

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LEITURA E PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO DOCENTE:
o caso do Pró-Leitura**

Belo Horizonte

2007

SANTUZA AMORIM DA SILVA

**LEITURA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
o caso do Pró-Leitura**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador Prof. Dr. Antônio Augusto G. Batista

Belo Horizonte
2007

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, avaliada pela banca examinadora, constituída pelos professores/as:

Prof. Dr. Antônio Augusto G. Batista (Orientador) – UFMG

Prof^a. Dra. Magda Becker Soares – Emérita UFMG

Prof^a. Dr^a Lucíola Licínio de C. P. Santos - UFMG

Prof^a. Dr^a Ana Maria Salgueiro Caldeira – PUC/MG

Prof^a. Dr^a Andréa Borges Leão – UFCE

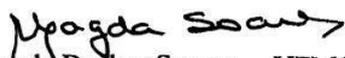
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 116ª (CENTÉSIMA DÉCIMA SEXTA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social FAE/UFMG.

Aos vinte e nove dias do mês de Março de dois mil e sete, realizou-se na Faculdade de Educação, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“Leitura e práticas de formação docente: O caso do Pró-Leitura”** da aluna **Santuza Amorim da Silva**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Antônio Augusto Gomes Batista – Orientador, Magda Becker Soares, Andréa Borges Leão, Anna Maria Salgueiro Caldeira e Lucíola Licínio Castro Paixão Santos. Os trabalhos iniciaram-se às 14:30 horas com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, destacando a articulação entre teoria e empiria, a profundidade na análise dos dados e, conseqüentemente, a relevante contribuição ao campo da pesquisa em educação. O resultado final foi comunicado a **Santuza Amorim da Silva** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutora em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de Março de 2007.



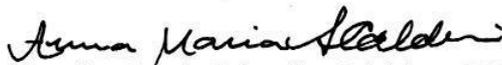
Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – Orientador



Prof. Dra. Magda Becker Soares – UFMG



Prof. Dra. Andréa Borges Leão – UFCE



Prof. Dra. Ana Maria Salgueiro Caldeira – PUC/MG



Prof. Dra. Lucíola Licínio Castro Paixão Santos – UFMG



ROSEMARY DA SILVA MADEIRA

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

PARA :

MINHA MÃE, ALICE

MINHA AMIGA, ROSINHA

INSUBSTITUÍVEIS NA

VIDA E NO CORAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobretudo, por ter me dado forças para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Dute, pelo apoio em minhas decisões.

À professora Magda Soares, pelo incentivo e por oportunizar tantos aprendizados: acadêmicos e na vida.

À professora Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, pela receptividade, atenção e interesse dedicados durante o estágio.

Ao amigo Max Buttlen, pelo incentivo e disponibilidade de sempre.

À professora Lucíola Santos, por tudo que representa em minha trajetória acadêmica e por aceitar fazer parte dessa banca.

Às professoras Andréa Leão e Ana Salgueiro pela disponibilidade em fazer parte dessa interlocução.

Aos professores da FAE/UFMG, pelo que acrescentaram à minha formação: Maria Alice, Luís Alberto, João Valdir e Inês Teixeira.

Às professoras e amigas: Joani Miguel (Inglês) e Françoise (Francês).

Aos funcionários da FAE, Rose, Adriana e Cláudia; secretárias da pós-graduação.

Ao Carlos e a Rose, bibliotecários, pela gentileza e disponibilidade no atendimento.

Às colegas de doutorado, pela amizade: Isa, Clarisse, Kátia e Rogata.

Às inúmeras pessoas que, durante o meu percurso na UFMG, tornaram-se significativas em minha vida: Mônica (Hist.), Cris (Geo), Gisa (socio), Vivien (Letras), Helcira (Letras), Elisson (Socio), Nilma (Fae), Marlucy (Fae), Dade (Fae), Marildes (Fae), Erisvaldo (Fae), Cinara (Fae), Carminha Xavier(Fae).

Às colegas da FAE/UEMG, pelo apoio e amizade: Maria Odília, Graça, Ana Catharina, Rubi, Lucy, Ofélia, Maria Alice, Sara e Dolores.

Às amigas do Prodoc: Samira, Isabel, Simone, Zezé, Karla, Ana, Margareth Diniz.

Aos amigos/as, família por afinidade: Lina, Ezilma, Márcio, Beth, Grace, Rose, Patrícia, Mônica, Vanda, Inês, Gal, Dirley, Aninha e Alberto.

Ao Saulo, companheiro e amigo.

Às professoras que participaram da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio fundamental para a realização do estágio (PDEE).

RESUMO

Este trabalho analisa os processos e práticas de formação continuada de professoras do ensino fundamental e médio na área da leitura, bem como as apropriações desses processos e práticas por essas docentes e as relações que perpassaram esse contexto formativo. O estudo de cunho qualitativo propõe-se a descrever e analisar as relações, as práticas e as trajetórias de leitura de um grupo de professoras, no que concerne à leitura. Procurou-se privilegiar, como interlocutores, professoras que participaram do projeto Pró-Leitura na formação do professor-leitor. Os dados foram adquiridos por meio de entrevistas semi-estruturadas, de esquema livre, com aplicação de questionários e de análise documental. Constatou-se que as professoras são leitoras plurais, de diferentes gêneros, e que tais práticas leitoras, frequentemente, não são reconhecidas como legítimas. O contexto de formação continuada evidenciou-se como um contexto de relações de força, no qual as relações entre as docentes e os demais grupos, que integram o processo formativo, constituem-se em relações de tensão e de conflito. Detectaram-se múltiplas relações frente aos distintos saberes, pessoas e instituições, diferentes posturas se manifestaram, tanto por parte das professoras, como por parte dos/as formadores/as.

RESUMÉ

Ce travail analyse les processus et les pratiques de la formation continue de professeurs du primaire e du secondaire dans le domaine de la lecture ainsi que la manière dont elles les assimilent et les relations qui dans ce contexte ont par couru leur formation. L'étude, basée sur la qualité, se propose de décrire et d'analyser les relations, les pratiques et les trajectoires de lecture d'un groupe de professeurs qui ont participé au projet Pró-Leitura pour la formation d'un professeur-lecteur. Lês donnés ont été réunies grâce à des interviews à moitié dirigée sans plan pré-établi et avec questionnaires et analyse documentée. Nous avons constaté que les professeurs sont des letrices plurielles, s'interessant à divers types de livres et que souvent ce genre de pratiques de lecture est mal accepté. Le contexte de la formation continue s'est révélé être celui de relations de force à l'intérieur duquel les relations entre les enseignantes et les autres groupes (qui font partie du processus de formation) deviennent source de tensions et de conflits. Nous avons mis à jour de multiples relations vis-à-vis des différents savoirs, des personnes et des institutions, différentes manières d'être se sont manifesteés ausi bien de la part des professeurs que de celle des formateurs/trices.

ABSTRACT

This work is a qualitative study which aims to analyze teachers' processes and practices throughout the continued instruction on the reading area to elementary and high school students, as well as how this teaching staff got the ownership of those processes and practices, pointing out the relationship which passed by that instructive context.

The teachers, who took part in the project "Pró-Leitura" – a teacher-reader training, were privileged as interlocutors. Data were come by the non-structured interviews, written questions and documents; those data could testify the teachers were plural readers: they enjoyed varying literary genders but these reading practices are not often legitimate, acknowledged.

In such context, strength was related to tension and clash. There were multiple relationships among people, institutions and the distinct knowledge, while different attitudes emerged from teachers and instructors.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	15
1.1 ORIGEM E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	15
1.2 DISCURSOS SOBRE O PROFESSOR-LEITOR.....	19
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE COMPREENDIDA NO QUADRO DE RELAÇÕES DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	24
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO	37
1.4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS	43
2 OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS	46
2.1 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	46
2.1.1 O PRÓ-LEITURA: CARACTERÍSTICAS GERAIS	46
2.1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	51
2.1.3 O PROJETO PRÓ-LEITURA EM MINAS GERAIS.....	53
2.1.4 - O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO EM BELO HORIZONTE	54
2.2 FOTOGRAFIA DOS SUJEITOS	60
2.2.1 PERFIL DESCRITIVO	61
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS: ALGUNS INDICADORES	82
2.3 SOBRE OS FORMADORES	94
3 CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E NO FAZER DOCENTE DAS PROFESSORAS	99
3.1 AS PRIMEIRAS VIVÊNCIAS: LETRAR-SE ENTRE O ESPAÇO DOMÉSTICO E O AMBIENTE ESCOLAR	101
3.1.1 O ESPAÇO DA FAMÍLIA: AUSÊNCIA E PRESENÇA DA LEITURA	102
3.1.2 O ESPAÇO DA ESCOLA – RELAÇÃO AMBÍGUA: ENTRE O RECONHECIMENTO E O DESCONHECIMENTO.....	105
3.2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: LEITURAS PESSOAIS (LAZER), LEITURAS FORMATIVAS (CONTEXTOS DE FORMAÇÃO) E LEITURAS PROFISSIONAIS	119
3.3 O FAZER DOCENTE DAS PROFESSORAS: A LEITURA NA SALA DE AULA	140
3.4 DOS MODOS DE FAZER: DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO PARA O CONTEXTO DE APLICAÇÃO	143
4 AS RELAÇÕES E SEUS TEXTOS	158
4.1 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	159

4.2 A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	164
4.3 A CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES QUE SE CONSTITUEM EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	169
4.3.1 A CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DO PRÓ-LEITURA.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	222

APRESENTAÇÃO

Este trabalho surgiu de minhas vivências e experiências nos dois campos que ora discuto: como formadora de professores/as, no curso de Pedagogia, e como profissional que lida com as práticas de leitura, no âmbito de bibliotecas públicas escolares.

Minha trajetória foi marcada pela condição de professora, desde os 16 anos, quando tive a oportunidade de realizar uma primeira experiência profissional na área da docência. Apesar de desafiante – lidava com uma classe de ensino especial –, essa primeira incursão no campo não fez com que o encantamento pela profissão se desvanecesse. A partir daí, ainda que me ocupasse de outros fazeres profissionais, nunca mais deixei de lecionar.

A busca por formação também se fez constante nesta trajetória e, sempre que tive a oportunidade, retornei à escola na condição de aluna, ávida por aprender, refletir, discutir e confrontar saberes e experiências.

À medida que ia aprofundando os conhecimentos teóricos e práticos permitidos por essa inserção, sempre em espaços públicos, como aluna e como profissional da educação, vários questionamentos e incômodos iam se instalando; muitos deles, oriundos da percepção e análise em torno das propostas de mudanças gestadas e implementadas, pelo poder público, no âmbito das políticas educacionais.

Nos últimos anos, o baixo nível de leitura dos alunos da escola pública brasileira deixa de ser um problema só da escola e passa a ser um problema da sociedade; e, nesse aspecto, percebemos, por parte da mídia, a veiculação crescente de acusações e críticas em relação à escola básica e aos profissionais que nela atuam, apontando-os como os principais fatores que concorrem contra a leitura no Brasil.

Essa realidade torna-se exposta nos grandes jornais e revistas de circulação nacional, nos quais identificamos manchetes como: *“43% das nossas crianças não lêem livros hora alguma”*, ou *“é alarmante o fato de que apenas 1%*

*dos alunos brasileiros da 3ª série do ensino médio (ou seja os que preparam para ingressar na universidade) tenha domínio adequado do idioma português”.*¹ Outras constatações vêm somar-se às que são veiculadas na imprensa, como se verifica no depoimento de uma professora de lingüística da UNB, para o jornal *Correio da UNB*: “o sistema educacional brasileiro é descontínuo. Em um ano, o aluno pode encontrar um professor que estimule a leitura e, no outro se deparar com um professor que não lê, nem trabalha a leitura em sala de aula. Tudo isso contribui para que depois de passar 15 anos na escola, o aluno ainda não tenha a leitura consolidada”,² sentencia. Ou dados como os do SAEB/2004, indicando que 96% dos nossos alunos matriculados na 4ª série apresentam rendimento insuficiente de compreensão de leitura.

Obviamente, para todos que, hoje, transitam constantemente pelo espaço da escola pública, essa realidade – demonstrada pelos testes do SAEB e de outras pesquisas encomendadas, como “Retrato da leitura no Brasil” – não pode ser negada, pois ela se faz presente em todos os momentos do cotidiano escolar.

Em vista disso, as repostas do governo têm sido criar uma série de programas,³ apresentando como justificativa a resolução dos males da educação brasileira. Vários programas foram criados nos últimos anos; alguns tendo como foco a formação do professor e, outros, a promoção da leitura.

¹ Reportagem Gazeta Mercantil em 17/03/2003 – Quem não lê não escreve.

² Jornal Correio do Livro da UNB, Brasília, v.2, n.4, p.37, março/2002.

³ Programas de formação de professores fomentados pelo MEC – Ministério da Educação, buscando aprimoramento docente: Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio; Pró-Letramento cuja proposta é capacitar 400mil professores para o ensino de matemática e português; ProInfantil formação inicial de professores da educação infantil em magistério, nível médio; ProFormação – formação inicial para o magistério de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de classe de alfabetização e de turmas de educação de jovens e adultos.Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o objetivo da rede constitui em conciliar o saber acadêmico com as demandas de formação dos sistemas de ensino, faz parte da rede 19 universidades de todas as regiões do país, dentre outros. Em relação às políticas de promoção da leitura nos últimos anos assistiu-se o desenvolvimento de projetos como o Proler – Programa Nacional de Incentivo à Leitura; projeto Ciranda de Livros; Plano Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca – Fome de Livro; PNBE- Programa de dotação de acervo para as bibliotecas escolares e o projeto Literatura em minha casa, que, de acordo com os dados mais de 3,5 milhões de alunos da 4ª série receberam cinco títulos entre poesia, novelas, contos e outros. Além disso, outras frentes de valorização da leitura são incentivadas com o estímulo de campanhas nos meios de comunicação de massa como a veiculada recentemente em um canal de televisão: “ Desligue a TV e vá ler um livro”

Contudo, apesar dos inúmeros programas, chamam a atenção os resultados apontados acima, como também o fato de que 67% dos alunos brasileiros com 15 anos, independente da série que freqüentam, sejam completamente excluídos da sociedade letrada.

Para ilustrar tal situação – e o sentimento que vigora entre os profissionais da educação e da promoção da leitura –, trarei as considerações do diretor da ONG Leia Brasil, Jason Prado, ao expressar sua preocupação frente ao aumento da circulação de livros e das políticas implementadas nos últimos anos, que não têm sido suficientes para evitar que se constatem situações como a que ele dá destaque.

Trecho do relato de Jason Prado, tal qual formulado por ele: *“em 2000, num documentário sobre o Leia Brasil realizado em Sergipe dentro de uma série chamada Caminhos e Parcerias, a TV Cultura de São Paulo mostrava uma menina de aproximadamente 14 anos lendo umas quatro vezes a primeira estrofe do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Pela forma como ela disse, nas quatro primeiras tentativas, a palavra sabiá, trocando a sílaba tônica e confundindo com sábio, inclusive, fica claro, de forma constrangedora, que ela não associou, em momento nenhum, a palavra à ave tão comum em qualquer arbusto frutífero desse país”*. Ele assinala que isso preocupa porque *“subtrai, à menina, a capacidade de utilizar o código escrito para informar à humanidade sobre a sua existência e preocupa também porque impede à humanidade a utilização da linguagem escrita para explicar à menina o que é essa sociedade na qual ela se insere, sem jamais pertencer – ou pertencer sem jamais inserir-se”*.

A partir do delineamento dessa realidade, e sem respostas para compreendê-la, resolvi debruçar-me um pouco sobre as questões da formação e da leitura para, quem sabe, desvelar algumas possibilidades para a minha atuação como profissional da educação: como docente, pesquisadora e mediadora de práticas de leitura, na condição de bibliotecária.

A pesquisa se estruturou, neste trabalho, em quatro capítulos. O primeiro diz respeito às considerações teóricas e à construção do objeto, o segundo procura traçar o percurso metodológico, a escolha do campo de pesquisa e a identificação dos sujeitos envolvidos na mesma. O terceiro capítulo apresenta a constituição da

trajetória de leitura das professoras e suas práticas. No quarto capítulo, focaliza-se o processo de construção de uma identidade profissional docente, mediante o discurso da desqualificação e as possíveis relações que se estabelecem em contextos de formação de professores/as e no Pró-leitura; e, finalmente, as considerações finais, que apontam que, ao concluir este trabalho, abrem-se novas possibilidades de interpretação e reflexões, indagações e críticas.

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

1.1 Origem e apresentação do problema

Constitui o objetivo desta pesquisa descrever e analisar processos e práticas de formação continuada de professores dos ensinos fundamental e médio, na área da leitura, bem como a apropriação desses processos e práticas por esses docentes. Para isso, foi escolhido, por razões que serão posteriormente explicadas, um desses programas de formação continuada: o “*Pró-Leitura*”,⁴ que tem por finalidade a formação do professor como leitor e sua preparação profissional para o ensino da leitura. O ponto de vista no qual se aborda essa temática – e a constitui como objeto de pesquisa – é construído em torno de duas problemáticas principais: em primeiro lugar, a circulação de um discurso sobre as precariedades da leitura docente e sobre a necessidade da formação do professor como leitor. Em segundo, as evidências de que, nos programas de formação em serviço – ao se defrontarem os professores universitários com professores do ensino fundamental e médio –, são perpassados por relações de violência simbólica. Nesse contexto de relações de força, como os docentes em formação apropriam-se das práticas e conhecimentos transmitidos? Que fatores estariam envolvidos nesse processo, influenciando, direta ou indiretamente, reações positivas e negativas nos atores envolvidos?

Esta proposta de trabalho originou-se, inicialmente, da pesquisa por mim desenvolvida na dissertação de mestrado *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. Ela teve como objeto de estudo a leitura escolar, e seu objetivo foi o de conhecer as concepções de leitura presentes na escola, bem como as práticas de leitura ocorridas em seu interior. Propôs-se a investigar quais seriam as condições de possibilidade da leitura em uma escola pública de ensino fundamental, privilegiando, para isso, duas instâncias: a sala de aula e a biblioteca – espaços institucionalizados como locais onde a leitura ocorre com maior frequência. Procurou-se atentar às questões relativas à distribuição e à circulação da leitura no espaço escolar, às práticas de leitura incentivadas e censuradas na sala de aula e na

⁴ Programa de Cooperação Internacional Brasil-França, sob a coordenação do MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Posteriormente ele será apresentado nesse trabalho.

biblioteca, às atitudes e aos objetivos dos agentes (professores e bibliotecários) mediadores da ação educacional com relação à leitura.

No espaço da sala de aula, verificou-se a predominância de um conjunto de atividades rotineiras, como, por exemplo, a leitura oral e a leitura silenciosa, seguida de atividades de interpretação de texto. Percebemos que essas atividades de interpretação eram estruturadas para a elaboração de uma única resposta, quase sempre a do livro didático, largamente utilizado nas aulas de leitura. Tal prática geralmente não possibilitava ao aluno a prática da reflexão, o posicionamento crítico, o questionamento dos textos, a construção do sentido de acordo com a sua realidade cultural e suas vivências. Essas práticas explicitaram uma concepção de leitura, segundo a qual o leitor se formaria pelo hábito, por meio de um fazer mecânico e repetitivo. A base dessa concepção foi interpretada, dentre outras coisas, como sendo resultante do próprio processo de formação das professoras como leitoras. Processo esse consolidado na trajetória escolar das docentes, estando, portanto em consonância com a própria experiência dessas professoras.

Outros fatores, relativos à realidade brasileira, estão, a cada dia, intensificando a nossa preocupação com a leitura e o seu ensino, em função de dados e evidências que abordaremos a seguir.

Para a sociologia da leitura, essa prática encontra-se diretamente relacionada às condições de distribuição e apropriação dos bens culturais pela população em geral. No caso de países como o Brasil, o que se vê, com freqüência, são pesquisas apontando para a falta de hábito de leitura do povo brasileiro, em muitos casos sem levar em consideração que o acesso a determinados bens culturais não se realiza de forma igualitária e democrática. Vivenciamos sérios problemas que dificultam a apropriação, pelos diferentes segmentos sociais da herança cultural, na sociedade da informação, seja através do objeto livro ou dos meios eletrônicos. De acordo com a Constituição de 1988, em nosso país, o analfabetismo já deveria ter sido erradicado. Entretanto, quando temos acesso a dados⁵ que traduzem esses índices, vimos que:

- 3,6% dos brasileiros, na faixa de 15 anos ou mais, são analfabetos, o que equivale a 16 milhões de pessoas;

⁵ Fonte: Jornal *O Tempo*, Belo Horizonte, 05 de junho de 2003, dados do INEP e IBGE.

- 28,7% dos brasileiros nordestinos maiores de 15 anos são analfabetos;
- 28,8% dos brasileiros analfabetos pertencem às famílias com renda familiar de até 1 salário mínimo;
- 50.000.000 têm menos de 4 anos de escolaridade, “*enquadram-se na categoria de analfabetos funcionais*”.

Por outro lado, o Brasil ainda apresenta uma situação precária, no que diz respeito à circulação do livro e ao acesso às bibliotecas, e também às oportunidades de vivências culturais como visitas a museus, teatros e cinemas⁶. Ainda que, nos dias atuais, ocorra uma freqüente discussão em torno das transformações rumo a uma sociedade do letramento (Soares, 1998), e um forte reconhecimento do componente social da leitura, destacam-se as implicações políticas e econômicas envolvidas na democratização do conhecimento e nas relações sociais que a mesma ajuda a estabelecer, a situação no Brasil ainda se apresentaria precária⁷, nesse sentido.

Recentemente, em setembro de 2006, profissionais que atuam na área da leitura – editores, livreiros, bibliotecários, escritores e educadores – encaminharam ao governo federal o Manifesto do Povo do Livro⁸. Os profissionais defendem que deve ser assegurado a toda a nação, o acesso ao livro e a outras formas de leitura – como jornais, revistas e internet – além da revitalização das bibliotecas públicas nos municípios brasileiros. Entendem que a educação e a cultura são áreas estratégicas dentro do projeto do desenvolvimento nacional e da cidadania. No documento, denunciam a precariedade de leitura no país:

Em um país como o Brasil – onde apenas um entre cada quatro habitantes está habilitado para a prática da leitura; onde crianças ocupam os últimos lugares nos estudos internacionais sobre compreensão leitora; onde o índice

⁶ Neste sentido, Serra (2003) recorre aos dados do INAF e discute a ausência de um entorno cultural na vida dos brasileiros, mostrando-nos que grande parte da população encontra-se alijada das oportunidades de contato e vivências culturais. A televisão ainda representa, para a maioria do povo, o único instrumento de informação e lazer (81%), enquanto que 68% nunca vão ao cinema, 78% ao museu e 83% nunca vão ao teatro.

⁷ Soares (2003) alerta para que a alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento e que este pressupõe o uso e a participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Mostra dados de pesquisas do INAF, em que 88% dos indivíduos da amostra são classificados no nível 1 do alfabetismo, não possuem o ensino fundamental completo, revelando uma tendência do baixo nível de letramento da população.

⁸ O documento que foi entregue ao presidente Lula e a candidatos à eleição para o cargo de presidente da República foi assinado por cerca de três mil pessoas. Disponível em: <http://www.oei.org.br>. Acesso em: 02 out. 2006.

nacional de leitura é de menos de 2 livros lidos por habitante/ano; e onde a maior parte dos milhões de alfabetizados nas últimas décadas tornou-se analfabeta funcional – a leitura precisa e deve ser tratada como uma prioridade nacional.

Alguns estudos vêm confirmar esta tendência, como, por exemplo, o de Custódio (2000), apontando que as ações desenvolvidas pelo MEC, nos últimos anos, no que se refere à leitura, “*responderam mais aos interesses de pequenos grupos do que da sociedade como um todo*” (p. 185), e que, embora o valor da leitura seja reconhecido socialmente, a formação de leitores não se constitui no Brasil, “*um objeto de efetiva política pública de Estado*” (p. 186). A autora não deixa de considerar as ações de desenvolvimento da política do livro didático, porém observa que o que resta à grande maioria dos alunos que compõem as escolas públicas, seria uma mera “*ração cultural*”, na medida em que, ao restringir-se a esse único suporte de leitura, a escola estaria promovendo uma “*aproximação e uma aquisição parcial e superficial da cultura letrada e uma precária formação intelectual dos indivíduos*” (p. 180).

Como sabemos, é inegável a importância da família, no que tange à formação do leitor. No entanto, devido à realidade dos números, como os apontados acima, e às conclusões já formuladas por muitos pesquisadores⁹, há de se considerar a importância da escola – apesar dos inúmeros problemas a ela conferidos e constatados – como uma das principais instâncias que proporcionam condições de possibilidades de apropriação do conhecimento e dos bens culturais, pelas camadas da população desprovidas de capital cultural e econômico.

Faz-se necessário, então, privilegiar a leitura no espaço escolar, não só pelas condições relatadas neste trabalho, mas também pela possibilidade de contato que esse espaço deve oferecer, utilizando diferentes suportes de textos. Pode ainda, possibilitar uma leitura crítica e plural, em que o ler e o escrever são situações reais de interação da língua escrita. Portanto, além do forte componente social, a área da leitura ocupa destaque no processo educacional – leitura e aprendizagem encontram-se imbricados. Nesse contexto, preocupar-se com a formação de um dos principais mediadores que

⁹ Os dados do INAF (2001), pesquisa realizada pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, demonstram que grande parte dos analfabetos entrevistados também teve pais (63%) e mães (72%) que não sabiam ler. Ver, também, MARZOLA. *Escola e classes populares*. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

atuam nesse espaço justifica-se por uma constatação, cada vez mais presente, em estudos que se dedicam a essa questão, como a formulada por Batista (1998, p. 28):

nas relações que este espaço social, que é a escola, estabelece com muitos grupos que atende, ela e seus agentes – os professores – são vistos como os mediadores privilegiados – muitas vezes os mais importantes deles – entre esses e o mundo da escrita e exercem de fato essa mediação.

1.2 Discursos sobre o professor-leitor

Apesar do reconhecimento da importância do docente para o desenvolvimento das práticas escolares de leitura, discute-se, cada vez mais, se o professor é ou não um leitor capaz de fazer essa mediação. Algumas pesquisas – há algum tempo – vêm apontando as lacunas dos professores nesse âmbito, como podemos verificar em Gatti (1994, p. 253): *“boa parte dos que afirmam ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo”*. Ainda nessa mesma pesquisa, os depoimentos revelam que, em geral, boa parte dos entrevistados lê muito pouco, alegando falta de tempo ou falta de recursos econômicos para a aquisição de material.

A partir da década de 90¹⁰, vimos acentuar o debate sobre essa questão, e os fóruns que se realizam sobre a leitura na escola mostraram – o que reforça a relevância dessa temática – que não se pode restringir a discussão somente à formação de alunos leitores¹¹. Pesquisadores¹² vêm indicando a necessidade de conhecer as práticas de leitura de professores, assim como o modo pelo qual se constituiu o discurso em torno de sua carência de leitura. Recomendam, ainda, a necessidade de se adotar uma política nacional de formação e capacitação dos docentes, no que tange ao assunto.

A formação do professor na área da leitura tornou-se também alvo da mídia¹³, conferindo aos docentes a imagem de um não-leitor ou de um leitor precário, pouco familiarizado com a leitura. Cabe ressaltar que isso não ocorria há alguns anos atrás,

¹⁰ Nessa ocasião, surgiram vários estudos e pesquisas cujo foco de interesse tende a se concentrar na compreensão da leitura numa dimensão histórica e cultural, no sentido de desvendar as práticas de leitura de diferentes sujeitos-leitores. (Ver Chartier, 1990, 1994, 1996)

¹¹ Ver, por exemplo, MEC (1994).

¹² Ver também, por exemplo, Yunes (1994), Kramer (1994) e Marinho (1998).

¹³ Guedes-Pinto (2000) analisa os textos veiculados pela imprensa, nos últimos anos, e mostra que a imagem retratada é a de um professor que é incapaz de escrever, que não tem o hábito de leitura, que não gosta de ler e estaria formando poucos leitores.

pois a relação do professor com a leitura não era passível de ser questionada, pois acreditava-se na imagem idealizada do professor como aquele que tinha íntima familiaridade e convivência com todos os tipos de textos que circulam na sociedade. No entanto, o atual discurso vem apontar que, embora os professores sejam alfabetizados, têm pouca participação no mundo letrado. Por essa ocasião, vimos surgir um conjunto de estudos que busca conhecer as práticas de leitura dos professores, assumindo, em maior ou menor grau, a idéia de que o professor é um leitor precário. Dentre esses estudos, encontra-se a nossa pesquisa, já referenciada neste trabalho, na qual, a partir das práticas de leitura observadas em sala de aula e dos depoimentos das docentes, foi possível identificar a existência de uma forte influência do espaço escolar em suas trajetórias como leitoras, determinando, em parte, a sua relação com a leitura nesse espaço e fora dele. Nesse aspecto, Batista (1996) também detectou que a escola ocupava uma posição de fundamental importância na trajetória da grande maioria das professoras que compunham o universo da sua pesquisa, configurando, por assim dizer, um “*habitus* escolar” em relação à leitura. Outros estudos apontam outras limitações dos professores em relação à leitura e a sua incapacidade para formar alunos leitores, como os de Kramer (1995, 1996) e Rolla (1995), que revelam, em maior ou menor grau de explicitação, o caráter restrito das práticas de leitura dos docentes, bem como, o de Brito (1998) que caracteriza o professor como um leitor interdito, devido a fatores socioeconômicos e dificuldades de acesso a textos. Também nos estudos sobre livros didáticos, as limitações dos docentes são utilizadas para justificar o uso do livro descartável em função da “*falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas*” (Batista, 1999, p. 24)¹⁴.

Nos últimos debates sobre essa questão, pesquisadores vêm propondo uma discussão em torno da representação social do professor como um não-leitor. Soares (2001, p. 75), ao analisar livros didáticos da área de língua portuguesa, observa que a organização e a orientação minuciosa dos livros, por parte dos editores e autores, estaria revelando uma concepção de que os professores “*não sabem ler e não sabem formar leitores*”. No entanto, a autora alerta para o fato de que existiriam outras hipóteses

¹⁴ Batista faz referência à pesquisa realizada por OLIVEIRA et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

explicativas em torno dessa questão, vinculadas à falta de condições de trabalho e à precariedade da formação desses docentes, resultantes de questões sociais, econômicas e, principalmente, políticas. Na mesma direção, Batista (1998) argumenta que os professores vivem em uma sociedade letrada, fazem uso intenso da escrita que circula nesse meio, principalmente se levar em conta que o espaço escolar é um ambiente favorável ao contato com diferentes tipos de textos. Por esse motivo, para o autor, seria pouco adequado referir-se a eles como “não-leitores”. Compreende-se que tais estudos tentam trilhar outros caminhos, explicitando que tipo de leitor é o professor e quais são os condicionantes sociais e históricos que limitam as suas práticas de leitura, não se tratando de revelar se ele é ou não um leitor.

Há, ainda, estudos, que despontam em outra direção, visto que, propõem analisar a escola e os seus sujeitos, sob a perspectiva da “*pesquisa fortalecedora*”¹⁵, isto é, apresentam como objetivo efetuar uma leitura positiva das ações dos sujeitos. Ou seja, vão acentuar o que eles produzem e não aquilo que não fazem; defendem a importância de que se faça uma leitura que não desmereça as ações dos professores. Nota-se que há uma necessidade de resgatar outra imagem do professor-leitor, e aqui se inserem trabalhos como os de Tardelli (1997), Kleiman (2000) e Guedes Pinto (2005). Alguns deles conduzem sua investigação a partir de narrativas de professores, com o intuito de relativizar essa representação social de precariedade da leitura docente, por parte da mídia e, às vezes, por parte da pesquisa. Para esse último grupo de trabalhos, existiria uma heterogeneidade de percursos de formação e, conseqüentemente, de práticas de leitura a serem consideradas.

Nesse aspecto, podemos deduzir que esses estudos compreendem que há uma divulgação da imagem do professor como não leitor, mas que também existiriam nesse grupo, os bons leitores. Sobre essa polêmica, Marinho (1998) alerta sobre as dificuldades em tentar caracterizar, de forma homogênea, um grupo tão complexo e diversificado como é o universo docente. A autora recomenda a necessidade de pesquisas que procurem desvendar as reais práticas de leitura dos professores, objetivando delinear uma imagem mais fiel desse profissional.

¹⁵ Este termo foi utilizado pela pesquisadora Angela Kleiman, em palestra proferida no 14º Congresso de Leitura do Brasil - COLE/2003, realizado na Unicamp, para indicar que esta é a postura assumida por seu grupo de pesquisa.

As reflexões e discussões em torno da leitura docente também se fazem presentes entre os pesquisadores franceses¹⁶. Ao analisar o comportamento de leitura de professores, acentuam que eles privilegiam a leitura técnica, ou seja, as que contemplam os conteúdos das disciplinas com as quais trabalham. As pesquisas sinalizam que os professores tendem a preferir as fontes de informação relacionadas diretamente ao seu *métier* profissional, em razão da probabilidade de obterem respostas rápidas a um problema particular, e muitos optam pela consulta aos colegas que dividem a mesma experiência. O comportamento dos professores, face às fontes educacionais, revela que há uma tendência de eles privilegiarem as informações oriundas de fontes pessoais e escritas, o que indicaria certa resistência aos escritos da área da educação.

Para alguns autores, essa postura denomina-se “*iletrismo pedagógico*”¹⁷. A pesquisadora, Christiane Étévé (1992)¹⁸ considera que o professor, ao ler os textos teóricos/acadêmicos que tratam da temática educacional, tendem a se apropriar de informações que estão intrinsecamente ligadas aos saberes da prática e de suas necessidades imediatas. Ainda nessa perspectiva, Anne Marie Chartier (1999, 2000)¹⁹ identifica, em suas pesquisas, que os/as docentes ao se aproximarem dos textos da área educacional buscam, sobretudo aquilo que é do interesse da prática, ou seja, aqueles saberes voltados para a ação, para a solução dos desafios cotidianos da escola, para os fazeres “ordinários” da classe. Enfim, esse modo de ler docente, indicado pelas autoras, aproxima-se do que Darton (1985)²⁰ nomeou de “*lecture ordinaire*”.

Concomitantemente a esses discursos, principalmente no que tange à crença de que o professor seja um não-leitor, surgiram, na década de 90, programas que visavam, sobretudo, à formação de leitores no País. É desse período a criação do *Proler* – Programa de Leitura da Biblioteca Nacional –, desenvolvido nos diferentes estados

¹⁶ Ver Étévé, Christiane et Gambart, Christian. (1992), Huberman (1986).

¹⁷ Ver Alava (1991), Gambart (1989) e Gambart (1985).

¹⁸ GAMBART, Étèvé, C.C. *Que lisent les enseignants? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris: INRP, 1992.

¹⁹ CHARTIER, A.M. *Os futuros professores e a leitura*, 1999; CHARTIER, A.M. *Fazeres ordinários da classe*, 2000.

²⁰ Ver: DARTON. *La lecture rousseauiste et un lecteur “ordinaire” au XVIIIe siècle*, 1985. Segundo Horellou-Lafarge e Segré (2003) a qualificação de *lecture ordinaire* foi introduzida por Darton quando de sua análise da leitura de Nouvelle Héloïse, realizada por um rico negociante protestante do séc. XVIII.

brasileiros, cuja proposta era a de assessorar e articular as ações regionalizadas de promoção da leitura, seja em bairros, bibliotecas, hospitais, escolas, empresas e outros. Nos últimos cinco anos, houve um redirecionamento nos princípios de atuação desse programa, levando-o a centrar o foco de suas atividades no contexto escolar. Também é desse período o surgimento do *Pró-Leitura*, conduzido pelo MEC, em parceria com Secretarias de Educação e Universidades. Foi implantado como experiência piloto, a partir de 1992, nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e no Distrito Federal. O professor constituía seu público-alvo, visando, sobretudo, “à mudança na formação e na prática dos professores na área da leitura”²¹.

Além das pesquisas que sinalizam para o problema das práticas de leitura dos profissionais da educação, é possível identificar, em publicações que circulam no meio docente, que esse discurso também se faz presente. Na revista *Educação*²², a problemática já fica evidente na manchete da capa: “*Por que o professor não lê*”. O texto mostra indicadores, tais como: 69% dos brasileiros nunca vão à biblioteca; somente 41% dos docentes lêem ao menos um livro por mês, e 37% dos brasileiros afirmam que tomaram gosto pelos livros graças à influência do professor.

No cerne dessa problemática, muitas indagações foram se constituindo: como os/as professores/as vêem/viam a proposta de formação do Pró-Leitura? como os/as professores/as vêem/viam a proposta de que eles/elas devem ser formados como leitores? como analisam as estratégias utilizadas durante o curso? como se deu a trajetória de constituição de leitores dos/as professores/as em formação? como essa trajetória individual de formação influencia os modos de apropriação das práticas de leitura e de seu ensino, que lhes foram sugeridos no programa? como resgatam o processo vivido de formação como leitores (o que eles/as falam sobre o modo pelo qual o programa influenciou o modo de ser deles/as como leitores)? quais são os esquemas de disposições que regulam os modos de apropriação (o que é valorizado/desvalorizado, o que é fixado, o que não é, para uns e para outros)? como os/as professores/as vêem/viam o impacto do programa em sua trajetória como leitores (em suas crenças e disposições)? como vêem as relações entre eles/as e os/as formadores/as que falam do

²¹ Cf. Documento-base de orientação do Pró-Leitura. (MEC, 1996)

²² Periódico de divulgação que circula entre os docentes (Revista *Educação*, n. 77, 2003).

lugar da universidade? quais os impactos das ações de formação, vivenciadas no programa, na vida pessoal e profissional do professor?²³

Outra questão a ser explorada nesse trabalho advém da seguinte reflexão: o fato de que a organização e o gerenciamento das ações de formação estarem quase sempre a cargo das universidades, não estariam fazendo com que, no interior desses projetos, ocorresse uma relação de tensão, em torno de relações de força de violência simbólica? Como os/as professores/as ressignificam a formação nesse contexto?

1.3 A formação docente compreendida no quadro de relações de violência simbólica

A formação de professores/as tem sido um dos principais problemas priorizados pelas ações²⁴ de diferentes frentes implementadas pelo MEC e por Secretarias de Educação, nos últimos anos, e o desenvolvimento desse processo quase sempre coube a equipes oriundas das universidades. As atividades e funções assumidas por essas equipes expressam-se na formulação de diretrizes, na confecção de documentos e/ou materiais e, em muitas situações, na mediação dessa formação no cotidiano das diferentes propostas, isto é, atuando como agentes de formação junto aos professores. Assim sendo, temos, então, dois grupos de contextos educacionais e de posição sociais diferentes, interagindo no espaço da formação docente.

O projeto analisado neste estudo foi e ainda está sendo desenvolvido por equipes pertencentes às universidades de diferentes estados. A maior parte dos programas de formação busca compensar uma lacuna dessa formação, e, nesse caso, em particular, a idéia que perpassa os objetivos do projeto é de que os/as professores/as precisam ser formados como leitores/as, para que possam ter uma boa atuação em sua prática docente. Assim, a simples proposta do projeto pressupõe, implicitamente, para

²³ Nóvoa (1992) introduz aspectos que devem ser considerados na formação de professores, como, por exemplo, a pessoa do professor e a sua profissão. Aponta a necessidade da interação dessas dimensões, para que o professor aproprie de seu processo de formação.

²⁴ Marques e Pereira (2002) mostram-nos que o problema da formação docente no MEC, ou a falta de professores qualificados vêm sendo enfrentados com a criação de programas como o Proinfo, Proformação e criação do Curso Normal Superior. Porém, cabe destacar que os autores enfatizam que esses programas parecem pouco articulados, sua preocupação maior parecendo ser a de resolver problemas de ordem estatística.

seus participantes, sejam eles/elas formadores/as, sejam eles professores/as em formação, o reconhecimento de que esses/essas últimos/as apresentam deficiências em seu trabalho para formar leitores na escola, e que essas deficiências dever-se-iam ao fato de que eles mesmos são não-leitores/as ou leitores/as precários/as, confirmando a crença de alguns discursos descritos anteriormente.

Entendemos que os efeitos exercidos, por ações de formação, são resultantes não apenas daquilo que se diz que se pretende realizar, mas, também, das ações concretas dos sujeitos formadores/as e das relações objetivas que se estabelecem entre formadores/as, de um lado, e professores/as, de outro²⁵. Tendo em vista que essas relações entre uns e outros são assimétricas – já que cabe aos/às professores/as universitários/as definir as finalidades da formação dos outros docentes – e pressupõem, implicitamente, o reconhecimento de deficiências na formação e nas práticas dos/das professores/as do ensino fundamental, ao que tudo indica, perpassam, no interior das práticas de formação, relações de força ou de poder, o que se pode denominar, conforme Pierre Bourdieu, relações de violência simbólica. Ainda no que se refere a esse estudo, acrescenta-se a idéia de que os debates realizados em torno da precariedade de leitura do/da professor/a também seriam, ao que parece, produto dessas relações de violência simbólica.

Para Bourdieu (2001), a violência simbólica caracteriza-se como uma forma sutil e branda de imposição de um poder arbitrário, por meio da imposição de significações, isto é, a violência simbólica

é uma coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar a sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social. (p.206)

²⁵ A pesquisa realizada por Paula (2003), ao analisar as ações de um Curso Superior de Formação de Professores, aponta, por exemplo, que existe um distanciamento entre as intencionalidades definidas na proposta de formação e a prática cotidiana dos formadores.

Assim, em programas de formação como o Pró-Leitura, temos dois grupos que apresentam distribuição desigual de capital: de um lado, o grupo de formadores/as, detentores/as dos títulos acadêmicos, do saber legítimo²⁶ e de um *status* social, o que lhes confere, dessa maneira, um capital simbólico; por outro lado, um grupo cujo saber não é oriundo da academia, mas forjado e conquistado, sobretudo, na prática docente cotidiana. Esse último grupo ocupa, no campo educacional, uma posição desprivilegiada em relação ao primeiro.

A fim de esclarecer melhor o nosso estudo, tomaremos algumas análises e exemplos que podem se apresentar como indicadores, levando-nos a crer que se instala uma relação de violência simbólica no interior dos contextos de formação. As análises realizadas por Zeichner (1998), por exemplo, podem dar suporte às nossas reflexões, e, embora o foco de sua análise esteja na prática da pesquisa, o autor propõe uma discussão sobre a divisão entre professores/as e o/a professor/a pesquisador/a acadêmico/a – em algumas situações, pode ocupar o papel de formador/a. Seus estudos trazem elementos significativos para entendermos e exemplificarmos o que estamos denominando relações de violência simbólica entre esses dois grupos.

Zeichner (1998) mostra-nos que, para a grande maioria dos professores/as, a pesquisa produzida nas universidades tende a não apresentar importância para as suas escolas, e que os/as docentes não procuram “*a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas*” (p. 207). Por sua vez, também para os/as acadêmicos/as, as questões de investigação levantadas pelos/as professores/as tendem a ser ignoradas e são tidas como irrelevantes. Entre os/as professores/as, percebe-se a predominância de “*uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida fora da sala de aula*” (Nixon, 1981 *apud* Zeichner, 1998, p.215), ou seja, os/as professores/as não acreditam – como os/as formadores/as – que podem, de fato, produzir algum conhecimento válido.

O autor ainda aponta que, além da linguagem utilizada nas pesquisas acadêmicas, as investigações descrevem os/as professores/as de forma negativa, às vezes como: “*racistas, incompetentes e mediocremente superficiais*” (p. 210), provocando, nos/nas professores/as, distanciamento e falta de entusiasmo pela produção

²⁶ Para Bourdieu (1983), é legítima “uma instituição, ou uma ação ou um uso que é dominante mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido.” (p. 87)

acadêmica sobre a educação. Em nossos contextos de formação de professores/as, também é possível verificar aspectos dessas análises e atos de dominação simbólica no que se refere ao/à professor/a, porque ele/ela próprio/a se vê destituído/a de saber – o legítimo – e também o/a formador/a, ao revelar atitudes ou falas que reportam às análises apresentadas por Zeichner (1998). Não é raro escutar afirmações de formadores/as que atuam junto a um público de docentes que freqüentam o Normal Superior – predominantemente feminino e que já se encontram no magistério há algum tempo, que, por vezes, soa como um insulto, uma importante dimensão da violência simbólica.

– Estou cansada de jogar pérolas aos porcos [ou, então] Estou cansado dessas anormais. (Frases ditas por um formador)

Uma pesquisa sobre o contexto de leitura num Curso de Especialização para professores/as de Português (Schitini, 2003), revela que a dificuldade dos/das professores/as formadores em acreditar na competência de seus alunos- docentes cursistas – em compreender e decifrar o texto acadêmico. A imagem que os/as professores/as possuíam dos alunos manifestava-se pela ironia e por comentários a respeito da necessidade de leitura dos alunos:

– As leituras possibilitam, para alguns, saber onde está a fumaça. Ele tenta descobrir o fogo que está fácil de ser encontrado. Outros não percebem nem onde está o fogo [...] Já leram Adão e Eva de Eça de Queiroz? Não? Deveriam ler, mesmo sem figurinha [...] é preciso ler, para saber, pelo menos, em qual árvore que o ninho está. Descobrir o ninho [...]

-Podemos comparar isso (as dificuldades de leitura de um texto acadêmico) com a situação dos atenienses e espartanos. Os primeiros elaboravam muito as suas idéias e os espartanos diziam: Você falou tanto que eu esqueci o início, esquecendo o início, não entendi o final. (Schitini, 2003, p. 203)

Schitini (2003, p. 204) mostra que as práticas adotadas na sala de aula da educação básica, pelos docentes desse curso, também eram alvo de crítica. Para os/as formadores/as, elas “*não seriam adequadas sob a perspectiva do mundo acadêmico*”. Além disso, nesse jogo, os/as professores/as também criticavam os formadores: seu papel, seu discurso e seu poder, como revelam os depoimentos analisados pela autora:

Eu volto a afirmar que o professor universitário precisa interagir com o professor de 1º e 2º graus. Sabe? Não só fazer acusações [...] eu acho que eles estão muito ainda na universidade, vivem uma espécie de utopia como se o

problema está... só lá na formação primária, lá, no ensino fundamental, no ensino médio [...] percebo que eles criticam o que os professores fazem... é o que fazem aqui... (na pós-graduação)... aluno lê e o aluno responde, não vejo nada diferente aqui. (Schitini, 2003, p. 205)

Ou seja, em algumas situações, quando esses grupos – com interesses e capital simbólico diferentes – são postos em contato, acontece uma depreciação que se manifesta, tanto na negação do interesse do outro, quanto no insulto – ainda que, de maneira velada. Essa situação de violência simbólica é discutida e melhor retratada por Bourdieu (1999, p. 144):

Falar de dominação, ou de violência simbólica, é dizer que, salvo uma revolta subversiva que conduz à inversão das categorias de percepção e de avaliação, o dominado tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista dominante: através, principalmente, do efeito de destino que a categorização estigmatizante produz, e em particular do **insulto, real ou potencial**, ele pode ser assim levado a aplicar a si mesmo e a aceitar, constringido e forçado, as categorias de percepção direitas. (Grifo nosso)

Ainda a esse respeito, de acordo com Eribon (1999), o insulto (ou a injúria) é um veredicto, um enunciado performativo que, sob forma de agressão verbal, produz efeitos profundos na consciência de um indivíduo, levando-o à assimilação daquele estigma, tornando-se objeto da palavra do outro. Para ele, a subjetividade é resultado de marcas sociais, e o sujeito individual é produzido pela interpelação, isto é, pelas estruturas cognitivas e sociais das quais ela é o vetor.

Outras evidências podem ser observadas em outros estudos já realizados, em outros contextos de formação. Percebe-se que, embora os formadores pertençam ao mesmo universo de trabalho dos professores, é possível também detectar que existe uma tensão que perpassa a relação desses grupos. Rahme (2002), analisando o contexto de formação no CAPE (Centro de Formação de Professores da PBH), mostra que, para alguns/algumas docentes, a experiência em sala de aula, por parte dos/das formadores/as, não teria muita importância. A expectativa era a de que “*grandes sumidades, pessoas que não fossem da prefeitura*” indicassem o que deveria ser feito nas escolas. Como vimos no seguinte depoimento: “*diga o que é que eu devo fazer, me dê a receita aqui para que eu faça... mas para ter essa receita, eu [professor] quero a receita de um grande mestre...*” (Rahme, 2002, p. 106). Parecia existir, nesse contexto, uma necessidade de formadores/as detentores/as de títulos acadêmicos, pois a

pesquisadora mostra que, na própria instância de capacitação, os/as formadores/as mais titulados/as eram os/as mais respeitados/as pelos seus pares, e que esse critério guiava a distribuição das tarefas entre eles/elas. Cabendo a eles/elas o planejamento, a produção escrita, a realização de conferências e, aos/às outros/as, não detentores/as de títulos, atividades rotineiras, como atender o telefone, montar pastas, evidenciando uma hierarquização das atividades ali realizadas.

Ao contrário, nesse mesmo estudo, podemos verificar que alguns docentes legitimavam aqueles formadores com experiência e atuação na escola. O fato de exercer as duas funções, nesse contexto de formação, facilitava e lhes assegurava maior autoridade junto aos professores, como pode ser observado nesses depoimentos:

Formadora, atuação em 1997... a pessoa falou assim: "Mas isso porque vocês [do CAPE] não estão na sala de aula, vocês acham que é possível? " Aí eu coloquei a minha experiência: "Não eu estou no CAPE à tarde, mas de manhã eu sou professora, então eu tenho certeza que eu consigo fazer isso na minha sala de aula [...] que é possível fazer, que não tem nada assim...demais"...

Formadora, atuação 1996 a 2000: "o desafio inclusive de estar lá no CAPE é você sentar num grupo de professores [...] às vezes você saía parecendo que havia levado uma surra" [...] Eu tive momentos de chegar num grupo de professores e [me] falarem assim: "Você já alfabetizou? Quantos anos? Eu tenho 20 anos que eu alfabetizo". Eu [formadora] tenho o quê? Cinco, três [...] Então quando você está na sala de aula, independente de qual sala de aula, se é de adulto, se é de criança [...] você tem legitimidade daquilo que você está falando... (Rahme, 2000, p. 107)

Essas observações empíricas, realizadas no nosso cotidiano profissional, levam a crer que a ocorrência desses *atos* simbólicos é decorrente de um poder simbólico que "*só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário*" (Bourdieu, 1989, p. 14). Corcuff (2001), ao discutir alguns conceitos da obra de Bourdieu, diz que a violência simbólica deve ser legitimada e reconhecida como legítima, e que existe uma espécie de adesão do dominado às formas de dominação, o que faz com que essa relação pareça natural.

Corcuff (2001, p. 57) analisa que "*este duplo processo de reconhecimento e de desconhecimento constitui o princípio da violência simbólica, e, logo da legitimação das diversas dominações*". Bourdieu (2001) enfatiza que essa adesão não é fruto de uma "servidão voluntária" de um ato consciente, mas das disposições e crenças que são incorporadas por esses indivíduos, "*tornando-os sensíveis a certas manifestações*

simbólicas” (p. 208). Em situações como as referenciadas neste trabalho, se, por exemplo, os/as professores/as incorporarem a idéia de que aquilo que sabem não é significativo, ou que não são capazes de produzir conhecimentos, ou mesmo de que são incapazes de compreender um texto teórico, os/as professores/as legitimam o discurso dos/das formadores/as, reconhecendo-o como uma avaliação procedente por ser emitida por pessoas com maior conhecimento. Por conseguinte, estariam demonstrando um reconhecimento sobre o julgamento que os/as formadores/as fazem sobre eles e, ao mesmo tempo, um desconhecimento de que essa situação é expressão de uma dominação social.

A violência simbólica que parece ocorrer no interior desse processo de formação deriva, principalmente, desse capital social e simbólico que os/as formadores/as detêm. Esse capital tende a conferir-lhes legitimidade, não só pela sociedade, mas possivelmente pelo próprio grupo de professores/as que formam. Ao se convocar grande parte dos/das acadêmicos/as para trabalhar com os/as professores/as, subentende-se que os/as primeiros/as são possuidores/as de um saber que outros não têm, e de que os/as professores/as em formação têm de conquistar algo que só os/as formadores/as possuem. Haveria, desse modo, um processo de desqualificação do/a professor/a, o que contribuiria para gerar uma tensão nesse espaço de formação.

Também é possível detectar a formulação de um discurso em torno da incapacidade dos/das docentes em reflexões realizadas por pesquisadores/as envolvidos/as com essa problemática. Barboza (2000), ao investigar um curso de formação docente desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, afirma que, embora o curso de capacitação docente pretenda ser um dos meios de recuperar a competência dos professores e, conseqüentemente, uma forma de melhorar a qualidade de ensino, alguns estudos²⁷ apontam para a ineficácia desse tipo de formação, atribuindo à **incompetência do/a professor/a** um dos principais motivos do fracasso. No entanto, a autora coloca em questão esse discurso oficial, pois, ao concluir o seu estudo, revela que existiriam muitos outros fatores a serem observados, como, por exemplo, os limites do próprio curso de formação, que propõe um trabalho inovador, porém desarticulado com o universo da prática docente: práticas tradicionais de formação incoerentes com o

²⁷ Barboza (2000) ressalta os trabalhos de Nóvoa (1992), Kramer (1995) e Andaló (1995)

discurso a respeito do que esses professores deveriam aplicar junto a seus alunos; as estruturas, os limites e as condições de trabalho na escola, além de muitos outros.

Como vimos, esses dois grupos – professores/as em formação e professores/as formadores/as – atuam em esferas sociais diferentes, o que denominaremos de campo escolar e campo acadêmico. No âmbito da esfera social ou do campo social mais amplo estão essas duas esferas, relativamente autônomas, sendo que, no interior delas, as relações são assimétricas e se estabelecem relações de força em função de uma desigual distribuição de capital. Para Bourdieu (1983), o campo é compreendido como um espaço estruturado de posições ou de postos, isto é, os indivíduos agem de acordo com a sua posição nesse espaço. É conveniente lembrar que, para esse autor, o campo representa um espaço de dominação e de conflito. Cada campo apresenta as suas próprias regras, estabelece suas hierarquias e define seus objetos de disputa.

Um campo a ser investigado, de acordo com Bourdieu (1992), necessita, em primeiro lugar, de uma análise em relação ao campo de poder, e, para isso, ele toma como exemplo o campo literário, mostrando-nos que ele se inclui no campo do poder, embora ocupe uma posição dominada. A partir daí ele diz que aqueles que pertencem a esse campo, isto é, os/as intelectuais, os/as escritores/as e os/as artistas, estão inseridos/as em uma fração dominada da classe dominante. Tais formulações fazem-nos refletir sobre o caso em estudo neste trabalho, em que os/as professores/as formadores/as integram o campo de poder, visto que atuam no contexto da universidade, e aí ela se insere, porém como os/as escritores e artistas, podem ocupar uma fração dominada da classe dominante, enquanto que aos/às docentes do ensino fundamental que integram o ensino básico, quase sempre estão inseridos/as nas frações dominadas em relação ao campo de poder.

O conhecimento de alguns dados desses dois campos explicita o distanciamento e a possível hierarquia que há entre eles. No que diz respeito aos dados sócio-culturais de docentes universitários/as, as evidências apresentadas por Brandão et al. (2000)²⁸ mostram – para um grupo de professores/as da PUC-RJ – que ele se

²⁸ Cabe ressaltar que esse estudo foi realizado na PUC/RJ, uma instituição que, pela sua própria tradição, difere das universidades federais, além de agregar, em seu quadro docente, profissionais que, em sua maioria são oriundos de camadas sociais mais privilegiadas da população. Atualmente, já se sabe que essa não é a realidade que predomina na maioria das universidades brasileiras, pois, devido ao crescente acesso aos cursos de pós-graduação,

compõe, em sua maioria, (70,8%) de doutores/as, e, mais ainda, 46,8% deles/delas freqüentaram instituições privadas de ensino em sua trajetória escolar. Em relação a seus pais, 60,9% possuem curso superior. As mães concentraram-se em maiores percentuais, na faixa do nível do 2º grau, apresentando percentuais de 51,1%. Não foi, porém, identificado, em nenhum dos casos, paterno ou materno, a incidência de analfabetismo e primário (completo e/ou incompleto). Quanto à ocupação dos pais, a maior parte (48,8%) desenvolve atividades de profissional liberal, alto funcionário público (diretor, desembargador) ou cargo de dirigente de empresa privada; quanto à ocupação das mães, a maior concentração (29%) manifesta-se na categoria “prendas domésticas”.

Quanto aos/às professores/as do ensino fundamental, estudos como o de Batista (1996)²⁹ revelam que, em sua maioria, são provenientes de camadas populares e possuem um baixo capital cultural, sendo que muitos deles são os primeiros do grupo familiar de origem a obter uma graduação em nível superior. Ainda assim, segundo o autor, essa graduação é de “pequeno valor relativo”, pois o certificado adquirido é quase sempre o de licenciatura³⁰. Outro fator apontado por Batista (1996) é que esses/as professores/as tiveram poucas oportunidades, durante a sua trajetória profissional, de buscar cursos de formação e de aperfeiçoamento, levando-nos a crer que esse fator tão significativo e de alto investimento, por parte dos/das formadores/as, não se dá da mesma maneira para o grupo de professores.

já se faz notar a presença de docentes provenientes de outros estratos sociais, cuja trajetória se deu em instituições públicas de ensino. No entanto, de modo geral, sabe-se que, quando se trata de categorias, como a dos negros e pardos, cujo pertencimento social e racial condiciona o acesso ao ensino superior, a representatividade desses grupos no corpo docente das universidades ainda se dá de forma inexpressiva.

²⁹ Batista (1996), em sua tese de doutorado, realiza uma pesquisa junto a 299 professores/as de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, buscando traçar o perfil desses/dessas professores/as, tomando, como indicadores, a posição no espaço social, sua trajetória de formação profissional e suas disposições culturais.

³⁰ Braga, Peixoto e Bogutchi (2001), analisando a demanda pelo ensino de graduação da UFMG, na década de 90, sinalizam para a existência de uma seletividade social associada à escolha da carreira, apontando que carreiras de “baixo prestígio social, em particular aquelas que oferecem a habilitação em licenciatura, a média chega a ser inferior a três” (p. 140), sendo que a maioria dos candidatos são oriundos de escola pública.

Outros estudos,³¹ que buscaram traçar o perfil de professoras das séries iniciais, também mostram o baixo capital cultural familiar: 88,6% dos pais possuem o primário (incompleto/completo) ou são analfabetos. Quanto à formação, 39,2% afirmaram ter curso superior e 60,3% delas fizeram o curso de pedagogia. No que tange a ocupação dos pais, a maior proporção, 33,7%, concentra-se nas atividades agropecuárias, seguidas dos serviços de transporte, manutenção e mecânica. Quanto à ocupação principal das mães, os resultados mostram que elas estão basicamente inseridas na categoria denominada como “do lar” ou “dona de casa”, seguida por quase 30% de empregadas domésticas. Assim, em ambos os casos, percebe-se que as ocupações estão concentradas na esfera do trabalho manual.

Um segundo aspecto, apontado por Bourdieu (1992), ao trabalhar a lógica dos campos, é que devemos estabelecer as estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas pelos/as agentes ou as instituições que são concorrentes dentro desse campo. Neste estudo, têm-se dois campos diferentes, que entram em contato em um processo de formação, ocorrendo, aí, uma intercessão entre eles. Os/as formadores/as são quase sempre oriundos/as do meio acadêmico, cujas carreiras estão centradas na produção da pesquisa e em sua publicação, pois o que está em jogo nesse campo é *“o monopólio pela competência e a autoridade científica”* (Bourdieu, 1983, p. 123). Esses/essas docentes, no entanto, são oriundos/as, em sua maioria, dos cursos de Letras e de Pedagogia – subcampos do universo acadêmico. No interior desse universo mais amplo constituem uma área de menor visibilidade e prestígio acadêmico, ocupando posições dominadas no interior desse campo. Este *status* varia de acordo com as funções exercidas no interior da esfera, como aponta Zeichner (1995, p. 132), ao revelar que existe uma desvalorização acadêmica dos/das docentes das Faculdades de Educação, principalmente daqueles/daquelas que estão envolvidos/das no *“practicum”*, pois, para esses/essas, *“mais baixo será o seu estatuto acadêmico”*.

³¹ Cf. dados do estudo realizado pelo GAME (1998) - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Fae/UFMG- no projeto “Perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais”. Foram visitadas 220 escolas, em diferentes regiões do estado de Minas Gerais e entrevistados 2.292 professores.

Não foi possível localizar estudos sobre o campo escolar e sobre seu funcionamento. As evidências, no entanto, são as de que a distribuição de posições tem, no tempo de serviço e de prática docente, uma de suas principais bases. São, por exemplo, os/as professores/as com maior tempo de atuação numa escola que, em geral, escolhem as turmas, disciplinas, horários. No âmbito dos concursos públicos, esse mesmo fator serve como critério fundamental de seleção ou desempate entre pares. Ao mesmo tempo, em cursos de formação, aquilo que os docentes do ensino fundamental sempre contrapõem aos/às formadores/as e suas teorias – a experiência e a prática docentes – que configuram como objeto de investimento por excelência no campo.

Desse modo, o investimento, ou seja, a “*illusio*”³² desse grupo, filiado ao campo acadêmico, concentra-se, sobretudo, em pesquisas e titulação, o que lhes confere autoridade científica – além da aquisição de capital cultural no interior do próprio campo – reconhecimento que, por sua vez, lhes outorgam um capital simbólico e um *status* junto à sociedade e ao próprio espaço educacional de maneira mais geral, diferentemente dos/das professores/as pertencentes ao ensino fundamental. Esses/essas inserem-se no campo escolar em que a prática é o investimento principal. A posição desses agentes no campo, vinculada, sobretudo, ao capital específico que é dado a cada um, é que define os interesses em conservar ou transformar as práticas e ações internas que se estabelecem no interior do próprio campo e/ou nas relações que se estabelecem entre os diferentes campos (Bourdieu, 1996).

Outra forma de investimento, ou ação do grupo de formadores/as, integrantes do campo acadêmico, é a participação em projetos de ação educacional fora da instituição docente, isto é, realização de cursos, consultorias em Secretarias de Educação, Superintendências e Ministério da Educação. Tal ação não ocupa o mesmo *status* da pesquisa no campo acadêmico, mas reafirma a posição desse grupo em relação aos/às professores/as integrantes do campo escolar, pois a

³² Santos (2005), ao discutir a cultura do desempenho que se instalou no interior da universidade brasileira, observa que o mérito dos docentes do campo universitário não é advindo da performance desenvolvida em atividades ligadas ao ensino, mas, sobretudo, das atividades vinculadas à pesquisa, pois, essa última que lhes confere prestígio e visibilidade no meio acadêmico e, conseqüentemente, distinção e poder na hierarquia da universidade.

capacidade de conservação ou de transformação de um grupo “depende do estado das lutas externas e do reforço que uns e outros possam encontrar fora” (Bourdieu, 1996, p. 65). Porém, cabe ressaltar que os convites para engajamento nessas ações são decorrentes de uma produção acadêmica que os/as fez reconhecidos, conferindo-lhes certo capital simbólico de prestígio, possibilitando a legitimação de suas concepções sobre o ensino e a prática em documentos oficiais, como currículos, manuais, e outros, além da possibilidade da transformação do capital cultural, do qual são detentores/as, em capital econômico³³.

Além dos aspectos já citados, para melhor compreensão da lógica dos campos, outra recomendação de Bourdieu (1992) seria observar o “*habitus*” dos/das agentes, os diferentes sistemas de disposições, a trajetória no interior de um campo. A noção de “*habitus*” sempre foi utilizada por Bourdieu como uma maneira de explicar as “*relações de afinidade entre práticas dos agentes e as estruturas objetivas (mercado de trabalho, mercado matrimonial, etc.)*”, de acordo com Pinto (2000, p. 38). O “*habitus*” seria uma matriz geradora de práticas conforme as estruturas nas quais ele foi cunhado, elaborado. Conforme Pinto (2000), o “*habitus*” não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior, movimento que envolve o objetivo (dimensão prática), e o subjetivo (dimensão afetiva), o que caracterizaria a dimensão “disposicional” do “*habitus*”.

O “*habitus*”, então, seria o produto da interiorização de princípios adquiridos – no âmbito familiar, no escolar e no meio social – capaz de perpetuar-se nas práticas culturais dos indivíduos. Para Bourdieu (1990), o mundo social no qual o indivíduo se socializou define, em nós, a forma de agir e pensar este mundo. O “*habitus*” é, portanto, forjado a partir de uma trajetória numa determinada condição social e histórica, e pelo partilhamento de um conjunto de crenças às quais são expostos os grupos de uma mesma classe. Para Bourdieu (1990, p.158), o “*habitus produz práticas e representações*”, traduzindo a posição social em que foi construído.

³³ A esse respeito, Santos (2005) enfatiza que, no contexto da cultura do desempenho, muitos/muitas docentes sentem-se atraídos/das – embora façam críticas à situação instalada no seio da universidade em decorrência da mesma – a aderir a esse modelo, pois isso “lhes garante projeção intelectual, ganhos extras trazidos pelas assessorias e convênios dos quais participam” (Santos, 2005, p. 216).

Pesquisadores/as³⁴ da área de formação de professores/as reconhecem a lacuna dos estudos que visam à compreensão mais aprofundada da trajetória dos/das docentes. Outros, como Goodson (1992), enfatizam a importância de conhecer o “*habitus*” dos/das envolvidos/das no trabalho docente, visto reconhecerem a forte influência do ambiente sócio-cultural e dos ciclos de vida dos/das docentes, como determinantes sociais da ação que se desenvolve no interior da sala de aula e da escola.

Portanto, conhecer a trajetória escolar desses grupos permitiria compreender a aquisição do “*habitus*” secundário. Essa trajetória, no contexto da formação de professores/as, é significativa no sentido de que essas experiências escolares também contribuem para um fazer pedagógico.

Dessa maneira, temos, entre esses dois grupos, um conjunto de práticas e de pressupostos filiados a uma trajetória pessoal e profissional que forjaram “*habitus*” profissionais, de um lado, balizados pela teoria, e de outro, pela prática³⁵. O interesse pelas relações estabelecidas por esses dois grupos e pela problematização de suas práticas e ações neste estudo, emerge das reflexões de que esses grupos quase sempre, são oriundos de lugares diferentes e apresentam maneiras distintas de falar, de vestir, de ver o mundo e de se relacionar com os bens culturais, o que influencia a prática pedagógica estabelecida por ambos os grupos, além de refletir a “*cultura dos contextos sociais a que pertencem*” (Sacristán, 1995, p. 66).

Assim, as recomendações teórico-metodológicas de Bourdieu, na análise de um campo, devem ser complementadas por uma última pergunta, também proposta pelo sociólogo francês: “*o quê que as pessoas fazem com os modelos que lhe são impostos ou com objetos que lhe são distribuídos?*” (Bourdieu apud Nunes e Carvalho, 1992, p. 26).

É que, para Bourdieu, a violência simbólica se dá num quadro de relações de força, em que mesmo aqueles que são objeto da violência opõem resistências,

³⁴ Ver Lélis (1997).

³⁵ Lélis (1997, p.157) conclui, em uma pesquisa realizada no âmbito da formação docente, que um fator recorrente nas histórias das professoras pesquisadas era o de que não encontravam significado na experiência universitária, “substituindo uma forma de capital cultural (expresso na aquisição de títulos escolares) por “*habitus*” profissionais, marcados por idéias e **práticas construídas no espaço escolar**”. (Grifo nosso)

ou, como diria Certeau (1994), modos distintos de fazer, modos distintos de usar. Essas reflexões levam-nos a indagar sobre os modos pelos quais os/as docentes se defrontam com as propostas de formação, como se apropriam dos objetos que lhes são dados a consumir neste contexto. Desse modo, é preciso investigar como os/as professores/as do ensino fundamental estão incorporando os saberes relativos à leitura transmitidos pelo programa, e deles se apropriando, bem como quais os efeitos impressos no fazer cotidiano de sua prática docente. Dessa maneira, faz-se necessário ater-nos aos usos que os/as docentes fazem desses saberes, as representações que fazem de suas práticas de leitura, das práticas dos/das formadores/as, vale dizer, ater-nos às suas táticas de apropriação³⁶. Isso nos poderia levar à compreensão de que ocorreria, nesse contexto, uma “suposta dominação”, pois os/as docentes teriam também uma forma de criar e inventar o seu fazer cotidiano, revelando práticas diferenciadas de apropriação dos usos e saberes relativos à leitura e aos seus objetos. Segundo Nunes e Carvalho (1992, p. 6),

uma história dos usos que indivíduos, grupos ou sociedades fazem dos modelos que lhes são impostos ou dos objetos que lhes são distribuídos supõe um trabalho sobre a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição. Isto porque uma história dos usos não pode ignorar as **resistências** que os objetos ou modelos culturais oferecem a sua utilização, ou os limites que a ela impõem. (Grifo nosso)

1.4 Percurso metodológico

As opções metodológicas de um trabalho de pesquisa estão intrinsecamente ligadas aos pressupostos teóricos que norteiam a investigação. Assim, partindo de uma concepção de educação como fenômeno social, inserido numa determinada realidade histórica, e considerando os objetivos expostos neste trabalho, pretendemos realizar uma investigação que se insere no quadro das abordagens qualitativas de pesquisa. A pesquisa social possibilitar-nos-ia apreender as interpretações que os sujeitos de pesquisa fazem de suas vivências e

³⁶ Cf. De Certeau (1994).

experiências³⁷ e, ao mesmo tempo, compreender como elas foram ressignificadas, tendo como referência a dinâmica sócio-cultural que envolve a profissão docente.

O olhar qualitativo é típico de investigadores, cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais, para além de sua explicação, em termos de relação de causa-efeito. No caso da educação, a investigação qualitativa visa a compreendê-la, em termos de seu processo e da experiência humana vivida que este envolve, visto que essas pesquisas, segundo Mazzotti (1998, p. 131),

partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado.

Além desses pontos assinalados, a pesquisa qualitativa, segundo Flick (2004), é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local. Parte-se do princípio de que a compreensão do significado de um fenômeno só é possível em função das inter-relações que emergem de um dado contexto. Na perspectiva da teoria crítica, assumida neste trabalho, essa abordagem tenta investigar as ações humanas em suas relações com a cultura e a estrutura social, no sentido de buscar compreender como as redes de poder são formadas e mediadas.

Quanto ao desenho metodológico desta investigação, tomaremos o estudo de caso, de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, como uma estratégia de pesquisa que nos possibilitará investigar um tópico empírico – aqui especificamente o Pró-Leitura – como uma forma de responder as indagações, aqui formuladas, acerca da formação do professor na área da leitura, pois o estudo de caso “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*” (Bogdan, 1994, p. 89). Outra característica do estudo de caso é que ele busca contemplar as diversas perspectivas de uma situação social. Conforme André (1984, p. 52),

³⁷ Diferentes abordagens teóricas buscam o entendimento das ações dos sujeitos sob essa perspectiva, uma delas é a de DUBET em *Sociologia da experiência*.

esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem maior apreensão desse todo.

Segundo Stake (1994), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado. Escolhemos estudar o caso, porém não perdendo de vista o fato de que esse caso deve ser compreendido como um sistema integrado, permitindo-nos compreender fenômenos sociais complexos. Como afirma Yin (2001, p. 21), *“o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclo de vida individuais, processos organizacionais e administrativos”*.

Podemos considerar, ainda, a ponderação formulada por Bourdieu (1992) de que um caso particular bem-construído deixa de ser particular. O plano geral do estudo de caso pode ser apresentado como um funil: inicia-se com a coleta de dados, em seguida a sua revisão, exploração e tomada de decisões acerca do objetivo, delimitando a área de trabalho. A análise se dá ao longo de todo o processo da pesquisa.

Tendo em vista os referenciais teóricos e metodológicos, já citados anteriormente, e os objetivos propostos para este trabalho, optamos por certo desenho metodológico e estratégias de investigação que serão descritos a seguir.

A escolha do projeto Pró-Leitura³⁸, na formação do/a professor/a, neste estudo, vincula-se ao interesse em analisar práticas de formação docente, no âmbito da leitura, que sinalizavam para mudanças na forma de conceber a formação do/a professor/a e a questão da leitura, além de buscar apreender como os professores vivenciaram a experiência dos saberes adquiridos no projeto em sua prática. As razões desse interesse partem de uma série de motivos, e o primeiro deles é o fato de esta pesquisadora ter feito parte do grupo de formadores desse projeto e, já naquela época, muitas questões terem surgido em decorrência da pesquisa de mestrado que concluía, despertando um interesse especial pelas práticas dos/das docentes com as atividades ligadas à leitura e, especialmente, por

³⁸ Este projeto será contextualizado a seguir.

aquele grupo de professores/as que apresentavam perfis tão singulares. Em segundo lugar, o interesse por processos de desenvolvimento e formação profissional de professores/as, deve-se, sobretudo, ao nosso envolvimento como formadora em cursos de formação de professores/as (Normal Superior e Pedagogia).

Não poderia deixar de explicitar que a nossa participação no projeto despontou como um elemento determinante, na escolha do objeto de estudo, embora saiba não ser um consenso entre muitos pesquisadores/as que, para garantir o rigor e a objetividade de um estudo, é necessário que o pesquisador se atenha a um objeto neutro e estranho a si. Cabe recorrer a Bourdieu (2004), ao alertar que o mais importante em uma pesquisa é assumirmos uma conduta em que possamos submeter a nossa prática, a utilização de técnicas, as análises e interpretações a uma crítica contínua, evitando a ilusão da evidência imediata ou de transparência ao que ele denomina de “vigilância epistemológica”, isto é, o rigor necessário à pesquisa.

Com o objetivo de analisar o modo pelo qual as professoras ressignificam a formação recebida no Pró-Leitura, considerando-o como um contexto de relação de força e poder, foi selecionado um grupo de professoras, amostra aleatória, para aplicar os meus instrumentos de pesquisa.

Procurou-se privilegiar, como interlocutores, 15 professoras que participaram de diferentes fases do projeto, de preferência por um período superior a dois anos, e que demonstraram o desejo de colaborar com a pesquisa. A forma de acesso a algumas professoras deu-se por meio de uma informante, com a qual já mantinha contato na universidade, e as demais professoras contatadas indicaram outras.

Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas e individuais, como uma das estratégias de coleta de dados, para a reconstituição do processo e das práticas de formação na visão dos docentes envolvidos no programa. Utilizou-se um roteiro básico, porém flexível, possibilitando maior liberdade para abordar o tema proposto. A duração das entrevistas ficou condicionada às condições de produção de realização das mesmas, como o local e a disponibilidade de tempo das

professoras: aproximadamente uma hora. A pedido das entrevistadas, a maioria foi realizada na escola, à exceção de três, que ocorreram na universidade. As entrevistas foram gravadas, à exceção das de quatro professoras que não permitiram o uso do gravador, alegando problemas de ordem institucional, e informando que, nos últimos anos, a escola passou por períodos tensos de intervenção. Daí a resistência ao gravador³⁹.

A concepção assumida neste estudo de que há um entrecruzamento das dimensões pessoais e profissionais, na construção da prática docente, e que esta reflete um processo complexo de apropriação e construção⁴⁰, estimulou a aplicação de um questionário com questões objetivas e abertas, no intuito de construir um perfil das professoras englobando variáveis como: idade, estado civil, formação acadêmica, dados relativos à profissão, às práticas culturais e ao nível socioeconômico. Cabe ressaltar que, os procedimentos de quantificação adotados no tratamento dos dados do questionário, se revelaram úteis para a construção de um perfil do grupo de professoras pesquisadas.

Outra estratégia adotada neste estudo, por se tratar de um projeto com registros, foi o de análise documental⁴¹. Embora pouco explorada na área da educação, essa técnica pode se constituir em valioso instrumento para complementar informações, desvelar aspectos novos de um problema, constituindo-se em uma fonte estável que persiste ao longo do tempo. (Ludke, 1986). Durante a coleta e a seleção dos materiais para este estudo, um dos problemas inicialmente enfrentados foi a dificuldade em localizá-los nas instituições públicas, como na SEE/MG. O setor que, outrora, fora o responsável pelo projeto naquele órgão – e que, novamente, retomava a proposta do Pró-

³⁹ Por outro lado, esse comportamento, leva-nos a refletir sobre as considerações de Lahire (1997), em que, ao abordar algumas temáticas – como trajetórias de leitura e formação –, poder-se-ia gerar nos informantes uma situação de tensão em relação ao que eles considerariam como normas legítimas.

⁴⁰ A esse respeito, autores como Nóvoa (1992), Saligne (1998) e Perrenoud (1993) enfatizam que o ensino é uma atividade complexa e que, além de mobilizar determinadas competências, estão em jogo as singularidades pessoais do/a professor/a.

⁴¹ Apesar do reconhecimento do uso de documentos na pesquisa qualitativa, deve-se atentar para as críticas relativas ao seu uso, tais como a falta de objetividade e as escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas, incluídas ou excluídas, por parte de quem os produziram, ou seja, nem todos os documentos técnicos são totalmente confiáveis. É recomendável que se conheça por quem foram criados, que fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados.

Leitura – não tinha informações sobre o paradeiro dos relatórios ou quaisquer outros documentos relacionados ao projeto. Responsáveis pelo setor sugeriram que, provavelmente, os documentos tivessem sido levados para o almoxarifado da SEE/MG, atitude que talvez seja uma marca das instituições públicas governamentais do país, pouco sensibilizadas com a importância desse acervo para a continuidade de políticas públicas e para a reconstituição da história da educação brasileira.

Como o projeto foi desenvolvido em parceria com a universidade, foi possível localizar um acervo documental na FaE/UFMG. Os materiais selecionados foram documentos oficiais (publicações do MEC) e do tipo técnico (relatórios, planejamentos e vídeos). Conhecer a natureza dos documentos, isto é, qual instituição os criou, por quem foram criados, as fontes utilizadas e os propósitos de sua elaboração, constitui-se em um dos procedimentos desejáveis para guiar a interpretação dos conteúdos das mensagens veiculadas por eles.

Inicialmente, busquei, nesse *corpus* documental, informações que pudessem contribuir para a contextualização do projeto Pró-Leitura. Para análise desses documentos, utilizarei a análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980, p. 21) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. A análise de conteúdo, neste trabalho, não se limita à sua dimensão técnica, mas, sobretudo, às potencialidades hermenêuticas, que leva em conta o não dito e as incoerências discursivas. A análise será conduzida no sentido de detectar as concepções do projeto em relação à leitura e à formação docente, bem como os temas mais frequentes visando à construção de categorias.

1.4.1 Condições de produção dos dados empíricos

Submeter a nossa prática de pesquisa a uma constante reflexão é uma tarefa que consiste, no decorrer dessa atividade, a possibilidade de realizar o confronto entre as nossas percepções e/ou representações enquanto pesquisadores/as e o que de fato encontramos no contexto empírico. Durante a nossa imersão no campo de pesquisa, começamos a interrogar-nos sobre as questões ligadas aos novos desafios impostos a essa atividade e às finalidades das pesquisas no campo da educação, mais precisamente no campo da formação de professores/as. Talvez porque, neste campo, é mais visível a pouca vinculação entre a pesquisa, as discussões que são tecidas no campo teórico e o que se vê na prática dos docentes no cotidiano das escolas.

Nas relações e interações vivenciadas com as professoras, pudemos notar que, apesar de demonstrarem uma predisposição para colaborar com a investigação, muitos problemas tiveram que ser negociados e vencidos (na medida do possível), para que a coleta de dados pudesse efetivar-se. Observamos que algumas dessas dificuldades deviam-se à maneira como a escola era organizada em relação à gestão escolar, às possibilidades de autonomia da professora para tomar decisões, ao pessoal disponível para substituir a professora durante a entrevista, e a própria relação com a universidade.

Dessa maneira, algumas entrevistas ocorreram em clima um pouco tenso, já que a professora estava preocupada com os alunos sozinhos em classe, e às vezes, não ocorria em função da ausência da eventual, ou porque já estava cobrindo outro colega que não havia comparecido naquele dia. Outras vezes, o tempo era controlado a cada instante, pois, caso contrário, a professora não conseguiria chegar pontualmente em seu outro trabalho.

Essas dificuldades levaram-nos a perceber o quanto era precioso o fator tempo no cotidiano do trabalho docente dessas professoras – e que, apesar de estarmos atentos ao tempo e aos ritmos daqueles sujeitos – a percepção disso causou-nos um certo desconforto por estar ali, solicitando-lhes um momento para prestar-nos informações. O que era desconforto transformou-se em incômodo, quando duas das professoras entrevistadas perguntaram-nos sobre as contribuições

do estudo para a prática de sala de aula e em que medida as pesquisas realizadas na universidade ajudam ou poderiam contribuir para o trabalho delas. Algumas das entrevistadas já tinham participado como informantes de outras pesquisas da universidade (nas quais abordaram problemáticas referentes à bolsa-escola e violência na escola), e mostravam-se um pouco desconfiadas e descrentes, pois segundo elas, posteriormente, nem sequer tomavam conhecimento do resultado das pesquisas.

Essa inquietação, presente no processo de produção e coleta dos dados empíricos, obviamente tem muito a ver com os sujeitos desta pesquisa, que se abriram conosco e confiaram-nos suas experiências. Ressalte-se, ainda, o compromisso que nós, pesquisadores/as devemos ter para com as nossas produções no campo educacional. Assim, como pesquisadora, avaliamos que, ao inscrever em um projeto de pesquisa e executá-lo nesse enfrentamento cotidiano com a realidade sobre a qual nos debruçamos, teórica e empiricamente, somos levados a atentar para as novas demandas colocadas pelo sistema educacional na atualidade.

Percebemos que essa preocupação vem aparecendo em alguns estudos,⁴² mostrando-nos, inclusive, que o reduzido impacto das pesquisas para as políticas educacionais e para o ensino, não é um fenômeno que se restringe ao nosso país, podendo ser percebido também em países de primeiro mundo. Para eles, diferentes fatores explicariam esse baixo impacto das pesquisas, destacando-se, dentre eles: a desvalorização das pesquisas educacionais, porque não focalizam problemas significativos para o público mais amplo; não são relevantes para a prática; dificuldade de acesso às pesquisas produzidas por grande parte dos/das docentes e a resistência a mudanças por parte do sistema educacional. Ainda enfatizam que, apesar de grande parte das pesquisas em educação ser realizada em contextos escolares, os/as professores/as e gestores/as acabam por descartar os seus resultados, por considerarem que a realidade focalizada difere daquela em que eles atuam.

⁴² Ver Mazotti (2003). Flick (2004) compreende que, em algumas situações um projeto de pesquisa pode representar uma intrusão na vida da instituição a ser estudada – “a pesquisa perturba, desorganiza rotinas, sem trazer compensação perceptível imediata ou a longo prazo para a instituição e seus membros” (p. 72).

Nos últimos anos, a crítica em torno do distanciamento da universidade das práticas educativas e dos problemas que enfrentam fez com que se iniciasse um período de considerável avanço em pesquisas do tipo investigação-ação. Zeichner (1993) propõe a pesquisa colaborativa, na tentativa de viabilizar propostas e alternativas que pudessem favorecer mudanças na cultura organizacional da escola, principalmente no que tange às práticas e aos saberes pedagógicos. No Brasil, já é possível detectar, entre alguns pesquisadores⁴³ que atuam no campo da formação de professores, um interesse cada vez mais crescente por pesquisas que envolvem a colaboração entre investigadores e professores. Também em eventos, cuja importância, para o avanço nas pesquisas em educação é inquestionável, como o XII Endipe/2004 (Encontro de Didática), realizado em Curitiba, tais questões foram temas de debates em diversos seminários, sendo que recebeu maior ênfase no seminário que abordava a pesquisa e ação docente.

A complexidade que envolve a questão da pesquisa educacional e o seu retorno para as práticas escolares não parece ser de fácil solução. Mazzotti (2003) salienta que o insucesso do reduzido impacto deve-se a outros fatores que não se restringem somente à pesquisa educacional. Para a autora, as dificuldades no âmbito das políticas públicas, como as injunções políticas e a implementação de propostas por pessoal não capacitado; além da “tradução” que se faz dos artigos, teses, enfim, da produção científica nos cursos de formação de professores poderiam ser acrescidos à problemática da pesquisa educacional.

De qualquer modo, a reflexão que pretendemos trazer para este trabalho não é nova, mas essencial. Ao sentir essa inquietação, detectamos, nas leituras que fazemos, que já existem discussões a esse respeito e tentativas de buscar novos caminhos para que a parceria e o diálogo efetivo possam, de fato, acontecer durante o processo de pesquisa envolvendo pesquisadores e professores da escola básica. E que o ato de pesquisar vai além da observância de regras e/ou técnicas, implicando, como diria Wright Mills (1982), em aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo.

⁴³ Ludke (2000, 2001, 2003), Geraldi et al. (1998), André (1992), Marin (2000).

2 OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS

2.1 O Contexto de investigação

2.1.1 O Pró-Leitura - características gerais

Este texto resultou de uma análise do *corpus*⁴⁴ documental, no sentido de facilitar uma visão mais geral da trajetória do projeto. Inicialmente, para fins de elaboração dessa contextualização, procurou-se deter, de forma mais exclusiva, ao *conteúdo manifesto* dos documentos, e, posteriormente, buscar no *conteúdo latente*, o desvelamento das condições de produção, da ideologia e das tendências presentes nas ações propostas e implementadas.

O Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor para a Educação Fundamental, implantado no Brasil em 1992, foi concebido e conduzido pelo MEC e pela embaixada da França, integrando o Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. Foi resultante de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Ensino Fundamental (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, Universidades e o Departamento de Cooperação Lingüística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília. A França colocou à disposição do MEC um consultor especialista na área da leitura e de formação de professores, sendo o primeiro deles o adido lingüístico da Embaixada da França, no Brasil, o professor Elie Bajard (1993/95), e, após esse período, o professor Max Butlen (1995/99). De acordo com os documentos, essa consultoria tinha como objetivo o intercâmbio de experiências sobre a questão da formação de professores, realizando missões de especialistas franceses no Brasil e estágios de formação para técnicos e formadores brasileiros na França.

A esse respeito, os professores Jean Hébrard e Max Butlen declararam a importância da troca de experiência com outros países, inclusive com o Brasil, no

⁴⁴ Esses documentos são compostos, essencialmente, de dois tipos de relatórios (de metas e das atividades realizadas), envolvendo o período de 1993 a 2000, produzidos pela equipe formadora de BH. Esses relatórios foram produzidos para SEE/MG e para o MEC. Outros documentos consultados foram produzidos pela SEF/MEC: Documento-Base do Pró-Leitura/96 e o Relatório da VI Reunião Técnica Anual/98.

sentido de descobrir novas pistas de pesquisas, na área da leitura, e a oportunidade de interrogar o próprio sistema educativo francês. Nessa ocasião, a preocupação com a leitura ocupava o centro do debate político e acadêmico na França, devido a pesquisas que apontavam a incidência do fracasso escolar, cuja explicação estava ancorada nos baixos níveis de leitura dos alunos, o que, na época, acirrou as discussões em torno do “*illettrisme*”⁴⁵.

Ao MEC cabia a definição das diretrizes, captação de recursos, avaliação periódica e assessoria técnica. Às Secretarias Estaduais cabia assegurar o envolvimento das instituições escolares, elaboração dos projetos estaduais e captação de recursos. Às universidades competia assumir o papel de mediadora entre as inovações oriundas das pesquisas e as necessidades do sistema educacional, bem como propor reflexões e propiciar aos professores o aprofundamento teórico metodológico sobre as suas práticas.

Durante a situação de entrevista com o professor Jean Hébrard, ele explicita a importância da universidade como uma das principais agências de formação de professores. Para ele, as IES teriam uma estrutura mais consolidada, o que, de certo modo, permitiria a continuidade das propostas de formação, diferente dos órgãos ligados às políticas públicas, pois, em sua avaliação o que se vê, freqüentemente, é a mudança ou o abandono de projetos já iniciados, devido às trocas de lideranças no governo. Hébrard salienta que o desejo de estabelecer parcerias e trocas com as universidades brasileiras sempre esteve presente entre os consultores franceses e, nesse sentido, recomendou ao primeiro consultor do projeto no Brasil, Élie Bajard, que procurasse entrar em contato com a professora Magda Soares e o CEALE em Minas Gerais, que, a seu ver, constituía-se numa

⁴⁵ Os estudos na área da sociologia da leitura revelam que, nos anos 80, ocorre uma crescente preocupação com o problema do *illettrisme* por parte dos gestores das políticas públicas, dos sociólogos e da mídia. O fenômeno é visto como uma doença social e contagiosa, associado à marginalidade e à delinquência. A imagem do iletrado é de que ele vive na mais completa ignorância, e é apresentado como um inútil, um *handicapé*. A partir daí, são criados grupos de luta contra o *illettrisme*, GPLI – *Le groupe permanent contre l’illettrisme* e AFL – *Association française pour la lecture*. No livro *Couloir de l’illettrisme* (1996), Alain Bentolila aborda tal problemática, e conclui que “*l’illettrisme constitue une sorte d’ autisme social*” (cabe destacar que não há consenso sobre essa posição do autor, que é criticada por muitos estudiosos e associações francesas).

forte referência para o país, no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da leitura.

Entre o período de 1993 a 1999 o projeto aconteceu no Distrito Federal e nos seguintes estados brasileiros: Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Sergipe, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Tocantins.

O documento analisado⁴⁶ destaca que, para os dois países envolvidos, o principal objetivo do Pró-Leitura era “*trabalhar conjuntamente no sentido de melhoria da formação inicial e continuada dos professores, essencialmente nas áreas de aprendizagem da leitura e domínio da escrita*”. Visava, então, a contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada de professores/as (atuantes nos variados espaços de leitura, a saber: a sala de aula, a biblioteca, as coordenações pedagógicas), na perspectiva da política nacional de universalização e elevação da qualidade da educação básica.

Apresentava, como objetivo central, alcançar a redefinição da formação de professores/as do ensino fundamental, no domínio da leitura e da escrita, no sentido de tornar o/a professor/a um/a leitor/a, para que ele/ela pudesse atuar, de maneira competente, no processo de formação do/a aluno/a leitor/a e ampliar as competências dos/das alunos/as no domínio da língua. Propunha-se também a articulação do ensino fundamental e a universidade, e, assim, estabelecer conexões com as pesquisas produzidas nessa área.

Desse modo, o Pró-Leitura constituía-se em uma proposta de formação de professores/as e de aprofundamento teórico-metodológico na área da leitura e escrita, que não pressupõe um método de aprendizagem, mas uma abordagem da língua escrita a ser trabalhada por professores/as que utilizassem diferentes métodos⁴⁷.

⁴⁶ Cf. Documento base (MEC, 1996).

⁴⁷ Palestra proferida pela Coordenadora de Magistério DEF/SEC/MEC, Marília Lindingen em 11/08/93, por ocasião da realização do Seminário de abertura do Pró-Leitura em Minas Gerais.

De acordo com o documento-base, vários fatores levaram o projeto a priorizar a formação docente:

- o nível insatisfatório de competências e de atuações de numerosos alunos brasileiros em leitura e escrita;
- o analfabetismo persistente de grandes camadas da população brasileira;
- as carências apresentadas pelos/as professores/as, devido, principalmente, à sua má formação profissional.

Para alcançar os objetivos propostos, foram implantados centros pilotos nas regiões em que o projeto se desenvolvia, para operacionalizar novas estratégias de formação. Apresentava como proposta criar uma rede de intercâmbio e comunicação entre todos os envolvidos, com o intuito de facilitar a troca de informação, a circulação das produções e resultados de pesquisas pedagógicas, bem como a criação de um observatório das práticas de ensino de leitura nos centros pilotos, além de otimizar a estrutura da oferta de leitura nas escolas, no intuito de diversificar os suportes e os espaços de leitura.

Em nível nacional, participaram desse processo de formação: o/a professor/a da pré-escola, do ensino fundamental; o/a docente do magistério em nível médio; o/a docente/pesquisador/a da universidade, oriundos/as das áreas de Educação e Letras.

O quadro a seguir mostra as ações conduzidas pelo projeto em âmbito nacional:

Ações Conduzidas⁴⁸

	AÇÕES DESENVOLVIDAS – PRÓ-LEITURA													
	BA	CE	DF	ES	MA	MT	MS	MG	PE	PI	RN	SP	SE	TO
1. Intervenção no processo de formação do professor														
1.1. Formação em serviço/análise da prática/cursos	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
1.2. Aplicação dos conhecimentos/socialização/monitoria	X							X						X
2. Eventos envolvendo o tema leitura/escrita														
2.1. Oficinas	X	X	X	X		X	X			X	X		X	
2.2. Hora do conto/círculo do livro				X	X		X							
2.3. Seminários Estaduais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
2.4. Palestras/ Jornadas			X					X	X	X				
	AÇÕES DESENVOLVIDAS – PRÓ-LEITURA													
	BA	CE	DF	ES	MA	MT	MS	MG	PE	PI	RN	SP	SE	TO
3. Promoção de leitura														
3.1. Oficinas /cursos /contador de histórias	X	X	X	X	X		X	X					X	
3.2. Visitas à biblioteca/espacos de leitura							X	X				X		
4. Produção de material														
4.1. Material didático/artigos/vídeos	X					X		X						
5. Pesquisa														
5.1 Leitura/ Escrita/Perfil do Professor/ Práticas de Leitura	X					X		X						
6. Socialização do Projeto														
6.1. Boletim Informativo/ Prospecto/Jornal	X		X	X	X			X						

⁴⁸ Cf. documento da VII Reunião Técnica Nacional (1998).

2.1.2 Pressupostos teórico-metodológicos

Calcado em três dimensões básicas, o projeto, em sua fase inicial, abordava uma proposta centrada em três eixos: de conteúdo, de formação docente e uma proposta de meios. A primeira buscava incentivar as práticas pedagógicas diárias e diferenciadas relativas às atividades sociais da escrita: ler/construir sentido; escrever/produzir texto e dizer/transmitir, pela voz, o texto escrito. A segunda dimensão buscava a formação do/a professor/a leitor/a, pela construção de uma verdadeira cultura da escrita, como condição necessária para que ele/ela pudesse desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura; além de sempre buscar um aprofundamento metodológico das práticas identificadas no cotidiano da sala de aula. Quanto aos meios, o projeto propunha-se a incentivar a organização das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas e outros suportes.

Em outro momento, com a expansão do projeto para novos Estados, a proposta ampliou-se em torno dos seguintes eixos: definição de novos currículos (funcionando como importante instrumento de apoio dos PCNs de Língua Portuguesa); a aprendizagem contínua da leitura, o que implicava, segundo o Pró-Leitura, a continuidade de uma política de formação docente que se estenderia desde a educação infantil ao Ensino Médio; a articulação com a pesquisa universitária; a implantação de bibliotecas escolares e o desenvolvimento de uma política nacional de leitura e de formação, articulando ações com os diferentes projetos em curso no país.

Verifica-se no documento-base do Pró-Leitura uma crítica às mudanças que operam, de forma superficial e rápida, na prática do/a docente, afirmando que, ao contrário, o projeto pretendia atuar na vertente da investigação científica, apresentando sólidos fundamentos teóricos e metodológicos, favorecendo a reflexão e a reconstrução do fazer pedagógico. Desse modo, a formação do/a professor/a se dá pela integração da pesquisa e o processo de formação, visando à constituição de sujeitos que pudessem assumir uma postura crítica diante das propostas, teorias e conceitos.

Enfim, pelo que se observa nos documentos, o Pró-Leitura entendia a formação como um processo dinâmico que deveria ultrapassar os limites da

informação, proporcionando ao/à professor/a um olhar questionador sobre a sua prática, tornando-o/a capaz de elaborar projetos pedagógicos, compreender o quê faz, para quem o faz e por quê o faz. Essa era a proposta metodológica na qual se pautava o projeto, o que, na época, pressupunha uma mudança na estrutura dos cursos de formação já existentes. As propostas e ações do projeto guiavam-se pelo entendimento de que docentes de todas as disciplinas são convidados a tornarem-se professores/as de leitura, daí o ingresso progressivo de professores de diferentes áreas da educação.

A concepção de leitura assumida no projeto é a de que um leitor não deve ser visto como um repetidor passivo, e sim como um produtor de sentidos, acionando o seu potencial criativo e seus conhecimentos prévios. Enfatiza o uso de diferentes estratégias de leitura, dos diferentes modos de ler em cada situação, apropriando-se de diversos gêneros de textos e lendo em todos os suportes, levando o leitor a compreender a leitura em suas diferentes dimensões: o dever ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.

Além disso, os documentos se referem à leitura e à escrita como “práticas culturais fortemente marcadas pelo enraizamento cultural, nas quais os leitores aprendizes não aprendem somente a ler e a escrever, mas a expressar sua identidade social e pessoal por sua maneira de ler escrever (o prazer pela leitura é um dos componentes)”.⁴⁹

⁴⁹ Cf. Documento Base do Projeto Pró-leitura na formação do professor (1996, p.40)

2.1.3 O Projeto Pró-Leitura em Minas Gerais

Em Minas desenvolveram-se dois pólos de atuação do Pró-Leitura. Em 1993, na cidade de Belo Horizonte, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE), e em Juiz de Fora, em 1995, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (NUPEL).

Atores do Projeto Pró-Leitura (MG)⁵⁰

	ESTADO
CATEGORIA	MINAS GERAIS (MG)
A- Professores/as de 1 ^a a 4 ^a / suplência	134
B- Professores/as de 5 ^a a 8 ^a série	76
C- Professores/as de 2 ^o Grau	12
D- Pesquisadores/as formadores das Universidade	28
E- Técnicos/as da S.Educação	13
Outros envolvidos	-
F- Aluno/a Ensino Fundamental	
1 ^a a 4 ^a série	5.922
5 ^a a 8 ^a série	2.415
G- Alunos/as Ensino Médio	
Curso Magistério	43
Outros Cursos	600
H- Alunos/as de Universidades	19
Alunos/as do Inst. Formação Superior	-
	INSTITUIÇÕES / CIDADES / PÓLOS
Cidades envolvidas	2
Pólos	2
Escolas (Fundamental e Médio)	31
Universidade	2

⁵⁰ Cf. documento da VII Reunião Técnica Nacional (1998)

2.1.4 O desenvolvimento do Projeto em Belo Horizonte

a) Fase inicial do projeto

Sua implantação, em Belo Horizonte, ocorreu em agosto de 1993, no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação/DNPC (Divisão de Alfabetização), com assessoria pedagógica do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE/FaE/UFMG). Além dos objetivos gerais de âmbito nacional, já apontados pelo projeto, em Belo Horizonte, para esse momento de implantação, foram apresentados os seguintes objetivos específicos:

a) Propiciar aos professores do Instituto de Educação (curso de magistério, pré e 1º grau) a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao processo de aquisição e uso da leitura, para que possam fundamentar uma reflexão de sua prática, na busca de uma intervenção pedagógica mais efetiva.

b) Aprofundar aspectos teóricos e práticos a partir da análise das práticas de formação dos professores, visando ao domínio, pelos alunos, da leitura e da escrita.

c) Buscar a articulação entre a teoria e a prática, mediante o trabalho integrado entre instituições de formação de professores em nível superior e médio, envolvendo pré-escola e o ensino fundamental.

Para o desenvolvimento da proposta, formou-se uma equipe envolvendo técnicos/as da SEE/MG, do MEC, assessores/as e professores/as formadores/as, ligados/as ao CEALE/UFMG, o consultor francês Elie Bajard, os/as técnicos/as da Secretaria de Educação, os/as professores/as, diretores/as e supervisores/as da escola básica, além de professores/as de Língua Portuguesa e prática de Língua Portuguesa do curso de magistério e alunas do curso de magistério.

Inicialmente, o trabalho de implantação foi realizado junto ao Instituto de Educação de Minas Gerais, por meio de reuniões e seminários para o conhecimento das diretrizes gerais do projeto e a realização de oficinas, com o objetivo de trabalhar as bases teórico-metodológicas do Pró-Leitura.

Os temas abordados no curso, em palestras e oficinas, nessa fase inicial do projeto, estavam relacionados à alfabetização e leitura e às concepções de linguagem e o

ensino de português. Para o 2º semestre de 1994, a equipe decidiu que o trabalho a ser realizado teria duas ações norteadoras: o acompanhamento e a avaliação dos projetos de bibliotecas de classe, elaborados no primeiro semestre pelos/as professores/as cursistas, bem como o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação do projeto “Jornal na sala de aula”.

Foi possível detectar, nos documentos desse período, uma ênfase em atividades que envolviam a leitura e os pressupostos da escrita jornalística. Outras temáticas foram sugeridas pelos/as cursistas, tais como: psicogênese da linguagem e da alfabetização e a formação do/a professor/a/leitor/a; análise de livros didáticos de língua portuguesa e avaliação de leitura.

Ao analisar o relatório do ano de 1994, nota-se que, a equipe do projeto, mediante avaliação dos trabalhos desenvolvidos, recomenda a necessidade de priorizar, em 1995, as facetas psicolinguística e lingüística da alfabetização, para complementar a formação dos/as docentes.

b) Fase de expansão do projeto

Em 1995 e 1996, ocorreu a expansão do projeto com a criação de dois novos grupos de trabalho envolvendo dez escolas estaduais. O grupo I continuou reunindo-se no IEMG, o grupo II na E. E. Santos Dumont, e o grupo III na FaE/UFMG. Esses grupos reuniam-se semanalmente com os/as professores/as coordenadores/as e técnicos/as do projeto.

O momento foi marcado pela reestruturação do projeto com o redimensionamento das estratégias de atuação e a incorporação de novos membros do CEALE à equipe. No primeiro semestre de 1996, o projeto desenvolveu-se a partir da dinamização de quatro estratégias básicas de atuação⁵¹: Promoção da Leitura (1); Aprimoramento da Formação Conceitual para o Ensino da Leitura e da Escrita – Curso de aperfeiçoamento (2); Aprimoramento da Formação Prática para o Ensino da Leitura e da Escrita (3); Caracterização do perfil dos professores e especialistas envolvidos no projeto (4).

⁵¹ Para visualizar as propostas e o público alvo das estratégias, ver quadro em anexo A.

c) Terceira fase (1998/99)

Nesse período, houve um atraso no início das atividades do projeto, devido à greve da universidade. O seminário que contemplaria temas sugeridos pelos professores não foi realizado, uma vez que contaria com a participação dos/das docentes dessa instituição e também com o espaço físico.

Verificou-se uma oscilação na frequência aos encontros do Pró-Leitura, pois muitos integrantes se filiaram ao Procap⁵² ou a outros projetos. Outro aspecto observado nesse ano, como decisivo para uma significativa evasão, foi a alteração do local dos encontros. Em 1997, as reuniões ocorriam na Escola Estadual Ana de Carvalho, próximo ao bairro Cidade Nova, e havia um número significativo de professores dessa instituição participando do projeto. Aproximadamente 70% dos participantes eram dessa escola, mas, no decorrer do ano, muitos evadiram devido às dificuldades de compatibilizar os horários e a distância do novo local das reuniões. Essa evasão, aliada à greve e às alterações na programação, foi um dos fatores que, conforme relato das entrevistadas gerou um afastamento de muitos integrantes, além de desmotivar a equipe de dinamizadores.

Outras alterações se fizeram necessárias no plano anual, como, por exemplo, o atendimento à solicitação do MEC quanto à implantação dos Parâmetros Curriculares, que escolheu o estado de Minas Gerais, para criar e desenvolver uma experiência piloto. Para compatibilizar horário e participação dos/das professores/as na referida experiência, foi necessário, em alguns momentos, recorrer ao dia previsto para o encontro sistemático de cada grupo e utilizá-lo para as discussões do PCNs de Língua Portuguesa.

A estratégia de promoção de leitura desenvolveu-se ao longo do ano em todos os grupos: visita a Biblioteca do Professor no Centro de Referência do Professor, onde estabeleceram contato com a videoteca, a hemeroteca e o banco de textos. Participação em palestra com o Prof. Edmir Perrotti, “Espaços de práticas de leitura”, e em oficina de contação de histórias.

⁵² Programa de Capacitação de Professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, desenvolvido pela Secretaria do Estado de Educação/ MG, no período de 1997 a 1999.

A implementação da estratégia de socialização do conhecimento, junto ao magistério, deparou com uma série de dificuldades: contato com as escolas para oferecer o trabalho e agendá-lo (calendário, greve, necessidade de aprovação da coordenação e outros). Outro aspecto, apresentado como dificuldade para a concretização da proposta, aconteceu no próprio grupo selecionado para desenvolver o trabalho: receio das professoras em realizar as oficinas junto às alunas do magistério, acúmulo de atividades das professoras, o que as impedia de sair em outros horários – à noite, por exemplo. Enfim, este trabalho foi desenvolvido pela coordenadora da estratégia, devido ao compromisso já assumido com três escolas, sendo que uma das escolas era integrante do projeto.

O nível de abrangência do projeto em 1998 estava assim delineado:

	Belo Horizonte
1 – Instituições formadoras de nível médio (Escola Normal, CEFAM, Instituto de Educação, HM)	09
2 – Professorandos (alunos do Ensino Médio)	19
3 – Escolas de Ensino Fundamental (1ª à 4ª)	17
4 – Professores de 1ª à 4ª	76
5 – Alunos de 1ª à 4ª	2.625
6 – Professores (5ª à 8ª)	16
7 – Escolas de Ensino Fundamental (5ª à 8ª)	16
8 – Alunos de 5ª à 8ª	1255
9 – Especialistas (Diretor, Supervisor e Orientador)	07
10 – Bibliotecários	05
11 – Instituição de Ensino Superior	01
12 – Professores Universitários	08
13 – Alunos universitários	04
14 – Pré-escola	03

15- Alunos do Ensino Fundamental beneficiados indiretamente via biblioteca	1750
--	------

d) Última fase (1999/2000)

No relatório de definição de metas para o ano de 1999, apareceu com determinada ênfase uma reflexão pautada nos estudos sobre a formação docente, e na superação dos modelos da racionalidade prática, o qual propõe a lógica do aprender primeiro e praticar depois. Assim, a prática deixa de ser um apêndice e passa a ser configurada como um núcleo, ao redor do qual gira o currículo acadêmico, quer científico ou tecnológico, premissa na qual deve-se pautar os cursos de formação continuada e, por sua vez, o Pró-Leitura.

Dessa forma, ancorando nos parâmetros fundamentais da Prática Reflexiva, destaca-se nos documentos, o objetivo de formar o professor reflexivo, com capacidade de investigação, de auto-regulação, de auto-avaliação, de enfrentamento de problemas e de trabalho cooperativo. Apesar das muitas metas traçadas, as atividades desse ano encerraram-se no início do segundo semestre. Em vista disso, foram poucas as estratégias e atividades realizadas neste período.

e) Redirecionamento das ações de formação

Em novembro de 1999 a SEF/ MEC enviou um documento aos assessores do comitê do P.L., informando que os programas de formação de professores/as deveriam ser inseridos na nova proposta em implantação, isto é, uma Rede Nacional de Formadores que faz parte do Programa de Desenvolvimento Profissional Permanente de Professores.

O documento informava que o MEC discutia junto às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais a implantação de uma “Rede Nacional de Formadores”, que fazia parte do programa de Desenvolvimento Profissional Permanente de Professores e que se inseria no corpo das políticas que o MEC vinha implementando desde 1995, com o objetivo de melhorar a formação dos/das alunos/as nos sistemas de ensino.

Essa Rede Nacional de Formadores é constituída de profissionais da educação para trabalhar articuladamente e oferecer às Secretarias de Educação um apoio efetivo

no desenvolvimento de suas ações de formação. A idéia de sistema de formação permanente pressupõe uma parceria intimamente articulada com as Universidades, ONGs e demais agências formadoras, para um trabalho compartilhado onde todas possam contribuir, estreitando as dimensões da pesquisa – formação docente e prática pedagógica que o Pró-Leitura e o Pró-Matemática já professavam desde a sua implantação.

Conforme o exposto, todos os Programas de Formação de Professores desenvolvidos pela SEF/MEC deveriam estar inseridos nessa nova proposta de trabalho. Tornou-se necessário então, um redirecionamento dos trabalhos, no sentido de fazer convergirem as ações do Pró-Leitura e as prioridades do Ministério.

Nessa ocasião, o Pró-Leitura foi considerado um importante instrumento estratégico para a implantação dos PCNs, e o consideraram de fundamental importância para assegurar o desenvolvimento de ações que emergiam nesse contexto. Buscava-se a integração das ações do Projeto com outros programas do Ministério, a saber: PNLD, PNBE, Escola Ativa e Proformação;

Vale destacar que alguns objetivos que marcavam a identidade do Projeto e fazia com que ele fosse referência nesse momento:

- garantir a especificidade da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada;
- ênfase na leitura como fator de democratização do acesso e domínio sobre a cultura escrita, que constitui uma condição de inserção do indivíduo em uma sociedade grafocêntrica;
- manter a ligação da formação, assim como da prática docente com a pesquisa universitária.

Em Belo Horizonte, foram elaboradas novas propostas que seriam implementadas a partir de 2000, objetivando um estudo que pudesse contribuir para operacionalizar o uso dos PCNs de Língua Portuguesa; a realização de um fórum, com vistas a discutir a leitura e a escrita como competência transversal no processo de formação de professores; a articulação da biblioteca com a formação de professores, as atividades de estudo e pesquisa e a socialização das experiências.

Contudo, apesar das formulações de inúmeras propostas, e total adesão, por parte do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, o projeto praticamente encerrou suas atividades – apesar do desejo e a possibilidade de concretização do estabelecimento de parcerias entre a SEE/MG, a Universidade e o acordo de Cooperação Internacional Brasil-França, conforme registro em ata de reunião em que estiveram presentes as equipes de dinamizadores do projeto em Minas e os adidos estrangeiros.

2.2 Fotografia dos sujeitos

Entendendo que as discussões e análises que se darão *a posteriori* neste estudo gravitam em torno do conjunto dos sujeitos desta pesquisa, far-se-á uma caracterização mais geral dessas professoras, integrantes desse universo de investigação. Além disso, procurar-se-á traçar um pequeno perfil das docentes, nos quais serão acentuados aspectos inerentes à singularidade de cada depoente. Alguns nomes são fictícios, visto que a maioria, ao responder o questionário, fez essa opção.

Os sujeitos escolhidos para esta investigação são professoras que concordaram e disponibilizaram parte de seu tempo para participar desta pesquisa. A escolha desses sujeitos se deu de forma aleatória e um dos critérios norteadores para esta seleção foi ter participado, no mínimo por dois anos, em alguma das fases do projeto.

No questionário aplicado, buscou-se ressaltar os aspectos sócio-econômico-culturais dessas professoras, levando em consideração as perspectivas, tanto da área da leitura, quanto da formação docente, partindo do suposto de que esses sujeitos são seres de ação, de intencionalidades, marcados por uma dada realidade histórica e cultural, e que essas realidades configurariam as práticas docentes e suas relações com a leitura.

O grupo entrevistado é formado por quinze professoras⁵³, e a maioria atua no ensino fundamental. Quanto às características gerais, o grupo apresenta variações em alguns elementos e homogeneidade em outros, o que será apresentado. Em relação à

⁵³ A incidência do gênero masculino no projeto era muito baixa, talvez isso decorresse da maioria das/os integrantes estar atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; embora docentes do ensino médio também estivessem convocados/as. Havia um número expressivo de mulheres, o que justifica a amostra compor-se somente de mulheres, demonstrando a tendência já apontada em estudos que discutem o amplo processo de feminilização no magistério, cf. Louro (1992).

faixa etária, a maioria tem entre 35 a 55 anos. Nos demais aspectos, observam-se a predominância da cor branca, grande parte é casada, todas têm filhos, predomina como local de nascimento a Capital mineira, metade delas concluiu o Ensino Médio em escola particular confessional, havendo uma larga diferença entre os períodos em que concluíram o curso superior, entre 1960 e 2001. O tempo que elas têm de experiência no magistério varia entre 15 a 35 anos. Todas integram a rede estadual de ensino de Minas Gerais e se encontram em exercício profissional.

2.2.1 Perfil descritivo

Com o intuito de proporcionar uma melhor visibilidade do grupo, apresenta-se, de forma descritiva, os dados coletados nas entrevistas e nos questionários aplicados às professoras. Optou-se por apresentar o perfil das professoras pela ordem de nascimento, isto é, apresentando aquelas que no conjunto das professoras são as que pertencem à geração mais antiga do grupo.

01 - Marta nasceu em Belo Horizonte. Tem 67 anos de idade, casou-se em 1962 e tem um filho. Atualmente é viúva, vive com a mãe que também é viúva, em um imóvel próprio, num bairro situado na região Noroeste de Belo Horizonte. Filha de militar, seu pai possuía o 2º grau incompleto e sua mãe, dona de casa, tinha o primário completo.

Dados da formação:

Marta concluiu o curso Clássico em 1956, no Colégio Estadual de Minas Gerais. Em 1960, graduou-se em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2000, concluiu a pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia Empresarial pelo CEPEMG. Declara que, em sua trajetória escolar, do ensino fundamental à graduação, não sofreu interrupções. Nos últimos dez anos, além do curso de especialização, tem feito diversos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, entre eles: dois cursos de Formação de Formadores com duração de 20 horas cada, promovido pela Universidade de Barcelona; Formação de Educadores – curso/oficina: Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais, de 40 horas, oferecido pelo Centro

de Referência do Professor/SEE-MG e o Pró-Leitura. Participou, ainda, de Congressos e Seminários nacionais e internacionais na área de educação.

Dados da profissão:

Marta tem 35 anos de experiência no magistério. Durante todo esse tempo, exerceu a docência em Escolas da Rede Estadual de Ensino, lecionando da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano do curso Normal (Formação de Professores). Atualmente, leciona para o Curso de Pedagogia de uma universidade mineira. Nas escolas onde lecionou, já exerceu, além da docência, os cargos de: Direção de 1º grau (5ª a 8ª séries), Coordenação de Área.

02 - Ângela nasceu na cidade de Belo Horizonte. Não revela a idade, mas relata que é casada com um advogado, mãe de 04 filhos e que nasceu e foi criada na capital num bairro (Prado), de classe média, na região Oeste. Atualmente, reside em imóvel próprio com o marido e os filhos num bairro da região Leste de Belo Horizonte. Seu pai era industrial e possuía o 2º grau incompleto, a mãe não exercia atividade fora do lar e tinha o 2º grau completo. Os avós paternos e maternos possuíam o 1º grau completo.

Dados da formação:

Ângela concluiu o Curso Normal em 1966, numa escola da rede particular confessional, “Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário”. Em 1972, concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia.

Dados da profissão:

Ângela tem 38 anos de experiência no magistério. Durante todo esse tempo, exerceu a docência em Escolas da Rede Estadual de Ensino. Nesse período, lecionou para alunos do 3º ano do Ensino Médio, para o curso Normal. Atualmente, leciona para a 3ª e 4ª série e para o Curso Normal. Além da função de docente, exerceu cargos de Direção, Supervisão, Coordenação de Estágio e Coordenação Pedagógica. Fora da escola, atua como Psicopedagoga. Na época em que ingressou no Pró-Leitura, tinha 23 anos de experiência no magistério. Quanto

à escolha da profissão, afirma que pensou em ser médica, mas teve problemas de ordem pessoal. Com a morte do pai, as coisas ficaram difíceis. Também pensou em ser socióloga, mas vinha de uma família tradicional e estudou numa época em que a profissão permitida para a mulher era ser professora. Tornou-se professora por influência do pai: *“Segui a carreira, ele (o pai) adorava ter filhas professoras, achava maravilhoso, então é uma condução familiar mesmo, não foi assim aquela escolha”*.

03 - Lara nasceu em 1950, na cidade de Belo Horizonte. Tem 53 anos, é casada e vive com o marido e o filho. Atualmente, reside em um bairro da região Leste. Durante a infância e a adolescência, viveu em diversos lugares, chegando a mudar 41 vezes. Filha de um comerciante que não chegou a completar o 2º grau. Sua mãe, bem como suas avós, não exercia atividades fora do lar. Neta de um fazendeiro e de um artista plástico.

Dados da formação:

Cursou o magistério de primeiro grau numa escola confessional dirigida por freiras, o “Colégio Pio XII”. Em 1990, concluiu o Curso de Pedagogia na UEMG, tendo feito também um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Empresarial.

Dados da profissão:

Na época do Pró-Leitura, já tinha 15 anos de regência. Hoje possui 25 anos de experiência docente. Durante todo esse período trabalhou com educação pré-escolar, Ensino Fundamental (de 2ª a 4ª séries) e no magistério (3º e 4º anos). Trabalha em uma única escola, sempre exerceu a função de professora, não ocupando outros cargos na administração escolar. Atua fora da escola, ministrando cursos empresariais.

Dados gerais:

Gosta de viajar, tendo tido a oportunidade de freqüentar exposições de arte no Chile e em Nova York.

04 - Lana nasceu em 1953, no estado de Mato Grosso. Na infância e na adolescência residiu em vários estados do Brasil, vindo posteriormente para Minas Gerais. Tem 50 anos de idade, casada com um militar aposentado do Exército, mãe de três filhos. Atualmente, reside em Belo Horizonte com a família, em imóvel próprio, num bairro de classe média, situado na região Oeste da capital. Filha de militar e professor, com curso superior completo e mãe com 2º grau completo que não exercia nenhuma atividade fora do lar. O avô paterno era construtor, e o materno, fazendeiro.

Dados da formação:

Em 1967, concluiu o magistério de 2º grau em uma Escola Estadual, numa cidade do interior, situada no Sul de Minas. Nessa mesma cidade, concluiu, em 1971, na Faculdade local, o curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Posteriormente, concluiu a habilitação em Supervisão Pedagógica na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em Belo Horizonte, fez dois cursos de Pós-Graduação: um, em Metodologia do Ensino Superior e outro, em Psicopedagogia.

Dados da profissão:

Tem 36 anos de experiência no magistério, todo ele na rede estadual. Quando participou do Pró-Leitura, já tinha 26 anos de regência de classe. Durante todo esse período, lecionou no Ensino Fundamental e Médio e no curso de Magistério. Na Escola onde trabalha, já atuou nos cargos de Orientadora Educacional e Vice-Diretora. Fora da escola, atua também como professora de piano.

Dados gerais:

Gosta de praticar exercícios físicos, entre eles, caminhada e bicicleta. Gosta de cinema, teatro e espetáculos de dança.

05 - Sophia nasceu em Belo Horizonte há 54 anos. É separada e tem uma filha com quem reside em um bairro da Região Leste da capital. Filha de um comerciante e representante comercial passou a infância e a adolescência entre

Belo Horizonte e uma cidade próxima a Belo Horizonte. Pelo lado paterno, tinha como avô um juiz de direito e, pela parte materna, um fazendeiro. As avós, assim como sua mãe, não exerciam atividades fora do lar.

Dados da formação:

Em 1970, concluiu o magistério de 2º grau em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Em 1990, conclui seu primeiro curso superior em Artes e em 2000 conclui o curso de Letras com habilitação em Português e Literatura Portuguesa.

Dados da profissão:

Tem 22 anos de experiência no magistério, toda ela na rede estadual de ensino. Na época em que participou do Pró-Leitura, contava com nove anos de regência. Durante todo esse período trabalhou com Educação Infantil, seja com o 2º período, seja no pré-escolar (com crianças de seis anos). Somente em 2003 começou a atuar na 4ª série do Ensino Fundamental. Sempre atuou na docência, não exercendo outros cargos da administração escolar. Fora da área educacional, dedica-se ao artesanato e decoração de festas infantis.

06 - Sandra nasceu em Nova Lima, tem 53 anos, reside com o marido e dois filhos em um bairro da região Leste de Belo Horizonte. O pai era mecânico e a mãe, doméstica; ambos possuíam o primário completo.

Dados da formação:

Concluiu o curso de magistério no Liceu Imaculada Conceição, em 1970. O único curso de capacitação frequentado nos últimos dez anos foi o Pró-Leitura. Não fez curso superior.

Dados da profissão:

Sandra tem 25 anos de experiência no magistério e sempre atuou junto à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente, exerce a função de eventual.

07 - Laci nasceu em 1952, na cidade de Belo Horizonte. Tem 51 anos, é casada, tem dois filhos. Nascida e criada em Belo Horizonte, atualmente mora com a família, em imóvel próprio, num bairro da região Noroeste de Belo Horizonte.

Dados da formação:

Laci cursou o magistério de primeiro grau em uma escola privada confessional “Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário”, concluindo em 1972 o segundo grau. Durante o percurso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, parece que não houve interrupções em sua trajetória escolar, porém não deu continuidade, não tendo feito um curso de graduação. Nos últimos dez anos, participou de alguns cursos de capacitação profissional, entre eles o PROCAP, durante um ano promovido pela SEE/MG e o Pró-Leitura.

Dados da profissão:

Tem 15 anos de exercício na docência. Durante todo esse tempo, exerceu essa atividade na Rede Estadual de Ensino, lecionando para a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha no turno da tarde. Na época que ingressou no Pró-Leitura, tinha nove anos de regência de classe.

08 - Jose nasceu em 1959 na cidade de Três Corações, situada no Sul de Minas, onde viveu toda a infância, adolescência e parte da juventude. Tem 44 anos, é casada com um engenheiro de telecomunicações, tem dois filhos. Atualmente vive com o marido, os filhos e sua mãe, em imóvel próprio, na região da Pampulha em um bairro de classe média, na região Noroeste da capital. O pai exercia a profissão de carpinteiro, e a mãe, costureira.

Dados da formação:

Concluiu o segundo grau e graduação na cidade onde nasceu. Em 1984, em Três Corações, concluiu o curso de Pedagogia com habilitação em Orientação. Afirma que, entre o Ensino Fundamental e a Graduação, a sua trajetória escolar não sofreu interrupção. Em 1996, na cidade de Belo Horizonte, concluiu o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Minas Gerais. Nos últimos dez anos, além do curso de especialização, participou de cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Atualmente, faz o curso à distância: TV Escola – os desafios de hoje.

Dados da profissão:

Jose tem 22 anos de experiência no magistério, todo ele exercido na Rede Estadual de Ensino. Durante esse período, lecionou basicamente para a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente, está trabalhando com a 4ª série. Além da função de docente, já exerceu na escola o cargo de Vice-Diretora. Na época em que ingressou no Pró-Leitura tinha 13 anos de magistério.

09 - Meiriane nasceu em Belo Horizonte. Tem 42 anos de idade, reside com o marido e três filhos em um bairro situado na região Noroeste de Belo Horizonte. Filha de artífice, seu pai possuía o segundo grau completo e sua mãe, servente escolar, tinha o primário completo.

Dados da formação:

Meiriane concluiu o curso de Magistério em 1981, no Colégio Municipal de Belo Horizonte. Em 1986, graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Declara que, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, a sua trajetória escolar não sofreu interrupção. No momento, cursa o Mestrado em Educação, na FaE/UFMG. O único curso de capacitação profissional de que a professora participou nos últimos dez anos foi o Pró-Leitura, durante três anos. Nesse período, participou de diferentes eventos, como o COLE (Congresso de Leitura) Semana de Letras (UFOP), Jogo do Livro (CEALE) e da ANPED.

Dados da profissão:

Esta professora tem 18 anos de experiência no magistério, exercendo a docência em escolas da rede estadual e municipal. Sempre lecionou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e, por um tempo, na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, está afastada da docência e atua como professora auxiliar de biblioteca. Na época em que ingressou no Pró-Leitura, tinha 10 anos de experiência de magistério.

10 - Silvana nasceu em 1962, na cidade de Belo Horizonte. Tem 41 anos, é casada, vive com o marido e seus três filhos. Atualmente, mora num bairro periférico da região da Pampulha. Seu pai foi jogador de futebol e, depois,

tesoureiro bancário, tendo concluído o 2º grau. Sua mãe possuía o primário completo e exercia a função de almoxarife.

Dados da formação:

Cursou o Magistério de primeiro grau em uma escola privada confessional “Colégio Paroquial Nossa Senhora da Conceição”, concluindo, em 1980, o segundo grau. Durante o percurso dos Ensinos Fundamental e Médio, revelou que não houve interrupções em sua trajetória escolar. Ainda não fez nenhum curso de graduação, mas disse ter desejo de prestar vestibular para o curso de Pedagogia, o mais rápido possível. Nos últimos dez anos, participou de alguns cursos de capacitação profissional na área de Artes, realizado no Palácio das Artes durante seis meses, e nas áreas de Linguagem e Matemática no Centro de Referência do Professor, com duração de 40 horas. Participou regularmente, durante cinco anos, do Projeto Pró-Leitura da FaE/UFMG e SEE/MG.

Dados da profissão:

Silvana atua como docente há 17 anos e, antes de ingressar no magistério, trabalhou em uma empresa de construção civil, no setor de concorrência, durante um ano. Durante esses 17 anos, exerceu a docência em escolas da Rede Estadual de Ensino. Em todo esse período, lecionou, basicamente, para a primeira série do ensino fundamental. Na época em que ingressou no Pró-Leitura, tinha nove anos de regência de classe.

A sua escolha pela profissão docente deveu-se, sobretudo, à influência do pai – já viúvo – cuja filha mais velha já era professora. O pai referia-se à filha mais velha sempre com orgulho. Para ele, ser professora, além de excelente profissão, era ser, antes de tudo, uma mulher inteligente. Silvana conta que aquilo “*a incomodava às vezes, mas ao mesmo tempo dava garra para chegar onde eu queria*”, que era tornar-se professora.

11. Luma nasceu em 1962, numa cidade do interior situada no Vale do Aço. Tem 41 anos, é casada com um engenheiro eletricista, tem três filhos. Atualmente reside em casa própria, com a família, em um bairro situado na Região Oeste de Belo Horizonte. Até a sua juventude viveu na cidade onde nasceu.

Dados da formação:

Lá, concluiu o magistério, no ano de 1980. Em 1982, cursou Pedagogia numa cidade vizinha, habilitando-se em Supervisão. Em 1988, conclui a habilitação em Orientação Educacional em outra faculdade, situada numa cidade do Oeste de Minas (Formiga).

Neta de fazendeiros e filha de um dentista prático, antes de trabalhar na área educacional, exerceu a profissão de secretária.

Dados da profissão:

Tem 20 anos de experiência no magistério, todo esse tempo na rede estadual. Quando participou do Pró-Leitura, já tinha 12 anos de regência. Afirma que sempre trabalhou com o 3º período (crianças de seis anos), e somente em 2003 começou a atuar na 2ª série do Ensino Fundamental. Na escola onde leciona, já ocupou o cargo de Supervisora.

12 - Glória nasceu em 1963, em uma cidade do interior de Minas (São Pedro dos Ferros), onde passou a infância e a adolescência. Tem 40 anos, uma filha. Atualmente vive em um bairro da região Leste com a filha, a mãe e seu companheiro. É filha e neta de fazendeiros e de mãe professora.

Dados da formação:

Glória cursou o magistério de primeiro grau em uma escola da rede privada confessional “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”, em Ponte Nova, cidade situada na Zona da Mata mineira, concluindo-o em 1980. Em 1985, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Revelou, ainda, que não houve interrupção em sua trajetória escolar, do Ensino Fundamental à Graduação. Em 1997, concluiu o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada Simonsen, no Rio de Janeiro.

Nos últimos dez anos, além do curso de especialização, participou de diversos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, tais como: Curso de Educação Matemática, em 1995, com duração de um ano, no CEPENMG; Curso de Formação em Educação Afetivo-Sexual, em 1996-1997, com 180 horas de duração pela

Fundação Odebrecht/SEEMG; Curso Pró-Leitura no CEALE/FaE/UFMG, durante o ano de 1997 e 1998; Curso de Formação Holística de Base, entre 1994 e 1997 pela UNIPAZ – Universidade Holística Internacional de Brasília, e o Curso Currículo e Avaliação oferecido pelo CAPE-PBH, com duração de 80 horas. Além de diversos Congressos e Seminários nacionais e internacionais sobre Educação, Escola e Educadores.

Dados da profissão:

Glória trabalha há 20 anos em Redes Públicas de Ensino, tem 20 anos de experiência em Supervisão e 15 como professora. Durante esses 15 anos de docência, já lecionou em Educação Integrada (educação de adultos), Magistério de 2º grau, turmas de alfabetização. Atualmente, trabalha na Rede Estadual e Municipal de Ensino: pela manhã na Rede Municipal, lecionando para o 1º ciclo – Escola Plural, e à tarde e à noite, na Rede Estadual, onde atua como Supervisora Pedagógica. Além de docente e Supervisora, já ocupou, em escola, o cargo de Coordenadora Pedagógica.

13 - Maria Rosa nasceu em 1963, em Belo Horizonte, onde sempre viveu. Tem 40 anos, é casada, mãe de dois filhos. Seu marido atua no ramo da construção civil. Seu pai trabalhava como chefe de transporte e, sua mãe não exercia atividades fora do lar. Reside com o marido e os filhos em um bairro da região da Noroeste, em imóvel próprio.

Dados da formação:

Em 1981, concluiu o curso de magistério de 1º grau no Instituto de Educação de Minas Gerais. Após a conclusão do Magistério, embora quisesse, não pôde dar continuidade aos estudos, porque ficou difícil conciliar estudo e trabalho. Somente no final da década de 1990, voltou a estudar. Fez o curso de Pedagogia, habilitando-se em Orientação, Supervisão e Inspeção no Instituto de Educação, tendo concluído-o em agosto de 2001. Atualmente, está cursando a Pós-Graduação em Psicopedagogia. Nos últimos dez anos, fez vários cursos de capacitação e aperfeiçoamento, tanto na UFMG, quanto no Instituto de Educação e na UEMG.

Dados da profissão:

Trabalha na Rede Estadual há 20 anos, sendo 17 anos na regência. Na época em que participou do Pró-Leitura, tinha 10 anos de experiência com regência de classe. Durante todo esse período, lecionou para a 2ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha como Supervisora. Fora da área educacional, trabalha com telemensagens.

14 - Cláudia nasceu em 1965 em Belo Horizonte. Tem 38 anos, é separada e vive na companhia de suas duas filhas, na região Norte da capital. O pai era construtor e vendedor de automóveis. Não possui moradia própria e conta com a ajuda financeira da família paterna, para manutenção da faculdade de uma filha e da escola infantil da outra.

Dados da formação:

Em 1981, concluiu o curso científico no Colégio Pitágoras e, em 1985, o curso de magistério de 1º grau no Colégio Minas Gerais. Em 1998, graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UEMG, com habilitação em Orientação. Atualmente, está cursando a Pós-Graduação em Psicopedagogia. Durante o percurso dos Ensinos Fundamental e Médio, revelou que não houve interrupções em sua trajetória escolar. Contudo, interrompeu, por um período, o curso de pós-graduação, em virtude de doença de uma filha, falta de tempo e dificuldades financeiras motivadas pela separação. Nos últimos dez anos, além do curso de especialização, fez cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional, entre eles o PROCAP e Pró-Leitura, além de participação em Congresso de Leitura (COLE).

Dados da profissão:

Cláudia possui 18 anos de experiência no magistério, 12 anos na Rede Estadual e mais de cinco anos na Rede Particular. Na época do Pró-Leitura, tinha apenas três anos de regência. Durante todo esse período, lecionou para a 1ª série, trabalhando com “alfabetização” e, atualmente, leciona para a 3ª série. Durante estes anos de trabalho nas Redes de Ensino, além da docência ocupou o cargo de auxiliar de biblioteca. Fora da escola, trabalha como professora particular, pela manhã e à noite, fazendo acompanhamento de dever de casa.

15 - Agda nasceu em Belo Horizonte, tem 44 anos, reside com o marido e os dois filhos na região Noroeste de Belo Horizonte. O pai tem o primário incompleto e a mãe o primário completo, ambos são comerciários.

Dados da formação:

Concluiu o curso de Magistério em 1980 no Colégio Municipal de Belo Horizonte. Nos últimos dez anos, participou de vários cursos de capacitação oferecidos pela SEE/MG em Português, Matemática e Literatura. Também participou do Pró-Leitura durante quatro anos.

Dados profissionais:

Agda tem 18 anos de experiência no Magistério, todo ele na Rede Estadual. Foi auxiliar de biblioteca durante algum tempo, mas, durante sua trajetória profissional, atuou e ainda atua com frequência na 2ª série do Ensino Fundamental. Na época em que ingressou no Pró-Leitura, já contava com 10 anos de experiência no magistério.

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS											
Entrevista da	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Filhos	Religião	Renda Familiar	Formação Profissional	Série em que lecionam atualmente	Tempo de Magistério	Tempo Magistério ao ingressar no P.L	Tempo e fases de participação no P.L
Lara	53	Casada	Belo Horizonte	um	Católica	Acima 15 SM	Magistério, Pedagogia e Pós-Psicopedagogia	4ª série ensino fundamental	25 anos	15 anos	04 anos, 1ª e 2ª fase
Luma	41	Casada	Interior do Vale do Aço	três	Católica	Acima 15 SM	Magistério, Pedagogia	2ª série ensino fundamental	20 anos	12 anos	04 anos, 2ª e 3ª
Lana	50	Casada	Mato Grosso	três	Não tem	Acima 15 SM	Magistério, Pedagogia Pós-Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia	Pré-escola	36 anos	26 anos	04 anos, 1ª e 2ª
Sophia	54	Separada	Belo Horizonte	um	Católica	Até 10 SM	Magistério, Graduação em Artes e em Letras,	4ª série ensino fundamental	22 anos	12 anos	04 anos, 1ª e 2ª

(continuação)

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS											
Entrevistada	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Filhos	Religião	Renda Familiar	Formação Profissional	Série em que lecionam atualmente	Tempo de Magistério	Tempo Magistério ao ingressar no P.L	Tempo e fases de participação no P.L
Maria Rosa	40	Casada	Belo Horizonte	dois	Católica	Até 10 SM	Magistério, Pedagogia e Pós-Psicopedagogia (em curso)	Supervisora	20 anos	10 anos	03 anos, 1ª e 2ª
Cláudia	38	Separada	Belo Horizonte	duas	Católica	Até 5 SM	Magistério, Pedagogia, Pós-Psicopedagogia (em curso)	3ª série ensino fundamental	18 anos	9 anos	03 anos, 1ª e 2ª
Silvana	41	Casada	Belo Horizonte	três	Católica	Até 10 SM	Magistério	1ª série do ensino fundamental	17 anos	9 anos	05 anos, 2ª e 3ª
Glória	40	solteira	São Pedro dos Ferros (Minas)	uma	Cristã	Até 10 SM	Magistério, Pedagogia, Pós-Psicopedagogia	Supervisora e prof2ª ciclo	20 anos	14	02 anos, 2ª e 3ª
Jose	44	Casada	Três Corações	dois	Não declarou	Acima 15 SM	Magistério, Pedagogia, Pós-Psicopedagogia	4ª série ensino fundamental	22 anos	15 anos	02anos, 2ª e 3ª

(continuação)

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS											
Entrevistada	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Filhos	Religião	Renda Familiar	Formação Profissional	Série em que lecionam atualmente	Tempo de Magistério	Tempo Magistério ao ingressar no P.L	Tempo e fases de participação no P.L
Laci	51	Casada	Belo Horizonte	dois	Católica	Até 5 SM	Magistério	2ª série ensino fundamental	15 anos	9 anos	02 anos, 2ª e 3ª
Ângela	Não revela	Casada	Belo Horizonte	quatro	Cristã	Acima de 15 SM	Normal, Pedagogia, Pós-Psicopedagogia	Psicologia/curso Magistério	35 anos	25 anos	04 anos, 1ª e 2ª
Marta	67	Viúva	Belo Horizonte	um	Católica	Até 10 SM	Clássico, Letras, Pós-Pedagogia Empresarial	Pedagogia/área linguagem	35 anos	25	04 anos, 1ª e 2ª
Meiriane	42	Casada	Belo Horizonte	três	Católica	Acima de 15 SM	Magistério, Letras e Mestrado Educação (em curso)	Licenciada	18 anos	10 anos	04 anos, 2ª e 3ª
Sandra	53	Casada	Nova Lima	dois	Católica	Não declarou	Magistério	Eventual das 4 1ªs séries	25 anos	19 anos	02anos, 1ª e 2ª
Agda	44	Casada	Belo Horizonte	dois	Espírita Kardecista	Até 5 SM	Magistério	2ª série ensino fundamental	18 anos	10 anos	04 anos 2ª e 3ª

Fonte: Questionário aplicado às professoras no segundo semestre de 2003

2.2.2 Caracterização das professoras: alguns indicadores

Com o intuito de proporcionar uma melhor visibilidade do grupo, apresentam-se alguns indicadores coletados no questionário aplicado às docentes.

A – Indicadores sócio-demográficos

Do conjunto das que responderam o questionário, 11 declararam-se casadas, e duas, divorciadas. As demais se disseram solteira ou viúva. Em relação à cor da pele, mais da metade das professoras, mais precisamente, nove, consideram-se brancas, seguidas pelas que se declararam morenas. As que se dizem negras e pardas são somente 2 e 1, respectivamente. A faixa etária varia de 35 a 67 anos. Existem oito professoras que se encontram entre 38 e 45 anos, um segundo grupo, de 5 professoras que se situa entre 50 e 55 anos, e uma delas acima de 65 anos. Contudo, percebe-se que a maioria das professoras desse grupo, encontra-se na faixa de até 45 anos de idade.

A grande maioria das professoras nasceu em Belo Horizonte; poucas são provenientes das cidades do interior de Minas, e apenas uma professora nasceu em outro estado. Todas elas declararam ter filhos. Do total, seis disseram ter dois filhos, seguidas pelas que possuem três filhos e um filho. Apenas uma possui quatro filhos.

Nenhuma das professoras reside sozinha. Do universo de 15, 10 vivem com marido e filhos, e a segunda maior concentração está bem distribuída entre aquelas que residem com o companheiro, a mãe e as que residem com as filhas. Embora se constate a predominância das casadas no grupo, não poderia afirmar, em relação a elas, o que Silva (1995) diz sobre o perfil das professoras de ensino fundamental, que os interesses desse grupo tende a se voltar para a família, o casamento e o magistério, provavelmente constatar-se-ia essa tendência apenas para uma pequena parcela do grupo.

Mais da metade das professoras, isto é, oito, viveram a infância e a adolescência em Belo Horizonte. Apenas quatro afirmaram tê-las vivido no interior de Minas Gerais. O restante passou a infância em outros estados, ou em vários lugares, decorrente de mudanças do núcleo familiar. Quando se compara esse dado com os do

local de nascimento declarado, pode-se inferir que, entre as professoras nascidas em Belo Horizonte, algumas mudaram para outras cidades, retornando mais tarde.

Esse dado pode ser relevante se considerarmos que, nos grandes centros urbanos, as possibilidades de contato com atividades formadoras e incentivadoras de práticas culturais são facilitadas, tais como: a presença de bibliotecas públicas, proximidade com os centros universitários, cinemas, teatros, dentre outros.

A distribuição dos domicílios das professoras é heterogênea. As maiores concentrações localizam-se nas Regiões Leste e Noroeste da Capital, seguidas das Regiões da Pampulha, Norte e Oeste. As professoras tendem a morar próximas à localização das escolas em que lecionam, os bairros citados são, normalmente, habitados por integrantes das frações das camadas médias da sociedade.

B – Indicadores sobre a formação

Com relação à escolaridade, 14 cursaram o magistério no Ensino Médio, antigo segundo grau e uma fez o curso Clássico. A maioria delas, quer seja, sete, concluiu o Ensino Médio na década de 80, seguido das que o concluíram na década de 70. E por último, cinco delas concluíram no decorrer da década de 60. É significativo destacar que, ao concluírem o 2º grau, grande parte fez o magistério e que o universo das docentes entrevistadas compõe-se de diversas gerações de professoras, cuja formação profissional sofreu influência de diferentes teorias pedagógicas. Ao se agregarem os dados, observa-se que sete do grupo de professoras cursaram o Ensino Médio em instituições particulares, confessional ou não.

Na formação superior, oito delas cursaram Pedagogia e três o curso de Letras. Desse universo, somente quatro docentes não passaram pelo curso de graduação. Percebe-se que, entre as que têm curso superior, a maioria terminou a graduação entre a década de 80 e a década de 90, 4 e 3, respectivamente. Logo a seguir, têm-se as que a concluíram na década de 70.

Observando as décadas em que concluíram o Ensino Médio, os dados levam a crer que a grande maioria das professoras ingressou nos cursos de graduação logo após a conclusão daquele. Quanto à instituição onde cursaram a graduação, das 11 que fizeram o curso superior, sete o fizeram em instituições públicas (estaduais e/ou

federais). Nesse caso, ocorre justamente o contrário do observado no Ensino Médio, em que quase a metade das professoras estudou em escolas particulares.

Esse aspecto diferencia-se de muitas outras pesquisas que buscam traçar o perfil de professores/as. Primeiro, porque se observa, nesses casos, se comparado a outros dados, indícios de um percurso escolar que traz a marca de certa linearidade, supondo que há uma passagem mais rápida do ensino médio para o curso superior. Comumente, os estudos que se debruçam sobre o perfil de professores/as, evidenciam que essa categoria sócio-profissional tende a adquirir o curso superior mais tardiamente e em instituições privadas. Em segundo lugar, a política de formação docente desse período, em que as professoras deram continuidade aos estudos, é incomparável à que vivemos no momento atual. Embora saibamos de iniciativas como o PABAE⁵⁴ na década de 60 e dezenas de outros que se seguiram nas décadas seguintes, os anos 90 despontam com vários questionamentos sobre a formação tecnicista. Mais recentemente, o movimento pela formação contínua do profissional da educação básica é crescente, as demandas por titulação são cada vez maiores, em função das novas exigências colocadas pela LDB/96. Há uma tendência crescente dos/as professores/as buscarem cursos de graduação, haja vista o surgimento e a expansão do Normal Superior, observados nos últimos anos.

Os dados mostram, ainda, que das 11 que cursaram a graduação, sete fizeram ou ainda fazem pós-graduação na modalidade *lato sensu*, em Psicopedagogia, e, uma delas, além desse, cursou também Metodologia do Ensino Superior. Ainda na modalidade *lato sensu* uma professora optou pela formação em Pedagogia Empresarial. Detectou-se que uma delas encontra-se em formação na modalidade *stricto sensu*, mestrado em Educação.

Os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas demonstram que, entre as professoras que têm pós-graduação, uma parte concluiu o curso entre os anos de 1996 e 2001, e três delas ainda se encontram em processo de formação. Todas o fizeram ou o fazem em Universidades/Faculdades de Belo Horizonte, tanto públicas, quanto

⁵⁴ O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) que ensaia a ampliação do “Acordo MEC-USAID”, assinado em 1964.

particulares, exceto uma professora que concluiu o seu curso no Rio de Janeiro, numa faculdade particular.

No que se refere aos cursos de aperfeiçoamento e capacitação, além do Pró-Leitura, de que todas participaram, nos últimos dez anos, mais da metade fizeram capacitação e/ou aperfeiçoamento na área de Educação ou área correlata, entre eles: Formação de Educadores, PROCAP, TV Escola, Linguagem, Educação Matemática, Educação Afetivo-Sexual, Currículo e Avaliação, Português, entre outros.

O conjunto de dados sobre a formação das professoras põe em relevo, uma particularidade desse grupo, isto é, a tendência dessas professoras, desde sempre, em investir na sua formação profissional e acadêmica. Apenas uma professora declarou, em entrevista, que se casou, foi criar os filhos e só depois retornou aos bancos escolares, observa-se que para a maioria do grupo, isso não ocorreu. Por ocasião dessa coleta, uma professora que ainda não possuía a graduação, deixa claro o seu desejo em cursar Letras⁵⁵. Ela apresentava resistência em ingressar no curso de formação continuada ofertado pelo Estado, o Veredas⁵⁶, pois o considerava uma formação frágil e precária, cujo motivo devia-se ao modelo pautado no formato de curso semi-presencial.

Além dos cursos institucionalizados, percebe-se um engajamento dessas professoras em outras modalidades de formação continuada e de curta duração, oferecidas pela SEE e/ou centros acadêmicos. Poder-se-ia dizer que tais aspectos nos levam a crer que o ingresso e a passagem pelo Pró-Leitura, têm a ver com essa característica marcante em algumas trajetórias e, ao mesmo tempo, instigou a busca dessas professoras por uma formação no nível de pós-graduação, além de despertar o desejo naquelas que não portavam tal certificado.

⁵⁵ Esta professora declara que ainda não ingressou em um curso superior, pois não acredita em sua competência para ingressar em uma universidade pública e, além disso, não tem condições de pagar o ensino privado. No entanto, ela diz "NEGAR" o Veredas (formação superior oferecida pelo Estado aos docentes da rede pública). Acredita que deve insistir em seu sonho de persistir em cursar Letras. Um ano após a coleta de dados, soube-se que essa professora prestou vestibular e, em seguida, iniciou a graduação em Letras, numa universidade privada.

⁵⁶ Trata-se de uma capacitação em serviço, elaborada pela SEE/MG em 2002, com o objetivo de conferir a habilitação em Normal Superior aos professores da rede pública com a utilização de metodologias de educação a distância.

C – Dados sobre a profissão

O tempo de experiência no magistério mostrou-se bastante heterogêneo. Contudo, observa-se que sete professoras afirmaram ter entre 15 até 20 anos de magistério. A seguir, temos cinco que se encontram na faixa de 21 a 25 anos no ofício docente, sendo que três delas encontram-se acima de 30 anos.

Os dados evidenciaram que o conjunto de professoras que responderam aos questionários e às entrevistas praticamente iniciou, constituiu e consolidou a sua carreira docente em escolas da Rede Estadual de Ensino, se compararmos o tempo de trabalho na Rede Estadual com o tempo de magistério. Constatou-se, ainda, que somente duas professoras trabalham em outra rede pública de ensino.

Quanto ao tempo de participação no Pró-Leitura, a maior parte das professoras, isto é, seis e cinco, concentra-se nos períodos de quatro e dois anos, respectivamente, sendo que metade delas chegaram a participar do projeto por quatro anos e uma por cinco anos. Por ocasião do ingresso no Pró-Leitura, a maior parte das professoras já tinha entre oito a 15 anos de experiência de regência de classe, seguido pelas que estavam na faixa de 25 e 26 anos de regência, ou seja, já tinham, basicamente, constituído e consolidado a carreira docente.

Confrontando os indicadores de idade e o tempo de experiência em regência de classe, ao ingressar no Pró-Leitura, é possível evidenciar que esse grupo já possuía um tempo significativo em sua trajetória no magistério, sendo este um dado relevante para cursos na modalidade de educação continuada.

Nesse aspecto, dever-se-ia considerar esse fator, tão significativo para a condição docente: o tempo de experiência. Se considerarmos o tempo como aquele que está inscrito em nossas ações e possibilita saberes, e, no caso da docência, constitui um saber docente. Para Tardif (2002), esses saberes são temporais, sofrem modificações, na medida em que os docentes passam por diferentes etapas de suas carreiras. A formulação de Tardif (2002) apóia-se em Huberman (1992, 1989), para quem essas etapas, ou os ciclos de vidas profissionais, podem ser traduzidos pela vivência com o ensino em cada uma dessas fases. Para esse autor, há uma tendência para que ocorra maior investimento em formação, nos primeiros anos da docência. Já nos anos que se seguem, nota-se certa estabilidade, acompanhada de um sentimento de competência e

consolidação de saberes, seguida de uma fase de distanciamento, improvisação, conservadorismo e queixas constantes.

Tais formulações levam-nos a refletir sobre o grupo de professoras ora em estudo. Nota-se que, nesse grupo não existiam professoras iniciantes, inclusive duas delas, se considerarmos, os 25 e 26 anos de trajetória docente, estariam fechando o ciclo de vida profissional. No entanto, o fato de já possuírem um longo percurso profissional, não as fizeram afastar das ofertas de formação. As “certezas” e o conservadorismo que impedem muitos docentes de trilhar novos caminhos, parece não ter surtido muito efeito sobre esse grupo, ao contrário, percebe-se, por parte dessas professoras, um desejo constante em continuar o processo de formação, buscar novas formações e informações. Diríamos que a prática consolidada e “o saber tácito”, não as afastaram da busca e nem instalou o medo do novo.

No que se refere às séries que já lecionaram durante o tempo de regência de classe têm-se os seguintes dados: a grande maioria lecionou apenas para o Ensino Fundamental; outras trabalharam com o Pré-Escolar. Em um terceiro grupo, encontram-se aquelas que lecionaram para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para o Magistério.

Em relação às séries em que lecionam atualmente, a maior parte atua junto ao Ensino Fundamental (uma com 1ª série; três com 2ª série; uma com 3ª série; três com a 4ª série, uma como eventual de 1ª a 4ª séries, e uma que nada especificou). As demais estão assim distribuídas: há uma professora que leciona no curso Normal – nível médio; outra no curso de Pedagogia da Universidade Estadual e duas atuam como supervisoras no Ensino Fundamental. No momento, uma encontra-se licenciada da regência de classe, para cursar o mestrado.

Cerca de dois terços delas já ocuparam outras funções na escola. Além da docência, tiveram a oportunidade de atuar nos seguintes cargos: Auxiliar de Biblioteca; Coordenação Pedagógica; Supervisão; Direção; Vice-Direção; Orientação; Secretaria; Orientação; Coordenação de Área e Coordenação de Estágio.

Além disso, fora desse espaço, algumas exercem e/ou exerceram atividades, correlatas ou não, ao ambiente educacional. Mais da metade tem ou já teve outras ocupações profissionais, tais como: professora particular, professora de

piano, secretária; serviço de telemensagem; psicopedagoga; trabalho com artesanato e decoração de festas infantis.

Observa-se o exercício de uma diversidade de funções no âmbito da escola, o que pode concorrer a favor da formação e das práticas dessas professoras, visto que, em sua maioria, teriam, em princípio, uma visão abrangente do funcionamento do espaço escolar e suas funções, possibilitando-lhes um olhar mais holístico do processo de organização dos espaços e tempos escolares.

D – Dados sócio-econômico-culturais

Entre as 15 professoras entrevistadas, 13 responderam à pergunta sobre qual religião pertencem. A maioria declarou filiar-se à religião católica e três, cristã. Uma disse ser católica espiritualizada, porém não esclareceu o significado desse termo. Apenas uma declara não possuir nenhuma religião.

Sobre a renda familiar das entrevistadas, seis declaram que ela se encontra acima de 10 salários mínimos, cinco afirmaram que a mesma se dá entre 5 a 10 salários mínimos, sendo que três responderam que tal renda é inferior a 5 salários mínimos e uma não declarou. Praticamente todas contribuem com a renda familiar. Verificou-se a maior concentração entre as professoras que contribuem com 81 a 100%, seguidas pelas que contribuem com até 20% no total da renda. Somente uma declarou não contribuir.

A grande maioria das professoras habita em imóvel próprio. Poucas não possuem imóvel próprio, e essas, não esclareceram se moravam de aluguel ou em imóvel pertencente a algum membro da família.

No que se refere à escolaridade dos pais, observou-se que cerca de um terço deles possuem o 2º grau incompleto, outro terço o primário completo. Somente uma minoria possui nível superior. Outro dado relevante é a heterogeneidade do nível de escolaridade desses pais, que vai desde o primário incompleto até o nível superior. Em relação às mães das professoras, observa-se uma grande concentração entre aquelas que possuem o primário completo, representando metade da amostra. Na outra ponta, estão aquelas mães que possuem o 2º grau completo. A pesquisa da Unesco (2004), sobre o perfil dos docentes

brasileiros, constatou que a escolaridade dos pais dos professores é bastante precária: 49,5% dos docentes têm os pais com ensino fundamental incompleto e cerca de 15% dos pais e mães não têm nenhum grau de instrução. Os dados de ambas tendem a corroborar o que apontam as pesquisas sobre o fato de os/as professores/as obterem um grau de escolarização superior em relação ao seu núcleo familiar. Obviamente, com as devidas ressalvas, visto que, ao certificado adquirido por esse grupo, comumente, atribui-se um “pequeno valor relativo” ao mesmo, uma vez que se constituem, em sua maioria, de cursos superiores, com ênfase nas licenciaturas com baixo poder de conversão em capital econômico, conforme Batista (1996).

Entre as que são casadas ou têm companheiros, em se tratando da escolaridade do cônjuge, o perfil encontra-se bem mais definido. Dentre os declarados, a maioria, ou seja, seis, dos maridos das professoras possui curso superior. Seguidos por aqueles que possuem o 2º grau completo, que são num total de quatro, e, dois, que possuem o 1º grau incompleto. No que se refere à ocupação dos cônjuges, foram constatadas as seguintes profissões: engenheiros, médico, advogado, vendedores, funcionário público estadual, segurança/disciplinário, militar, administrador de empresa, funcionário da construção civil.

Entre os avós paternos das professoras, a maioria dos homens (avôs) e das mulheres (avós) possuem o primário incompleto, cinco e quatro, respectivamente, sendo que apenas um avô tem curso superior.

Em relação à ocupação destes avós paternos, uma grande parcela dos homens são fazendeiros. As demais ocupações registradas são: chofer de táxi, maquinista, carvoeiro, construtor, empregado em fazenda e um juiz de direito. Em se tratando das mulheres (avós), constatou-se que a maioria foi declarada como dona de casa, uma exerceu a função de professora e a ocupação das demais não foi informada.

No caso dos avós maternos das professoras, cinco homens e cinco mulheres possuem o primário incompleto e nenhum possui curso superior. Nota-se, agregando os dados, que as maiores incidências de escolaridade dos avós maternos, tal qual dos avós paternos, encontra-se no nível primário de escolaridade

(completo e incompleto). Os avôs maternos foram declarados, em sua maioria, como fazendeiros, a exemplo dos paternos. Seguidos por aqueles que são pedreiros, os demais são: representante comercial, administrador da CVRD, carroceiro, administrador de fazenda, artista plástico e um industrial. Em relação à ocupação das mulheres (avós), há predominância da função de doméstica, de donas de casa, e três delas são: comerciante, costureira e proprietária de um pensionato.

E – Inserção cultural

No contexto deste estudo, em que se investiga a formação docente aliada à prática de um bem cultural, esses dados são significativos, por que são constitutivos da formação docente e, além disso, o acesso a bens culturais, quer seja, material ou simbólico, podem sinalizar as reais condições sócio-econômico-cultural das depoentes, uma vez que, o capital econômico contribui para essa apropriação, no sentido de agregar a um capital cultural. (Bourdieu, 1979)

Com relação à prática de lazer, verificou-se que a maior parte exerce a prática de algum tipo de lazer. Poucas revelaram que não praticam ou raramente praticam algum tipo de lazer. Perguntado às professoras qual tipo de lazer preferiam, obtiveram-se os seguintes dados: viagens, cinema, dança e leitura (a última aparece nas declarações de cinco professoras) A minoria apontou preferir teatro, shows, caminhada, natação, ouvir músicas, freqüentar clubes e participar de reuniões familiares.

Solicitou-se às professoras informações sobre a leitura de impressos diários, como a leitura de jornais. Em suas respostas observou-se que, a maioria lê com relativa freqüência o jornal *Estado de Minas*, seguido por aquelas que lêem a *Folha de São Paulo*. Apareceu também na declaração de algumas, o *Diário da Tarde*; *O Tempo*; *Jornal dos Bairros*; *Jornal do Brasil* e o *Minas Gerais*.

Em relação aos programas televisivos, observou-se o seguinte: a maioria assiste aos telejornais e os programas de entrevistas; um terço destacou a preferência por filmes, documentários e reportagens. Outras elegeram os programas de auditório como preferência, ou assistem a TVs de programas educativos. Ainda há uma pequena parcela que tem as novelas como preferidas. A

minoria se interessa por programações religiosas e programas de variedades. Esse dado vai ao encontro da pesquisa da Unesco (2004), na qual a TV aparece como o principal veículo de entretenimento e informação dos/as professores/as, corroborando a hipótese de que o lazer doméstico é bastante usual, entre essa categoria, o que pode ser explicado pela falta de tempo, a facilidade de acesso e o baixo custo.

Em relação aos últimos FILMES a que assistiram, foram os seguintes discriminados:

- Maria Mãe do Filho de Deus
- Apanhador de sonhos
- Conde de Monte Cristo
- Furacões bárbaros
- Em nome de Deus
- Em um lugar da África
- O naufrago
- Que é isso companheiro
- A Rosa púrpura do Cairo
- Path Adams
- Central do Brasil
- Matrix
- Senhor dos Anéis
- Os normais
- Sexto Sentido
- Deus é Brasileiro
- Harry Potter
- Katy and Leopold
- Todo poderoso
- Carandiru
- O segredo da libélula
- Sissi

- Império do Sol
- Madame Butterfly
- Os miseráveis
- Cazuza.

Quanto à última peça TEATRAL assistida, temos:

a) Comédias

- Como sobreviver em festas com buffet escasso
- Quem ri por último é retardado
- Foi bom meu bem
- Um espírito baixou em mim
- As filhas da mãe
- Ceguinho é a Mãe

- OUTRAS

- Milonga
- O evangelho segundo Saramago
- Peças Infantis

Em relação às peças de BALLET, temos: Espetáculo de dança do grupo O Corpo (cinco); Cia de Danças do Palácio das Artes; Ana Lúcia (Festival Anual); Nomix; Dança Afro no FAN (Festival de Arte Negra).

Quanto à última EXPOSIÇÃO DE ARTE, temos os seguintes dados:

- Evita/Chile
- Fantasma da Ópera / Nova York
- Arte Negra Palácio das Artes / BH
- Exposições no Palácio das Artes / BH

- André Burian
- Rodin / no MAM da Pampulha
- Monet / no MAM da Pampulha
- Exposição Permanente / MASP/ SP
- Guerreiros chineses/ Ibirapuera / SP
- Os Mapas / SP
- Exposição de Quadros / BH

Em relação aos SITES que costumam acessar, temos os seguintes dados:

Sites científicos (assuntos referentes à educação)

Psicweb

Google

Sites de ONGs

Site TV Escola

Palácio das Artes – Programação

Site de serviços – bancários e outros

Sites institucionais /MEC/INEP/Receita Federal

Grande parte das professoras atesta o uso freqüente da internet para os seguintes fins: a maioria dos acessos tem por finalidade obter informações; a grande maioria declara acessar sites para pesquisa, seja sobre assuntos gerais, seja sobre a área em que lecionam; e outras acessam sites referente às temáticas relativas aos cursos de formação dos quais participam, e ainda há aquelas que acessam com a finalidade de entretenimento. Esse dado torna-se significativo se comparado com os resultados da pesquisa da Unesco (2004), em que um número expressivo de docentes entrevistados declarou nunca realizar atividades ligadas ao uso do computador e a internet, demonstrando dificuldades de acesso às modernas tecnologias de informação; o que distingue esse grupo em relação a esse perfil.

No que se refere aos bens culturais a que os pais tinham acesso, as professoras informaram o seguinte: a maioria possuía bens, tais como: rádio –

vitrola – discos – jornais – revistas – livros – TV (poucas). Em relação à família atual, constata-se que a maior parte dispõe dos seguintes bens de consumo: rádio – TV – vídeo cassete – CD – discos – livros – computador – internet – multicanal – jornais – revistas, seguidas pelas que não possuem somente o serviço multicanal. Apenas uma professora declarou não possuir computador.

Nota-se que, em relação aos pais, houve um aumento significativo, por parte das docentes, de acesso aos bens que são disponibilizados hoje, o que, por sua vez, facilita o acesso à informação e às práticas culturais, em geral. Pode-se inferir que isso é decorrente de fatores, tais como a melhoria no poder econômico desse grupo, em relação às suas famílias de origem e/ou maior empenho e investimento em adquirir tais bens.

2.3 Sobre os formadores

A necessidade de caracterizar os formadores, ainda que de forma mais genérica, advém de um dos objetivos deste trabalho, que é o de tecer algumas considerações sobre a influência dos/das formadores/as no percurso formativo das docentes e nas relações estabelecidas no contexto de formação. Entende-se que, nesses contextos, os/as formadores/as são os/as principais responsáveis por colocar em prática as estratégias e os mecanismos envolvidos nos processos formativos das professoras.

O que agrupa e reúne os formadores de professores/as, e com isso define seu perfil, é que todos eles/elas estavam, direta ou indiretamente, vinculados/as à universidade, seja como professor/a, como aluna de pós-graduação ou professor/a aposentado/a. Toda a equipe se constituía de formadores/as, cujo objetivo era assegurar a formação do grupo de alunas/docentes, no sentido de desenvolver uma dinâmica de trabalho que abrangesse a formação teórica e prática das professoras quanto à aquisição do processo de leitura e escrita. Pode-se dizer que, de maneira geral, a grande maioria dos/das formadores/as portava e produzia conhecimentos sobre a leitura e a escrita, conteúdos que eram disponibilizados às alunas em situações de formação.

Na literatura que aborda a formação docente em geral, os/as formadores/as são aqueles/aquelas envolvidos diretamente nos processos formativos de aprendizagem da

docência. E no Pró-Leitura, eles/elas se constituíam nos/nas principais responsáveis em implementar as propostas gestadas no MEC, na SEE, bem como nas universidades. Além disso, da equipe de Belo Horizonte, as duas coordenadoras do projeto integravam a equipe do Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Leitura, participando das reuniões técnicas, seminários, reuniões do comitê, além das oportunidades de intercâmbio, na modalidade de estágio em instituições francesas.

O grupo constituía-se por uma equipe em que havia aqueles que executavam as tarefas de planejamento e coordenação, os/as técnicos/as responsáveis pela execução das ações de formação junto às cursistas, e outro grupo de formadores/as que se fazia presente em momentos esporádicos, quando convidados/as, para ministrar cursos, palestras e/ou oficinas.

O grupo de trabalho envolvido no Projeto foi constituído da seguinte maneira: 04 formadores representantes da Universidade. Sendo dois representantes do Centro onde o projeto foi desenvolvido, uma Consultora Pedagógica e a Coordenadora do Projeto. Este grupo era composto por três doutores e um mestre em Educação. Participavam da equipe de formadores/as cinco professores que atuavam como assistentes, sendo que, três eram pedagogas e duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. Além desses, havia mais dois representantes da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais que atuavam como coordenadores no âmbito desta.

É interessante observar ao analisar os documentos, que a equipe de coordenação, ao longo de todas as etapas do Projeto em Belo Horizonte, sofreu poucas alterações. Detectou-se que houve duas alterações: uma em nível da SEE/MG, na etapa final do projeto, e outra em nível da instituição universitária: mudança na coordenação do Ceale.

Os demais formadores envolvidos na dinamização das atividades (participação esporádica) constituíam-se de mestres e doutores das Faculdades de Letras e Educação da UFMG e da UFOP. Dentre os convidados, há aqueles cuja presença se deu de forma mais constante ao longo das diferentes etapas do projeto, a saber: a professora Starling, cujo trabalho desenvolvido esteve relacionado às

oficinas de jornais, e o professor Marco A., da Faculdade de letras, abordando temáticas relativas à ortografia.

Vale ressaltar que o grupo de formadores constituía-se em grande parte por mulheres, cuja faixa etária variava entre os trinta e cinquenta anos. Havia poucos integrantes do sexo masculino, sendo que, um deles, um formador convidado, cuja participação se dava de forma esporádica, aparece na maioria dos relatos das cursistas como figura marcante em seu processo de formação no projeto.

Por esse motivo, buscaram-se alguns dados sobre esse formador, a saber: cursou graduação na área de Letras, com ênfase em Inglês e Português, realizou o seu mestrado na área da sintaxe, por falta de opção, visto que seu desejo direcionava-se à área da lingüística. Mais tarde realiza o doutorado em sociolingüística nos Estados Unidos, menciona o contato com um importante pesquisador – Labov. Afirma que, ao retornar do doutoramento, buscou aliar seu conhecimento de lingüística formal com variação lingüística, na tentativa de fazer algo com alguma relevância social, como por exemplo, aplicar esse tipo de conhecimento na aquisição da escrita. Diz que esse *“é um problema muito sério e muito mal interpretado na sala de aula pelos professores.”*

Trabalhou na Faculdade de Letras da UFMG por vinte e três anos, e sempre atuou como formador em cursos de formação de professores, não exatamente na Faculdade de Letras, mas em cursos como o Prepes – pós-graduação *lato-sensu* da PUC/MG, por um período de nove anos, nos cursos de Língua Portuguesa e Alfabetização. Acrescenta que, eventualmente, realiza conferências ou palestras para professores/as e tem percebido que há núcleos importantes preocupados com a questão da formação docente, como é o caso da Abralim (Associação Brasileira de Lingüística), cuja discussão iniciou-se em 2003.

Afirma que a seu ver um dos grandes problemas enfrentados pelos alfabetizadores é a falta de treinamento adequado:

Eles têm uma concepção às vezes equivocada sobre os problemas de escrita, os problemas de leitura, não porque não sejam poucos, mas é porque o currículo não favorece. Eu acho que lingüística é essencial para o professor alfabetizador e são raros, poucos, os currículos que incluem lingüística. Então muita coisa que é simples do ponto de vista da estrutura da língua acaba virando uma coisa mística lá dentro da sala, né? Os professores acabam acertando uma vez ou outra pelo esforço, às vezes torna o processo muito mais longo, muito mais sofrido, sem a menor necessidade.

Quanto à leitura das professoras, ele tende a relacioná-la às condições objetivas que as docentes têm para que tal leitura possa se concretizar:

há situações e situações, você vê professores que lêem muito, professores que têm problema de escrita, você tem também professores que estão aí em condições socioeconômicas diferentes em regiões menos favorecidas e eles têm um treinamento que às vezes não passa da quarta série [...] então não têm tempo para ler, não ganham salário para comprar livro. Milagre não dá para fazer né? O professor tinha que ser bem pago, ter tempo para ler, ter tempo para se informar, ter tempo para preparar a aula, então isso não tem.

Sobre o processo de formação de leitores, ele declara:

Bom, eu acho que muita gente tentou reduzir o percurso que alguém [...] essas coisas meio conjunturais “ah, papai lê, mamãe lê, lá em casa tem jornal, tem revista” isso explica muito pouco a questão, eu acho que a atividade de leitura é uma atividade que exige treinamento e dependendo de onde você quer ir, exige muito treinamento. Agora, se um contexto oferece a chance de você reforçar o que a escola deveria fazer..., a gente não pode ignorar isso. Ah! Dentro da escola não vamos fazer nada não, vamos dar jornal para eles levarem para casa, para eles lerem, vamos botar aqui alguns livros...

Em relação a sua trajetória de leitor ele menciona que seus pais trabalhavam o dia inteiro e não tinham tempo para a leitura, raramente os via lendo:

(...) meu pai comprou o Tesouro da Juventude, dezoito volumes, eu li todos: um pouquinho de ciências, de geografia, de história, tinha muita literatura, muito conto, e eu lia aquele negócio todo, né? Eu sempre gostei de ler, colecionava Pato Donald's revista de faroeste (...) então eu li de tudo, não tinha muito critério.

Quando indagado sobre o que pensava a respeito de as professoras referenciam a ele e seu conteúdo nos relatos como sendo uma experiência significativa vivida no Pró-Leitura, ele explica:

Eu acho que elas descobriram que quem está ensinando a ler ou escrever está lidando com a linguagem e linguagem não é uma questão de prazer, é uma questão de estrutura. Por exemplo, se você vai operar a cabeça de uma pessoa, você tem que ser neurocirurgião, você não pode ser dentista, você tem que entender do riscado. Eu acho que para mexer com linguagem, você tem que entender de estrutura, tem que ter lingüística, não dá para fazer isso com a sala cheia de bandeirinha e um ambiente muito confortável e só. Eu acho que isso ajuda, mas não tem nada a ver com língua [...] a língua escrita tem estrutura [...]

O professor foi informado de sua importância como formador para a trajetória de algumas cursistas e, também, sobre a decisão de uma delas em continuar seu

processo formativo, em nível de mestrado, devido ao contato com a disciplina lecionada por ele no curso. Ao ser informado e indagado, a respeito de como se sentia em relação a isso, ele diz:

Na verdade, eu não penso nada, eu acho que essas coisas acabam acontecendo. Eu nunca fiz esforço para criar escola, seguidores, aliás, eu tenho antipatia disso. Eu falo o que eu acho que é (...) eu nem sei quem é que está ali na minha frente e não fico muito preocupado com isso não. Eu acho que ela foi fazer, porque achou ali alguma coisa que a interessou. Eu acho que eu não tenho nada a ver com isso.

Os depoimentos desse formador revelam um pouco de suas características e concepções a respeito da leitura e de como ele vê o processo de formação docente. Identifica-se que, para ele, a formação do leitor subentende-se antes de tudo, como um trabalho e o esforço que o indivíduo deve fazer para apreender a estrutura da língua – o que vale tanto para os/as professores/as quanto para seus alunos. Em relação a seu papel como formador, parece aproximar-se da idéia de que o mais importante é transmitir o conteúdo necessário para suprir as lacunas identificadas na formação do/a professor/a, para que possam enfrentar as dificuldades apresentadas no ensino da língua.

3 CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E NO FAZER DOCENTE DE PROFESSORAS

Compreendendo que este estudo trata de questões vinculadas à formação de docentes no âmbito da leitura, torna-se necessário, então, conhecer as relações, as práticas e o processo de socialização em relação a esse objeto, do grupo de professoras que integram o conjunto desta pesquisa. Nesse contexto, os dados adquiridos – por meio de entrevistas semi-estruturadas, de esquema livre, e de aplicação de questionários – permitiram o acesso aos relatos e à memória⁵⁷ desse grupo, constituindo em um importante subsídio para a constituição da trajetória de leitura das professoras.

Além disso, este trabalho traz preocupações que gravitam em torno do fazer docente em relação à leitura no seu cotidiano profissional, tornando significativo o entendimento da trajetória⁵⁸ dessas professoras, à medida que elas são importantes mediadoras da leitura no universo escolar⁵⁹, bem como na construção dos significados atribuídos a esta, nesse contexto. O resgate dessas vivências nos universos familiar, escolar e profissional, pode constituir uma possibilidade de irmos ao encontro das experiências que foram sendo forjadas no processo de socialização delas em relação a esse objeto cultural, além dos diferentes modos de apropriação⁶⁰ e representação⁶¹ por elas consolidados.

⁵⁷ O recurso à memória, para a constituição de processos de formação docente, já é recorrente no Brasil desde de 1997; tanto para os estudos históricos-educacionais, quanto para aqueles que tratam da pesquisa acerca da formação docente. Ver CATANI (1997)

⁵⁸ Para Certeau (1994), a trajetória – os itinerários traçados pelos sujeitos em sua vida cotidiana – circunscreve as práticas.

⁵⁹ Devido ao fato de que o Brasil ainda é um país em que o acesso aos diferentes suportes de leitura não é fácil, a escola ainda permanece como espaço privilegiado para a prática da leitura. Daí a ênfase dos discursos em torno do papel do professor. Em *Desafios da escola: uma conversa com os professores* (2003), isso fica evidenciado quando elegem este tema para debate. No documento acessado a recomendação ali posta é de que “*cabe a todos os professores a tarefa enorme de estabelecer um diálogo vivo entre os alunos e os textos, abrindo as mentes para uma apropriação consciente do mundo, formando cidadãos aptos para atuar em sociedade [...] A leitura deve integrar as atividades pessoais e cotidianas do professor, que ao cultivá-la com gosto e criatividade, garantirá as condições necessárias para o enfrentamento dos graves problemas de letramento da população estudantil*”. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003. Acesso em: 25 fev. 2005.

⁶⁰ Nesse sentido, a apropriação visa a uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os

Como já foi dito, este trabalho está inserido no contexto dos estudos da sociologia da leitura e da história cultural. Desse modo, os conceitos citados anteriormente, são tomados como instrumentos de análise para melhor compreensão e interpretação dos dados tratados especificamente nesta parte da pesquisa. Busca-se, assim, o entendimento das representações e práticas das professoras, no sentido de compreender e de dar visibilidade a essas práticas, identificando as estratégias produtoras dos lugares e das posições desses sujeitos.

Assim, ao focar esse objeto, em um recorte que se entrelaça com os estudos da área da formação docente, podemos reportar-nos às reflexões de Nóvoa (1995), sobre a importância de se atentar para que este tipo de investigação atenha-se ao resgate do componente experiencial do fazer docente. Leva-se em conta, portanto, que esse resgate faça-se para além dos saberes técnicos de formação, procurando desvendar os significados, numa articulação das dimensões pessoais e profissionais, no sentido de entender o fazer e as ações das professoras.

No intuito de compor essa trajetória, e assumindo como referência as observações de Chartier e Bourdieu (1996), que consideram a leitura como uma “prática cultural” indissociável das relações sociais, buscar-se-á inicialmente entender as primeiras incursões desse grupo no universo da leitura no ambiente familiar e escolar e, em seguida, a presença dessa prática em suas experiências profissionais e de formação. Por último, como que essas trajetórias de leitoras podem nos fornecer elementos para compreender como se constitui o trabalho docente com a leitura, nos discursos, nas crenças e nas concepções dessas professoras.

produzem (CHARTIER, R. *Au bord de la falaise: l’histoire entre certitudes e inquietude*, 2002).

⁶¹ A noção de representação é trabalhada por Chartier (1990, p. 16) para designar “*o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais*”. E, mais, entendendo que as representações atuam enquanto sistemas de interpretação que regulam a nossa relação com o mundo, orientando as nossas ações e interações sociais.

3.1 As primeiras vivências: letrar-se entre o espaço doméstico e o ambiente escolar

Ao observarmos o registro das vivências pelo qual passaram as entrevistadas, percebe-se a ocorrência de muitos traços similares, resguardam-se, porém, algumas particularidades e distinção em suas trajetórias, uma vez que esses relatos são contados por pessoas que, ao evocarem suas lembranças, organizam a memória individual em função de uma experiência cultural e coletiva, daí o fato de que “*as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas*”⁶², no entanto, jamais idênticas.

É importante salientar que, embora esta pesquisa não objetive estudos de casos singulares, não é possível deixar de ressaltar as contribuições das últimas pesquisas de Lahire⁶³ para contribuir com as análises aqui realizadas. O autor vem colocando, cada vez mais, o acento de suas investigações em torno da necessidade de perscrutar o que há de “singular” nas interações e relações sociais que configuram experiências socializadoras nos diferentes contextos práticos – família, escola, ambiente profissional, cultural, – o que, para o autor, constitui a realidade social em sua forma incorporada.

Não se trata, aqui, de desconsiderar as perspectivas de outros estudos sociológicos, em que as práticas culturais são pensadas a partir de suas relações com uma sociedade estruturada em classes sociais, que hierarquiza e ordena as práticas e os objetos culturais. Esses estudos constataram e revelaram as desigualdades de acesso a diferentes bens culturais e aos usos sociais da cultura. Mas, com base em algumas formulações de Lahire, cabe levar em consideração o que ele denomina de “*variações individuais*”. Ele explica que as variações individuais de comportamentos e atitudes são advindas de uma multiplicidade de fatores, isto é, das condições sociais, das interações que se estabelecem em diversos contextos, em diferentes redes de sociabilidade ou grupos de pertencimento.

⁶² Cf. Portelli, A. (1997)

⁶³ Essa abordagem torna-se mais explícita em suas últimas publicações: *Portraits sociologiques: dispositions e variations individuelles* (2002a), *O homem plural* (2002b) e *La culture des individus* (2004).

Enfim, as trajetórias são constituídas em universos de experiências socializadoras heterogêneas, demarcadas por espaços e tempos diferenciados, e, frente a esses aspectos, as disposições individuais estariam sujeitas a uma alteração/atualização. Daí a necessidade de se pensar e refletir, para fins desta pesquisa, os leitores e suas leituras, inseridos que estão em um mundo de consonâncias e dissonâncias que configuram as diferenças e variações individuais.

3.1.1 O espaço da família: ausência e presença da leitura

Para quatro professoras do grupo, as experiências no interior da família não tiveram nenhum significado para a sua trajetória de leitura, como podemos verificar a seguir.

A professora Sandra afirma que veio de uma família pobre, na qual não teve nenhum contato com a leitura, e centra as suas lembranças a partir de sua entrada na pré-escola. O mesmo ocorre com as professoras Laci e Cláudia: suas lembranças de momentos de leitura na infância e na família são pouco precisas. O momento marcante para elas foi a entrada na escola, o que lhes teria oportunizado um maior contato com a leitura e com os suportes da escrita.

Cláudia recorda que, durante a sua infância, não percebeu a presença de livros ou de alguém lendo em sua família. Explica que isso, provavelmente, ocorresse por causa da baixa escolaridade dos pais, mas, sobretudo, porque eles se casaram muito jovens. Além disso, segundo ela, adquiriram muito rapidamente uma família de seis filhos, agravando a situação do núcleo familiar sob dois aspectos: a questão econômica e a falta de tempo para se dedicar aos seis filhos. Também para Maria Rosa, o contato com a leitura deu-se na escola, pois *“a leitura na minha casa era isenta... nula. Nós não tínhamos leitura nem de jornal, nem de revista, nada, nada, nada”*.

Percebe-se, nos relatos, que, para essas professoras, foram raras as experiências com objetos culturais e vivências com práticas leitoras no período anterior à vida escolar, indicando que, provavelmente, as bases de formação de seus repertórios de leitura tenham se concretizado a partir do ingresso na escola.

No entanto, no conjunto das professoras entrevistadas, a experiência de leitura no universo familiar parece ter sido positiva e significativa para a maioria delas.

Marta declara que, em casa sempre conviveu com um universo diversificado de livros e de gêneros literários, o que lhe deu acesso a autores consagrados, como Monteiro Lobato e Perroult. Parece ter sido marcante a presença de um tio que sempre contava histórias para as crianças da família. A lembrança de vários livros significativos veio à memória – todos presenteados pelos pais ou primos, por ocasião de aniversários ou festas natalinas. Outra presença familiar importante, segundo a professora, foi a madrinha, que se encarregou de sua alfabetização, anterior ao seu ingresso na escola. A prática de frequentar bibliotecas já tinha sido instalada em sua vida a partir do universo familiar, por influência de primos que eram usuários de bibliotecas do SESI ou SESC. Para ela, essa experiência mais íntima com a leitura na infância, deve-se à ausência da televisão, que, ao seu olhar, seria uma forte concorrente da leitura: “*é preciso também lembrar que eu sou anterior à televisão*”⁶⁴.

Em outro momento de sua vida, já na adolescência, tomou gosto pela leitura de romances, porém, em seu ambiente familiar tal prática era interdita⁶⁵, pois “*na verdade a minha mãe era muito fechada [...] não gostava que eu lesse este tipo de literatura [...] era uma coisa meio estranha, porque ela lia muito romance, mas a gente...*”. Declara que lia o que lhe era possível nessa época, isto é, a única leitura que a sua mãe lhe proporcionara nessa ocasião: os livros da coleção Biblioteca das Moças.

⁶⁴ Horellou-Lafarge e Segré (2003) mostram que a leitura, nos anos 60, ocupava um *status* privilegiado como atividade de lazer e, já nos anos 80, essa prática diminui entre os estudantes de colégio, devido à concorrência de outras atividades de lazer, como por exemplo, a televisão. Ainda nesse sentido, Mollier (2000), ao analisar os resultados de uma pesquisa realizada em 1997, sobre as práticas culturais dos franceses, revela que, entre os jovens, o livro é frequentemente associado a momentos de solidão e intimidade. A grande maioria acaba por preferir atividades de lazer que permitiriam um grau maior de sociabilidade, como, por exemplo, práticas esportivas e encontros com os amigos.

⁶⁵ Talvez essa atitude percebida em algumas famílias fosse ainda resquício de um longo período da História do Brasil, em que às mulheres não era permitido ir além do livro de rezas e, mais tarde, como bem nos mostra Lajolo e Zilberman (1996), uma boa moça de família deveria ler obras de moral ou que as preparassem para serem boas esposas e mães.

Também para Jose, o universo familiar foi muito estimulante para a leitura. Ela ressalta que, a despeito do baixo nível de escolaridade de sua mãe, era ela quem sempre lia para os filhos e, mais ainda, apesar do baixo poder aquisitivo da família, havia um esforço em adquirir livros, esses sempre divididos entre os irmãos.

Nos relatos de Silvana, a mãe também desponta como figura marcante em seu processo de alfabetização. O universo escolar e o familiar aparecem de forma imbricada em suas recordações. Ao reportar-se ao universo familiar, deixa entrever uma forte preocupação com uma prática de leitura direcionada para a aprendizagem da mesma e da alfabetização: “*ela trabalhava comigo o alfabeto A, B, C, D, e depois começava a juntar as palavras*”. A influência materna continua significativa na adolescência. Acentua que, nessa fase de sua vida, lia principalmente as revistas adquiridas por sua mãe: O Cruzeiro, Seleções e fotonovelas.

A professora Ângela, ao iniciar o relato, acentua a experiência positiva com a leitura no núcleo familiar:

Tive uma infância cercada de livros [...] adorava ler...praticamente todos liam para mim... sou uma das mais novas [...] e como eu adora ler passava às tardes no quarto da minha mãe com um livro, porque ali eu fugia de tudo [...] acompanhava meus irmãos nas atividades do para casa [...] quando eu cheguei na escola já sabia ler e ninguém de casa tinha visto.

Essa professora ainda menciona que adquiriu, com a avó, o hábito de acompanhar novelas pelo rádio. Para ela, esses momentos eram muito agradáveis, como se fosse uma sessão de contação de histórias, o que segundo ela, ativava a sua imaginação.

Meiriane enfatiza a influência do pai nas primeiras vivências com a leitura e a escrita e o quanto elas foram significativas antes de seu ingresso na escola. Como não conseguiu matricular-se na pré-escola, lembra-se de que o pai, que acabara de retornar aos bancos da escola, naquela ocasião, para cursar o ginásio, resolvera alfabetizá-la. Por esse motivo, menciona ter chegado à escola com certa desenvoltura para ler e escrever.

Outra professora do grupo, Agda, ao ser indagada sobre a sua convivência com a leitura, no ambiente familiar, responde de pronto:

A introdução foi feita em minha casa, porque o meu vizinho, ele fazia coleção de revistas em quadrinhos [...] eu era apaixonada com as revistas dele. Eu ainda não lia, mas pegava e aí conseguia fazer interpretação através dos desenhos [...] eu tenho muito forte a lembrança do Pato Donald, o Zé Carioca.

Ao que tudo indica, parece que, no contexto familiar em si, ela não tinha muitas oportunidades, o que não significou ausência de experiências marcantes, pois, o seu entorno cultural – a convivência com o vizinho – lhe propiciou o contato diário com as revistas em quadrinhos, o que marcou a sua primeira infância.

3.1.2 O espaço da escola – relação ambígua: entre o reconhecimento e o desconhecimento

Nota-se, nos relatos, que, para as professoras, cujo seio familiar não oportunizou um contato com o universo da leitura, a escola é apontada como um dos principais lugares em que as práticas de leitura se materializaram de forma mais consistente. No entanto, a relação estabelecida com a leitura na escola, tanto para as que nela tiveram o seu primeiro contato, como para as que não tiveram, parece não ter se constituído como uma experiência agradável e prazerosa. Nos depoimentos de parte das professoras, observou-se que as lembranças da escola vêm quase sempre carregadas de um mal-estar, seja em decorrência de problemas pessoais, de adaptação, nível social diferente dos colegas, sentimento de inferioridade ou motivos relacionados às práticas adotadas pelos docentes, aos quais elas foram expostas durante a trajetória escolar, detectados em alguns relatos.

A professora Sandra ressalta o uso constante que fez da biblioteca de sua escola como um importante recurso para o desenvolvimento de suas leituras. Entretanto, em seu relato, deixa escapar certa mágoa em relação às práticas pedagógicas implementadas por suas professoras, ao longo de sua escolarização: *"tudo era forçado [...] o livro na minha época ninguém escolhia... a professora*

punha na frente da gente o livro, mandava você ler [...] então o que eu podia fazer? Eu tinha que dançar conforme a música... mas aprendia!"

Por sua vez, Cláudia igualmente recorda não ter gostado da experiência de leitura vivenciada na escola, pois os métodos adotados por seus professores eram muito "entediantes", e mais: *"era assim: te dava um livro, você fazia aquela ficha literária, para responder: gostou do livro? Faça resumo ou copie a página que mais gostou!"*. A professora não conseguiu lembrar-se de nenhuma experiência interessante ou de um professor que tenha marcado a sua trajetória de leitura na escola, e acha que esse ambiente contribuiu pouco, ou quase nada, para a sua formação como leitora. Declara que, em sua adolescência, também lia muito pouco, revelando uma inclusão tardia nesse universo: *"só vim tomar contato diário com a leitura quando fiz a faculdade"*.

Para Laci, o momento marcante foi o período da alfabetização, que lhe proporcionou o acesso aos primeiros suportes de leitura. Lembra-se, de maneira afetiva, da cartilha, onde aprendeu as primeiras letras. Ela admite que uma das dificuldades que a acompanhou, em toda a sua trajetória escolar, foi o acesso às bibliotecas e, conseqüentemente, aos livros, pois sempre estudou em escolas públicas, onde elas eram inexistentes ou estavam sempre fechadas.

As professoras Marta, Ângela e Meiriane, apesar de obterem uma boa iniciação à leitura, no ambiente familiar, em relação à escola a situação parece ter sido um pouco diferente. Marta revela que:

(...) naquela época professor não incentivava a leitura como hoje, não se usava isso (incentivo) nem com a literatura [...] no ginásio é que a coisa ficou mais concentrada ainda... exercícios e leitura tradicional [...] essa coisa que a gente faz hoje com nossos alunos, com a leitura literária, a construção da realidade sobre essa literatura, as vivências, não tinha"

Ângela relaciona as primeiras decepções ao seu ingresso na escola, pois, segundo ela, a professora repreendeu a sua mãe por ter permitido a sua alfabetização precoce: *"ficou como uma marca...era como se eu tivesse feito alguma coisa errada!!! [...] recebi honra ao mérito, mas ainda assim a professora não gostava"*.

Para Meiriane, a biblioteca da escola aparece como algo significativo em sua trajetória escolar. Informa que a escola pertencia à rede municipal, e esse era um diferencial, pois, naquela época, tinha uma política para as bibliotecas, diferentemente de outras escolas que pertenciam à rede estadual: *"então eu ia muito a biblioteca e lia muito na biblioteca porque não podia levar os livros para casa"*. Recorda dos momentos em que se ocupava das tarefas da biblioteca de classe, visto que já dominava algumas competências de leitura. Por outro lado, esse diferencial não contribuiu para fortalecer sua confiança e sentimento de satisfação com o ambiente escolar e as práticas ali adotadas. Pelo contrário, para ela, a escola não soube lidar com a sua desenvoltura em leitura, pois o que restou foi um sentimento de rejeição, devido às reações de *"surpresa"* e *"descrença"*, por parte de suas professoras. Ela explica que, por muito tempo, acreditou que isso ocorreria porque *"eu era de uma classe sócio-econômica muito baixa"*.

Para Jose e Maria Rosa, os anos iniciais de escolarização proporcionaram-lhes uma experiência positiva, mas, o mesmo não ocorreu em outros momentos da trajetória escolar. Jose destaca a *Cartilha da Lili* e a sua importância para o seu processo de alfabetização, como algo lúdico e prazeroso. Evoca, com emoção, a lembrança de professoras que tivera no curso primário, e reconhece o quanto representaram em sua trajetória escolar como leitora. No entanto, em relação a outros períodos da escolarização, acrescenta:

Eu não tive bons professores de português, não incentivavam [...]. Era assim a leitura em voz alta [...] tem o livro, aí você lia um pedaço, depois o outro colega seguia de onde você parou, não gostei não!!! Nem uso esse método com os meus alunos, eles não gostam.

Maria Rosa revela que, durante os primeiros quatro anos de sua escolarização em uma escola pública municipal, em função da presença de uma bibliotecária, adorava frequentar esse espaço. Para ela a profissional era: *"uma pessoa que estava onde deveria estar, cuja paixão pela leitura e literatura era contagiante"*. Nesse espaço participava das contações de histórias, dramatizações, sessões de slides. Porém, após os primeiros quatro anos de escolarização, acha que a leitura perdeu o encanto:

(...) então eu já não tinha mais aquele prazer, aquele gosto, era uma leitura para decorar, para guardar conteúdo [...] essa coisa do lúdico, da

literatura, do agradável, já não tinha mais [...] aí foi até formar no magistério, nunca mais tive boas experiências e a leitura ficou um pouco restrita por questões financeiras.

A escola vai aparecer como uma experiência exclusivamente positiva na avaliação de Silvana e Agda. Silvana recorda nomes de professoras e, principalmente dos trabalhos realizados em torno da poesia. Sempre que lhes era possível, gostavam de declamar na escola. O contato com os contos de fada – Gata Borralheira, As Mais Belas Histórias – parece ter sido momentos revestidos de muita magia: *“ah! eu deitava e sonhava!”*. Após as séries iniciais, não se incomodou com a leitura obrigatória de livros. Nesse período adquiriu o gosto pelos clássicos da literatura brasileira. Informa que ainda lê Machado de Assis, Adonias Filho e a literatura de Jorge Amado, ou seja, autores que compõem um repertório de leitura sempre valorizado pela escola, isto é, os ditos cânones escolares.

Agda menciona que aprendeu a ler na escola, embora reconheça que, ao iniciar a primeira série, já apresentava certa familiaridade com a leitura, em decorrência do consumo de revistas em quadrinhos, em casa: *“eu cheguei na escola, já conhecia muitas letras, uma linguagem diferente [...] aquele tipo que se via muito na revista em quadrinhos”*. Recorda, com carinho, da Cartilha dos Três Porquinhos e dos livros que a acompanharam nos anos iniciais, sobretudo da coleção das Mais Belas Histórias e Mais Belas Poesias. Afirma que o material produzido pela professora Lúcia Casasanta foi marcante em sua trajetória. Informa que as avaliações adotadas, em sua trajetória escolar, envolvendo as atividades de leitura, não significaram experiências negativas: *“a gente tinha muitas questões abertas [...] eram provas reflexivas, você tinha que dar a sua opinião a respeito [...] não era só responder só o que estava no livro [...] então eu achava as provas superinteressantes”*. Em outros momentos, essa perspectiva parece persistir, porém não a incomodava: *“sempre era cobrada a literatura, e eram livros pesados, livros grandes, livros de vestibular”*. Nota-se que as facetas do lúdico e do prazeroso, ainda se faziam presentes no Ensino Médio. Destaca a presença de uma professora de literatura, no curso de magistério, cujo ensino de literatura pautava-se na

adaptação das obras literárias, para a representação de peças teatrais, o que era muito apreciado por ela e os seus colegas.

Para quatro professoras, aquelas que se recusaram a submeter à entrevista formal com a utilização do gravador, em que os elementos das trajetórias apareceram um pouco emaranhados, decidiram-se por revelar seus percursos em separado, embora não se diferencie dos demais já relatados. Foi possível detectar, por meio das respostas dadas aos questionários, e das conversas estabelecidas em nossos encontros que, para duas professoras as experiências no lar e na escola, parecem ter se constituído de maneira pouco positiva, e o contrário se deu para outras duas do grupo.

Observa-se, no caso de Lara, que as atividades profissionais de seu pai, fizera com que a família estivesse sempre mudando de cidade, o que, em sua avaliação, lhe prejudicou. Ela explica que a sua alfabetização precoce, no seio familiar, e as constantes mudanças de escola, fizeram com que ela apresentasse *sérias dificuldades* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que a perseguiu durante toda a sua trajetória escolar. Parece ter estabelecido uma relação tensa com essas práticas, principalmente em função dos processos avaliativos. Recorda-se de estar sempre trocando letras, como (D/T, F/V), deu indícios de que toda a sua experiência escolar se resume a essa lembrança dolorosa, com a qual lida até hoje.

Luma residiu, durante toda a infância e a adolescência, no interior, e há indícios que, em seu ambiente familiar, a leitura não se fazia muito presente. Esta professora expôs que a mãe raramente lia – lembra-se de vê-la, algumas vezes, lendo a *Bíblia* –, e que os seus primeiros contatos com os suportes de leitura e com a leitura propriamente dita ocorreram a partir da escola. Conforme a professora, no interior, onde nasceu e cresceu, as práticas de leitura e o estudo não eram muito incentivados para mulheres, mas sim aquelas relacionadas às prendas domésticas. Recorda-se da influência decisiva de uma tia, professora de português, por incentivá-la em suas leituras e também por ter sido uma referência em sua escolha profissional.

Outra professora desse grupo, Lana, cujo pai era professor de ensino superior e a mãe possuía o Ensino Médio completo, lidava diariamente com a leitura em casa. Recebeu muitas influências de sua mãe e de sua madrinha que, segundo ela, foram as responsáveis pela sua incursão precoce no mundo das letras; aprendeu a ler com cinco anos de idade. As leituras em sua casa eram constantes. Estudou os primeiros oito anos em uma escola confessional tradicional, onde a dança e a música faziam parte de sua formação cotidiana – aprendeu a tocar piano e a dançar balé. Lembra-se da presença de uma freira que a incentivava a recitar poemas nas festas escolares. Recorda-se, inclusive, de recitar poemas em línguas estrangeiras, como em francês e italiano. Nesse ambiente, tomou gosto pela literatura e pela poesia.

De modo semelhante, as vivências familiares de Sophia foram muito significativas, e também destaca a figura da mãe: *"constantemente lia para mim, literatura, contos e quadrinhos; esse horário da contação de histórias, quase sempre à noite, era sagrado"*. Aprendeu a ler antes do ingresso na escola, e, para ela, esse ambiente pareceu pouco significativo em suas lembranças. Não se recorda de ter vivenciado momentos na escola, no Ensino Fundamental ou Médio, em que lhe foi solicitada a leitura de livros de literatura. Informa que, ao manter contato com algumas obras literárias, já na faculdade de Letras, reconheceu histórias contadas por sua mãe, durante a sua infância e pré-adolescência, como obras de Machado de Assis e de José de Alencar. Enfim, para ela, a experiência com a literatura na faculdade foi a mais significativa, pois *"líamos para fazer uma análise aprofundada dos conteúdos"*.

Algumas considerações

Uma das indicações que se pode extrair desses relatos é que parece haver uma importância singular do ambiente familiar na inserção da cultura escrita de parte desse grupo de professoras. Nota-se que, embora a maioria das famílias fosse oriunda de frações de classe que compõem as camadas populares, com pouco acesso à cultura escrita e um fraco repertório de leitura, ela ocupava um lugar significativo para algumas famílias desse grupo. Pareciam acreditar na leitura como valor simbólico, e que deveriam investir e incentivar os filhos na aquisição e no contato com a mesma, inclusive, mobilizavam esforços na compra de livros infantis. Em algumas, isso se manifestou pela emergência de dispositivos de familiarização com a leitura, orientadas por um modelo escolar de leitura, visando, sobretudo, à alfabetização. De certa forma, isso se confirma, pois, quando se observam as trajetórias de algumas professoras, pode-se constatar que o processo de alfabetização iniciou-se anteriormente ao ingresso na escola.

Entretanto, para outro grupo de docentes, o ambiente familiar é lembrado como um ambiente que pouco ou nada significou em suas trajetórias, configurando-se como um ambiente lacunar no que tange à leitura. Existia uma ausência completa de materiais escritos, além da falta de incentivo dessa prática e/ou de modelos de leitores adultos nos quais pudessem mirar-se. Pode-se inferir que, no entendimento dessas famílias, cabia à escola a tarefa de formação do leitor. Assim, vimos que o ingresso no universo letrado deu-se a partir de quando começaram a frequentar a escola. Tal constatação nos leva a refletir sobre o que alguns estudos⁶⁶ já detectaram, ou seja, a ausência do entorno cultural e a falta de mobilização nos meios familiares populares provocariam maior conformismo escolar, isto é, uma tendência de adesão e submissão às regras escolares. Encontraríamos, conforme NOGUEIRA (1997, p.118), "*uma forma de docilidade ou de reverência face à cultura*", no caso, a cultura legítima.

A esse respeito Bourdieu (1983) indica que é indiscutível a importância de que os primeiros contatos com a leitura e o seu aprendizado se dêem por meio da

⁶⁶ Ver pesquisas que abordam a relação família-escola no âmbito das camadas populares, como: De Queiroz (1995), Portes (2000), Viana (1998), Zago (2000), entre outras.

família, para que se configure um "*habitus*" de leitura. Quando isso acontece, o indivíduo tende a apresentar maior desenvoltura e uma relação mais íntima com esse artefato cultural ao longo de sua trajetória. Lahire (1997) ainda acrescenta a noção de disposição cultural, assim, supõe-se que a leitura seja transmitida como herança cultural, e para tal seria necessário um envolvimento em termos de dedicação e durabilidade, por parte da família. Com base nas formulações de Bourdieu, ele afirma que para construir disposições favoráveis não bastam que elas sejam "*efêmeras e ocasionais*".

Lahire (1997) sinaliza, ainda, que a concretização de uma herança de "sucesso" ou "fracasso" deve-se efetuar nas relações concretas e cotidianas estabelecidas no núcleo familiar. E, mais: que essas relações podem estar centradas em outros membros da família e não, necessariamente, nas figuras "sacralizadas" dos pais, como foi detectada, em algumas trajetórias deste estudo, há a evidência da forte presença de tios, avós, ou da madrinha. Sabe-se que as ações dos familiares – materiais ou simbólicas – exercem influência significativa na vida escolar das crianças, e, segundo o autor, "*são reações que se apóiam relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela*" (Lahire, 1997, p. 17).

Outra dimensão, que se destacou nesse âmbito, foi a situação de interdições de leitura⁶⁷, como, por exemplo, no caso da professora Marta – provavelmente por ela pertencer a uma das gerações mais antigas do grupo – observou-se, por parte de sua mãe, a preocupação em controlar as leituras realizadas por ela durante o período da adolescência.

Em relação à escola, ela apareceu em algumas trajetórias como um lugar importante para o primeiro contato com o universo das letras. No entanto, não comparece, na maioria das experiências das professoras, como um espaço que

⁶⁷ Para compreender melhor essas interdições, faz-se necessário recorrer aos estudos sobre leituras femininas, que nos revelam aspectos da história de leitura das mulheres no Brasil, quase sempre marcada pelo controle e a tutela. As leituras recomendadas às leitoras do séc. XIX eram leituras de caráter não vulgar e delicadas, conforme Lajolo e Zilberman (1996). Outras pesquisas também revelam que, durante os anos 40/60, ocorreu, no Brasil, uma grande divulgação da coleção "Biblioteca das Moças", com o intuito de formar, instruir e educar as moças leitoras. (Morais, Arisnete, 1998)

tenha desenvolvido estratégias que facilitariam sua formação como leitora. Na opinião das entrevistadas, os métodos e as práticas pedagógicas que direcionavam o ensino da leitura – com algumas ressalvas para os anos iniciais – contribuíram, em sua maioria, para um afastamento e/ou o desenvolvimento de uma aversão à leitura. Entretanto, muitas reconheceram a eficácia dos métodos ali adotados para a aquisição da competência do ler e do escrever, isto é, do processo inicial de alfabetização.

De certo ponto de vista, esse sentimento ambivalente de parte das professoras, em relação à escola, aproxima-se das crenças de Bourdieu (1996) que, embora reconheça o sistema escolar como uma das principais vias de acesso a leitura, ao tomar contato com os testemunhos de autodidatas e de suas necessidades de leitura, em pesquisas realizadas por Jean Hébrard conclui que há:

uma espécie de necessidade de leitura que, de certa maneira, a escola destrói para criar uma outra, de uma outra forma. Há um efeito de erradicação da necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos [...] penso que o sistema escolar desencoraja [...] destrói certa forma de leitura (BOURDIEU, 1996, p.241)

Nessa linha de raciocínio, Baudelot e Cartier (1998) mostram que a permanência, na escola, não contribui para que haja um aumento no volume de leitura dos estudantes, mas, ao contrário, observaram uma diminuição e um afastamento dessa prática. Para esses autores, a escola reduz as oportunidades de socialização com as formas mais universais de leitura, as quais foram sugeridas e abertas na primeira socialização.

Ainda nessa direção, Lafarge e Segré (2003, p. 64) indicam a complexidade que permeia a relação entre a instituição escolar e as práticas de leitura, no sentido de que elas variam segundo os indivíduos e seu pertencimento social, as suas representações da instituição escolar e dos docentes que ali atuam. Segundo as autoras,

exerce, elle risque dans le même temps de mettre des entraves à un besoin de lecture encore fragile. l'école permet et faire acquérir les compétences nécessaires pour lire, elle est l'instance essentielle qui donne une légitimité aux lectures, mais, du fait des normes qu'elle transmet, des contraintes directes et indirectes qu'elle

É possível concluir, preliminarmente, que, para a maioria das professoras, as vivências que se constituíram no universo escolar estão muito próximas de questões já trazidas pelos estudos apresentados acima. Nessa mesma direção, já existem pesquisas no Brasil que confirmam a tendência dessa instituição em “escolarizar” a leitura, utilizando-se de estratégias de compreensão e interpretação dos textos em que se adota um modelo único e fechado; a obrigatoriedade e a adoção da leitura em voz alta, como prática avaliativa; a leitura como pretexto para o ensino da gramática; a artificialização dos textos utilizados. Ou seja, os objetivos que viabilizam essa prática são quase sempre perpassados por finalidades didáticas, tal como já foi constatado em outros estudos: Kramer e Jobim Souza (1996), Batista (1998), Paulino (1998) e Soares (1999).

Até então, no universo desta pesquisa, poder-se-ia considerar a maioria das professoras como leitoras “escolarizadas”. Verificou-se que, no transcorrer de suas trajetórias, as práticas sob as quais ficaram expostas, de certo modo, são aquelas já consagradas e detectadas, como as que configurariam esse perfil de leitoras⁶⁸, isto é, a vivência de práticas de “escolarização inadequada”⁶⁹, em que é ativado um conjunto de mecanismos, no trato com a leitura e os seus suportes, limitados ao esquema de fichas, questionários fechados e/ou exercícios, e o empobrecimento do repertório de leitura dos alunos, concretizado na ausência de gêneros diversificados. Tudo isso, por conseguinte, restringiria as possibilidades de inferências, do diálogo com o autor e contatos com diferentes universos de leitura.

Tais reflexões levam-nos a reafirmar a importância da constituição do “*habitus*” primário – as primeiras disposições – no seio familiar, em relação à

⁶⁸ As professoras portadoras desse perfil tenderiam a assumir, em suas práticas diárias de leitura, sejam aquelas relacionadas a estudos ou não, um modo de ler, que configuraria as mesmas disposições escolares “*adquiridas escolarmente*”. (Cf. Batista, 1998)

⁶⁹ SOARES (1999) esclarece que a escolarização da leitura no contexto escolar é inevitável, visto que, “*é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais*” (p. 47). A pesquisadora trata da escolarização do texto literário, e mostra que também existiria a possibilidade de conduzir a leitura numa perspectiva de “escolarização adequada”, que, a meu ver, poderia ser transferida para qualquer gênero de leitura na escola: “*adequada seria aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar*” (p. 47).

leitura: as representações, as crenças e os valores desses familiares em torno desse artefato cultural. Faz-se necessário esclarecer que esse conceito é aqui reportado, não como uma simples transposição teórica, no sentido de que fala Lahire (2002c)⁷⁰, mas como uma ferramenta que ajudaria a entender as questões das práticas de leitura em contextos diferenciados. Nessa mesma direção, outras pesquisas⁷¹ mostram que os valores atribuídos à leitura, na esfera familiar, diferem de acordo com as classes sociais de pertencimento das mesmas.

Por outro lado, a escola apresenta-se como outra instância de inserção na cultura escrita e no mundo da leitura, lugar no qual desenvolver-se-ia o "*habitus*" secundário. Para Bourdieu (1983, p.18):

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores.

A idéia de "*habitus*" em Bourdieu funciona como disposições duráveis e princípio gerador de práticas e representações. Essas disposições, como acentua o autor, interferem na maneira de pensar e agir no mundo. No entanto, o próprio autor admite que o "*habitus*" é uma estrutura aberta, o que implica na possibilidade do imprevisto por parte dos agentes na ação. Bourdieu é apontado, por seus críticos, pelo seu determinismo, principalmente no que concerne a esse conceito. No entanto, ele parece querer explicitar⁷², cada vez, mais seu posicionamento em

⁷⁰ Lahire (2002c) discute os modos de apropriação da obra e da teoria formulada por Bourdieu, e denuncia a aplicação de seus conceitos, como mera utilização do léxico e de sua gramática.

⁷¹ As formas de relação com a leitura são marcadas pelo pertencimento social dos indivíduos e, nesse sentido, podemos conferir em Soares (1991), que, enquanto as frações de classes das camadas populares estabelecem uma relação pragmática com a leitura, objetivando melhores condições de vida e ascensão sócio-econômica, para as classes mais favorecidas a leitura relaciona-se, na maioria das vezes, a fins mais desinteressados, à fruição e ampliação dos conhecimentos.

⁷² Nos seminários de que participei no Centre de Sociologie de L'Éducation et la Culture na EHESS, sob a coordenação do professor e pesquisador Louis Pinto – que integrou, por muitos anos, o grupo de pesquisa coordenado por Pierre Bourdieu – essa discussão, vez ou outra, vinha à baila. O posicionamento de Pinto, sempre foi o de que esse conceito – como tantos outros operados por Bourdieu – ainda estariam em processo de construção. Ele explica que isso se devia, sobretudo, aos constantes estudos e observações realizados pelo autor dos fenômenos circunscritos à realidade social que o cercava.

relação a essa polêmica, como podemos conferir em Bourdieu e Wacquant (1992, p.108)

L'habitus n'est pas le destin qu l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de disposition ouvert. Qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et non sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable.

Portanto, nessa perspectiva, as práticas e as ações posteriores das professoras, em relação à leitura, estariam orientadas, sobretudo, pelo "*habitus*", forjado inicialmente na esfera familiar e pela constituição de um novo "*habitus*", produzido a partir desse primeiro, como afirma Lahire (2002b, p.142) "[...] *todo praticante é movido pelos esquemas de ação que incorporou no curso de suas experiências sociais anteriores*", o que permitiria aos indivíduos agirem em variados contextos sociais.

Seria oportuno, então, indagarmo-nos se essas disposições de leitoras “escolarizadas” estariam informando suas práticas como docentes e formadoras de leitores na escola? Como essa relação escolar com a leitura influenciaria nos processos de formação recebidos em torno da mesma nos projetos de formação? E em suas práticas diárias? Estariam apresentando mais fragilidades ou potencialidades? Ou, ao contrário, o engajamento dessas professoras em programa de formação – como o Pró-Leitura – oportunizaria e configuraria um outro “*habitus docente*”⁷³, em relação à essa prática? Estariam resignificando suas práticas? Rompendo com modelos e estratégias metodológicas, que tenderiam a perpetuar, caso não fossem expostas a um programa de formação continuada, em que se privilegiou a reflexão sobre as bases teóricas e conceituais, inerentes ao ensino da leitura? E caso se constate que isso ocorra, dever-se-ia atribuir a quê? Pretende-se abordar esse assunto posteriormente neste trabalho.

⁷³ Cabe aqui a utilização de "*habitus*" docente, visto que as professoras deste estudo já possuíam um percurso de prática já constituído desde o ingresso no Pró-Leitura. A utilização dessa expressão foi tomada de Silva (2003), que utiliza a expressão "*habitus professoral*", cuja estruturação é ancorada exclusivamente na prática docente, manifestando-se em gestos e nas maneiras de ensinar que se materializam na sala de aula. No entanto, no âmbito dessa discussão, essa reflexão avança em relação ao "*habitus*" professoral, no sentido de que acreditamos na estruturação de um novo "*habitus*" docente, produzido na/pela prática, como também, por outras oportunidades de contato com novas agências pedagógicas de formação.

Como já vimos, parece ter ficado subentendido que a leitura vivenciada na escola, por grande parte das professoras desse grupo, apresentou-se como uma experiência negativa, passível de levá-las ao distanciamento e à aversão à leitura. Essas implicações tornam mais perceptíveis, nas reflexões de Marta, ao reportar suas lembranças: "*naquela época professor não incentivava a leitura como hoje, não se usava isso [incentivo] nem com a literatura*". No entanto, detectou-se, que, para algumas delas, diferentemente das práticas pedagógicas a que ficaram expostas em sala de aula, o espaço da biblioteca, nos raros momentos em que se fez presente, aparece como uma potencialidade e possibilidade de se constituir em uma relação positiva com a leitura. Talvez isso ocorresse por proporcionar maior socialização com os diferentes impressos, de maneira mais informal e livre, em que se utilizava de outras estratégias de aproximação com a leitura, como a hora do conto, dramatizações, entre outros.

É importante destacar que algumas professoras – ao refletirem sobre suas trajetórias – manifestaram algumas dúvidas em relação aos efeitos do trabalho com a leitura, como se as estratégias que constroem as verdadeiras competências de ler e escrever não contribuíssem para a formação do gosto pela leitura e, por sua vez, a do leitor⁷⁴. Pode-se perguntar, pois, se os fatores que permearam as primeiras socializações dessas professoras tenderiam a configurar um "*habitus*" docente, pautado em um modelo de abordagem de leitura que constituiria na adoção de práticas orientadas para uma perspectiva diferenciada daquelas vividas, ou seja, na busca pelo desejo e pelo prazer de ler.

Nota-se que, ao refletir sobre suas trajetórias, algumas docentes manifestam dúvidas em relação às práticas de leitura sob as quais foram expostas. Certas práticas, mesmo que reconhecidas como tradicionais e até mesmo

⁷⁴ Em suas análises sobre a leitura dos jovens, Singly (1993) sublinha que o estatuto da leitura na escola apresentar-se-ia de forma um tanto ambígua, visto que ela está sempre dividida entre o modelo do prazer gratuito da leitura e o modelo que busca o ler para aprender. Para melhor compreensão desse fenômeno, Chartier e Hébrard (1995) situam, historicamente, esses modelos; o primeiro, cuja concepção se pauta na apropriação não diretiva dos bens culturais, da fruição, gestado no ambiente dos militantes da leitura pública – principalmente entre os bibliotecários, e o segundo modelo que triunfa no meio escolar, "*do ler para aprender o escrever*" (p. 443), devido, sobretudo, às limitações pedagógicas inerentes ao meio escolar. Essa discussão é retomada e aprofundada por CHARTIER, A.M. em seu artigo "Lire à l'école, lire en bibliothèque: deux modèles contradictoires de la lecture" deL 1996.

enfadonhas, foram reconhecidas como as que surtiam resultados, isto é, aquelas que levavam à aprendizagem do código escrito. Por outro lado, elas tendem a proferir o modelo pautado na leitura lazer e fruição, como sendo aquela capaz de formar o leitor e que deixou marcas positivas em suas trajetórias. Neste particular, cabe recorrer às reflexões de Anne-Marie Chartier⁷⁵ sobre os dois modelos contraditórios de leitura – de um lado, o que é proposto pela escola e de outro pela biblioteca. Esse último adota os princípios difundidos por Morel⁷⁶, a leitura “livre”, e o primeiro, isto é, a escola, a leitura “prescritiva”. Segundo a pesquisadora, a concepção de leitura forjada pelos pioneiros da leitura pública ganhou corpo e chegou às escolas. No entanto, a autora salienta que *“tous les discours sur le plaisir de lire que devraient ressentir à tous élèves ne peuvent faire oublier que lire est une tâche sous contrainte, de la maternelle à l’ université [...] l’ amour de la lecture ne suffit pas à faire le bon élève”*. Reconhece que os mal-entendidos entre os bibliotecários e professores tendem a se perpetuar, pois o discurso atual continua a marcar o triunfo da leitura “livre”, do cidadão consumidor e emancipado de suas tutelas; porém, alerta sobre o risco de polarizar a discussão sobre a leitura de obras literárias e esquecer-se de restabelecer a aprendizagem do ler-escrever, não só no âmbito da literatura, mas em todas as disciplinas: Geografia, História, Matemática, e outras.

Por último, existiram, também, outros fatores que definiriam formas distintas de intervenção da escola na constituição dos sujeitos leitores. Assim, levando em consideração que as razões, os interesses de leitura e a apropriação das práticas de leitura, encontram-se imbricados na identidade sócio-histórica e na posição social de cada leitor, como bem enfatiza Chartier (1999), cabem destacar alguns episódios, nos relatos das professoras. Um desses episódios trouxe à baila questões ligadas ao racismo e ao preconceito de classe social – embora possa

⁷⁵ Ver CHARTIER, A.M. (2004). Enseignants et bibliothécaires de la libération à aujourd’hui: modèle de la transmission et modèle de la médiation.

⁷⁶ Eugène Morel – figura importante na revolução cultural e no que diz respeito aos profissionais do livro na França. Publica, em 1908, *Bibliothèques* e, em 1910, *La librairie publique*. Inaugura, em 1925, em Paris, a primeira biblioteca infantil, sob a perspectiva da *“heure joyeuse”*, cujo objetivo principal seria desenvolver, no público infantil, o prazer de ler e o amor ao livro e, para isso, o espaço apresenta-se rico em novidades, como livre acesso aos livros, atividades de animação como a hora do conto e a exposição de temas variados, etc.

parecer que, em princípio, não teria relação com o objeto ora em estudo, em um trabalho que aborda a formação de professores, interessa-nos, no sentido de que permitiria compreender as representações e símbolos que circulavam no discurso e nas ações que se faziam presentes no universo escolar, sob o qual as professoras se formaram. Nesse sentido, entende-se que eles sejam significativos na medida em que revelam *"uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor"*⁷⁷, e, desse modo, podemos inferir que, configurariam *"habitus"* e práticas.

Para, além disso, nota-se que o pertencimento à classe social menos favorecida, significava, para a escola, um indicador de baixo desempenho escolar⁷⁸. Foi constatado, no relato da professora Meiriane, a “surpresa” revelada por suas mestras em relação ao seu bom desempenho escolar na leitura e escrita, dentre outras habilidades, como as de assumir tarefas como a organização da biblioteca de classe. E, ainda, a maneira com a qual a escola lidava com a questão racial, ou seja, a representação da criança negra como alguém inferior, sendo tratada com discriminação, por parte da escola e da professora, fato detectado nos casos das professoras Meiriane e Silvana. Ater-nos a essas experiências na esfera escolar justifica-se cada vez mais em estudos sobre as práticas e os saberes docentes. Tais vivências marcam as trajetórias de formação e revelam as imbricações das dimensões individual e social que por elas perpassam, e, desse modo, constitui subjetividades que se concretizam nas diferentes possibilidades do agir e do pensar das professoras.

3.2 Experiências de leitura: leituras pessoais (lazer), leituras formativas (contextos de formação) e leituras profissionais

Serão tratadas, aqui, as experiências de leitura pessoais, profissionais e as que fizeram parte dos contextos de formação. Para desenvolver uma análise desses dados empíricos, inicialmente, cabe explorar, ainda que tangencialmente, os relatos

⁷⁷ De acordo com Pollak citado por Catani (2003, p.125).

⁷⁸ Embora as ocorrências sejam em contextos e épocas diferentes, em minha pesquisa de mestrado (1997), detectei algo similar a essa situação. Os depoimentos das docentes revelaram certo descrédito em relação ao seu aluno, como se a condição de pertencimento às camadas desfavorecidas já os fizesse incapazes e fadados ao fracasso.

das práticas de leitura das professoras como manifestação de uma experiência/sentido.

Em relação ao uso da palavra “experiência”, Jorge Larrosa,⁷⁹ pesquisador espanhol, a vem utilizando, há algum tempo, como ferramenta para suas análises no campo pedagógico, principalmente nos estudos sobre a literatura e a experiência de leitura. O autor ressalta que a experiência tem sido entendida como um conhecimento inferior, menosprezada e tratada como linguagem menor, no âmbito da filosofia e da ciência moderna. Segundo o autor, para a filosofia, experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, enquanto, para ele, a distinção platônica entre o mundo sensível e o inteligível equivale, em parte, à distinção entre *doxa* (opinião) e *episteme* (ciência). Para a ciência, a experiência é sempre subjetiva, contextual, finita, ligada à fugacidade do tempo, a situações concretas e particulares, impossível de ser objetivada e universalizada. Contudo, o autor desenvolve um raciocínio no sentido de reivindicar a experiência, em tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência desprezam: a subjetividade, a incerteza, o provisório, o corpo, a finitude, a vida.

O autor indica a necessidade de se tomar algumas precauções com relação ao uso do termo, no sentido de “limpar” a palavra de algumas contaminações que a fazem demasiadamente cômoda ou segura: a primeira delas seria a separação entre experiência e experimento, descontaminar a palavra das implicações empíricas e experimentais; a segunda seria separar a experiência de todo dogmatismo e de toda pretensão de autoridade; a terceira consiste em separar experiência e prática; isto significa que o sujeito da experiência é um sujeito receptivo, aberto, disponível, exposto. A quarta precaução, de acordo com Larrosa, é fazer da experiência um conceito. Ele explica que tem feito um esforço em vincular a experiência à palavra existência, isto é, a um modo de habitar o mundo. Dessa maneira, a existência, como a vida, não poderia ser conceitualizada, pois sempre escapa a qualquer determinação e traz em si a possibilidade de criação, de invenção e de acontecimento. Por fim, o autor recomenda o cuidado para não converter a palavra

⁷⁹ O autor apresenta essa linha de pensamento em diferentes obras. Ver: *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996. Ver, também: Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, Campinas, 2002. p. 20-28.

experiência em um fetiche – no sentido de torná-la um imperativo e de utilizá-la de forma precisa – para evitar que qualquer coisa se converta em experiência.

O autor ainda enfatiza que, na modernidade, a experiência é cada vez mais rara, por excesso de informação – que ele considera como um dos principais elementos da antiexperiência –, da falta de tempo e do excesso de trabalho. Assim, o acontecimento nos é dado de forma rápida, instantânea e fragmentado e, com isso, impede a constituição da memória, pois a fugacidade das experiências faz com que elas sejam rapidamente substituídas por outras.

Enfim, para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É ela que forma, constitui personalidades e identidades. Dessa maneira, o sujeito da formação não é o sujeito da aprendizagem, mas o sujeito da experiência, embora o autor admita que existe uma relação clássica entre essas duas instâncias. Interessa-nos, sobremaneira, esse viés da experiência. Desse modo, pretende-se aqui refletir sobre as práticas de leitura das professoras, com base, sobretudo, nos relatos das experiências vividas por elas, em diferentes situações, no intuito de desvelar aquilo que tocou, que ficou e que possivelmente configurou práticas.

Além do que pontua Larrosa, acredita-se que as experiências são tecidas nas histórias de vida individuais, coletivas e profissionais, permeadas pelas relações de classe, de etnias e de gênero, isto é, deve-se levar em conta as condições objetivas que perpassam essas experiências. Os estudos oriundos do campo da formação docente acentuam a importância de dar especial atenção a esses fatores, visto que eles configuram a maneira de ser e de estar no mundo, como pessoa e como profissional.

Além das experiências de leitura, na infância e na escola, desponta-se aqui outro conjunto de práticas, aquelas realizadas na vida adulta. Nesse contexto, a apresentação das experiências das professoras será organizada de maneira a apresentar as leituras pessoais, as realizadas em cursos de formação e aquelas direcionadas para as suas práticas profissionais.

É interessante notar que, para aquelas cujo contato com a leitura mostrou-se frágil, no seio familiar e na escola, houve, já na idade adulta, uma intensificação

dessa prática de forma mais significativa, como é o caso das professoras Sandra, Laci e Jose.

Sandra avalia que convive mais com a leitura hoje. Menciona ler, atualmente, muitas revistas de caráter científico; além disso, gosta de ler fábulas, livros de auto-ajuda, livros que gravitam em torno de questões referentes ao racismo, aos valores e à ética (explica que isso se deve aos problemas de violência e preconceitos detectados no cotidiano de sua escola). Raramente compra livros. Porém, em sua família, a filha e o marido compram muitas revistas e livros, por motivos profissionais, os quais ela costuma ler diariamente. Assume que pouco recorre às leituras da área da ciência da educação para a sua atuação profissional, acrescentando que não utiliza as informações dos livros didáticos ou dos PCNs.

Declara que, durante o seu processo de formação, no curso de magistério, não leu muito e, ao ser questionada sobre autores marcantes nesse período, não se lembrou de nenhum. Também sobre os autores lidos e estudados no Pró-Leitura, ela reitera a resposta dada em relação ao magistério, isto é, não lhe veio à memória nenhum título ou autor.

Em relação às práticas de leitura vividas no Pró-leitura, a professora faz crítica a uma das dinâmicas freqüentemente adotadas pelos/as formadores/as:

(...) não me agrada (...) essa coisa de ir num curso, a pessoa te dá uma apostila... cada um lê um pedacinho em voz alta... para mim, isso não funciona, dispersa. Eu acho que isso acontecia muito e, às vezes, não dava certo (...) tinha muita apostila, aí mandavam você ler, grifar (...).

Essa declaração leva-nos a indagar se, via de regra, os cursos de formação de professores tenderiam a adotar práticas convencionais de escolarização da leitura e, possivelmente, tratar os/as professores/as como leitores escolarizados? Seriam, então, os formadores/as leitores escolarizados?

Laci também revela que a possibilidade de contato com a leitura, atualmente, é muito maior. Inclusive, lembra-se de um livro que começara a ler recentemente: *Budapeste*, de Chico Buarque. Informa que a sua prática docente tem lhe desafiado a procurar leituras que abordam temas relacionados à violência e às drogas. Além de viver isso em seu cotidiano profissional, há um grande

interesse por parte dos alunos, que sempre trazem para a sala de aula reportagens de jornais e revistas sobre esse tema. No Pró-Leitura, recorda-se de um livro no qual se abordava a temática relativa à disciplina, de autoria de Içami Tiba. Ela garante que teve e ainda tem importância significativa para a sua prática docente. Apesar de ter o hábito de freqüentar livrarias e de se deixar “*perder por alguns minutos nas leituras*”, alega que não compra muitos livros, devido às interdições de ordem econômica. Para ter acesso aos livros que lhe interessam, recorre constantemente a empréstimos, particularmente por intermédio de uma prima que atua como bibliotecária.

Essa professora também é adepta de uma leitura de cunho espiritualista e informa que seu autor preferido, nessa área, é Chico Xavier. Queixa-se da biblioteca da escola em que trabalha; informa que ela não atende às necessidades de leitura do professor, tanto em relação às leituras profissionais, como as da área de literatura e lazer em geral.

Para a professora Jose, o momento atual é aquele que lhe proporciona maior contato com o livro e com a leitura, o que não lhe foi permitido em sua trajetória escolar. Menciona que, no momento, está lendo Érico Veríssimo e outro já se encontra na fila, *Budapeste* – que, coincidentemente, também foi citado por sua colega de turno –; explica que ouviu crítica positiva sobre ele. Em seu depoimento, deixa transparecer um perfil de leitora de jornais e revistas informativas, como *Veja* e *Época*, das quais é assinante. Quando solicitada a falar sobre as leituras significativas, possivelmente realizadas nos diferentes espaços de formação, ela faz uma pausa e diz: “*deixa eu ver se eu me lembro... agora, eu não estou me lembrando... ah! eu sei, tem aquele... do Içami Tiba, sobre disciplina, eu li e achei ótimo (...) e li esse último dele também (...) esqueci o nome, mas achei ótimo*”. Para a sua prática, sente-se desafiada a se informar sobre assuntos relacionados à violência e às drogas, para aprender a lidar com a realidade que se faz presente entre seus alunos.

Tem o hábito de freqüentar livrarias e comprar seus livros: “*adoro entrar ali na Leitura, sabe? Dou uma sentadinha nas mesinhas, dou uma olhada, leio, eu compro muito!*”. Também reclama da escassez na oferta de leituras para o

professor, na biblioteca da escola em que trabalha, esclarecendo que, quando quer algum assunto mais específico, recorre à biblioteca da UFMG, cujo acesso é facilitado pelos filhos que lá estudam.

Outro grupo, mesmo tendo vivido oportunidades interessantes na infância ou na adolescência, diz que o contato com as práticas de leitura se efetiva de forma mais substancial no momento atual, por motivos profissionais. Destacam-se, nesse grupo, as docentes Marta, Sophia, Glória e Lara.

Marta, ao ser indagada sobre esse aspecto, informa imediatamente: “acho que leio muito mais agora (...) desvairadamente” (...) “*estou tentando recuperar o tempo perdido*”; *isso porque, segundo ela, quando trabalhava “como professora de português – sabe? aquele que só corrige –, então, eu tinha muito livro que eu guardei para quando eu aposentasse*”. Em suas leituras cotidianas e de lazer, costuma ler romances, biografias e faz referência a vários livros e autores desses gêneros, durante a entrevista, como, por exemplo: Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Pedro Nava, Zélia Gattai, entre outros. Esse depoimento suscita a seguinte indagação: não seria contraditório que, para a professora, quando ela lecionava Português, lia menos?

Marta procura buscar literatura que trate das questões da existência humana e, nessa direção, destaca a literatura espírita. Além disso, se define como uma leitora eclética, que gosta de ler vários gêneros e textos, desde que a satisfaçam.

embora eu não seja espírita, eu adoro a literatura, eu não sei se acredito em tudo (...) porque eu sou o tipo de leitora que, eu quero ler tudo o que existe, tudo que eu encontro. Mas se eu começo e aquilo não corresponde aos meus anseios, eu dou uma oportunidade, leio até a página 50 e fica lá (...) tem livro que eu realmente só consegui ler depois da terceira ou quarta vez (...) naquela época eu não gostei, mas quem sabe agora?!

Hoje, após dez anos de aposentadoria, essa professora voltou a lecionar em um curso de formação de professores, em nível superior, e viu que havia muito que estudar para se atualizar profissionalmente. Assume que, nos últimos anos, após o seu retorno às atividades da docência, tende a priorizar aquelas diretamente relacionadas aos interesses profissionais, e os romances e a literatura ficam na lista

de espera. Em relação ao seu processo de formação, faz muitas críticas, avalia que não recebeu subsídios suficientes para trabalhar com a leitura e o seu ensino, além de desconhecer a literatura infantil. Alega que o curso clássico tinha uma abordagem distinta do magistério e que o mesmo ocorreu na faculdade de Letras. Constata que não se sentiu devidamente preparada e isso contribuiu para dificultar o seu trabalho na área de formação de professores – anteriormente, no curso de magistério, e, recentemente, no curso de Pedagogia:

eu fiz curso de Letras e realmente não sou alfabetizadora (...) eu construí isso tudo depois (...) o conhecimento que eu transmito a elas é mais a partir da teoria, das observações que eu faço, das pessoas fazendo, alfabetizando... o que eu vejo. Eu não sei até que ponto é assim muito correto...

Aqui caberia destacar que, no âmbito da área da linguagem, o curso de Letras parece ser aquele que obtém maior prestígio e legitimidade acadêmica no que tange aos assuntos afetos à referida área, notadamente em relação ao curso de Pedagogia. No entanto, o depoimento acima revela um despreparo⁸⁰ para enfrentar as demandas profissionais exigidas para a prática da alfabetização.

Poderíamos inferir que, de algum modo, tais lacunas determinam as escolhas de leituras dessa professora. Ela menciona que, para subsidiar a prática profissional, procura ler e reler alguns clássicos, como Monteiro Lobato, Cecília Meireles e obras que fazem parte do repertório da literatura infantil em geral. Admite ter compulsão pelo livro e não gosta de recorrer a empréstimos em bibliotecas, pois fica desnorteada ao precisar de algo e não ter aquele livro à mão: *“eu gosto de ter a posse, parece até o avaro querendo o dinheiro, eu querendo ter o livro”*.

Sophia afirma que o Pró-Leitura influenciou em sua opção pelo curso de Letras, resultante, segundo ela, da inserção no projeto. Ao que tudo indica, ao optar pela segunda graduação em Letras, intensificou as leituras no campo da

⁸⁰ Benevides, Araceli (2006) em pesquisa realizada com os seus alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio grande do Norte, detecta inúmeros problemas enfrentados por eles em situação de prática docente, em decorrência da ausência de uma prática de ensino voltada para os conteúdos específicos da formação de um/a professora/a de língua materna. A pesquisadora propõe uma discussão que envolva todos/as os/as participantes do processo formativo para que possa vislumbrar possíveis mudanças nas práticas educativas do ensino da língua.

literatura brasileira, situando-as como leituras de caráter pessoal e de lazer. Para o cotidiano profissional, por ter buscado um curso de especialização *lato sensu*, em alfabetização, concentra parte de seus esforços na busca por leituras que contemplem os processos de aquisição da leitura e da escrita. A seu ver, hoje tem mais contato com as práticas de leitura, ainda que sejam, em sua maioria, aquelas direcionadas para necessidades profissionais. Outra leitura frequente é a de jornais.

Para a professora Glória, os livros de Paulo Freire, com os quais teve contato no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa, foram de extrema importância em sua formação profissional. Para ela, os mais importantes e significativos foram *Pedagogia do oprimido* e *O ato de ler*. Sobre as experiências no Pró-Leitura, acentua a importância das práticas/oficinas que lá vivenciou, já que, em relação às teorias educacionais vistas nesse período, atesta que pouco acrescentaram. A professora constata que sempre teve a oportunidade de estudar, adquirindo uma boa formação profissional. Via de regra, avalia que, em sua trajetória de formação, durante os cursos de graduação, de pós-graduação e demais cursos de capacitação, foi-lhe proporcionada uma boa bagagem teórica no campo da educação. Reconhece que, no momento atual, intensificou suas leituras como forma de apoio ao exercício da profissão. Em função do cargo que hoje ocupa, como supervisora, sente-se impelida a estabelecer contatos diários com a produção que trata de problemáticas relativas à educação em geral, visto que ela assume a tarefa de auxiliar os/as professores/as em suas diferentes demandas, oriundas das diversas áreas em que lecionam.

As experiências da professora Lara são basicamente centradas no aspecto profissional. Além das leituras da área educacional, também recorre, com frequência, às leituras da área de administração, pois, quando tem oportunidade, exerce a função de consultora. Revela que a fase adulta despontou como a mais propícia para o desenvolvimento de suas práticas leitoras, em função dos cursos de graduação e pós-graduação realizados. Recordar-se de que, para elaborar as monografias de especialização – em uma delas, o foco temático centrava-se na discussão da relação dom x aprendizagem e, em outra, as relações humanas e a auto-estima – recorreu a uma vasta pesquisa bibliográfica. Entretanto, não fez menção a nenhum autor dessa fase. De seu percurso de formação no Pró-Leitura,

achou melhor mostrar uma pasta repleta de textos, mantida sempre em seu armário de classe. Notifica que eles servem para organizar atividades e/ou solucionar dúvidas, principalmente aquelas oriundas das dificuldades com a escrita e ortografia. Declara manter, com frequência, assinaturas de jornais e revistas informativas e gosta de ler crônicas literárias.

Temos um outro conjunto de professoras – Silvana, Cláudia, Maria Rosa, Luma e Ângela – que, apesar de assumirem que atualmente é o momento em que as práticas de leitura são presentes em suas vidas, por um motivo ou outro, se definem como “fracas leitoras”. Algumas centram suas leituras visando às demandas da vida cotidiana em família e motivos espirituais, outras na formação e outras, ainda, no fazer docente. Não obstante, há uma característica comum entre elas, se acham “fracas leitoras”, não reconhecem as leituras efetivadas como práticas legítimas.

Silvana informa que esse é o momento em que a leitura está mais presente em sua vida. Procura ler sobre os problemas relacionados à fase da adolescência, objetivando acompanhar e compreender melhor as filhas, que se encontram nessa faixa etária. Ela se definiu como católica espiritualista, o que reflete fortemente em suas leituras. Suas preferências são os livros de “*abordagem kardecista*” e, nesse assunto, indica sua autora predileta, Zibia Gasparetto. Outras leituras que compõem o seu repertório atual são a literatura infantil e as revistas em quadrinhos, cuja preocupação maior é a utilização na prática docente.

Em relação às oportunidades de contato vivenciadas no Pró-Leitura, não consegue lembrar-se de nenhum autor ou título de livro sugerido “*ah!, isso você que vai ter que me falar, porque eu esqueço tudo!!! Nesse ponto, eu sou ruim para guardar nomes*”. Pontua que conheceu a revista *Presença Pedagógica* em um dos encontros de formação do projeto. Achou-a “*tão interessante*”, que convenceu a bibliotecária da escola em que atua a adquirir a sua assinatura. Para ela, a revista é uma fonte segura de informação pedagógica e o seu uso lhe permite ir se “formando e atualizando”.

Dos exemplares que leu, destaca aquele por meio do qual estabeleceu o primeiro contato com uma temática que julga de real interesse para sua prática

docente: *“lembro-me que li um artigo sobre letramento, da professora Magda Soares, que saiu em um dos números dessa revista”*. Destaca, ainda, as atividades da linha de Promoção de Leitura, com destaque para a vivência e contato com a poesia; recordando um seminário, no qual o assunto foi contemplado.

Ela reconhece que a sua prática profissional tem demandado muitas leituras, porém, em sua avaliação, está com defasagem nessa área e se considera uma leitora fraca: *“é uma área que eu tô precisando investir”*. Enfatiza que, apesar da biblioteca de sua escola ter recebido, por ocasião do Pró-Leitura, um acervo direcionado aos docentes, ele ainda é precário. Como professora alfabetizadora, sente-se cada vez mais desafiada a resolver e enfrentar os problemas inerentes ao seu cotidiano profissional e, para isso, ela crê que necessita estar sempre inovando e buscando novos conhecimentos.

Como já vimos, essa professora não cursou uma faculdade e manifestou um forte desejo de ainda prestar vestibular para Pedagogia ou Letras. Porém, diz que isso só *“quando tiver oportunidade para custear os estudos”*. Sente-se incapaz de ingressar em uma universidade pública: *“é impossível eu passar em um vestibular de uma universidade federal”*.

Essa professora diz não acreditar em proposta de formação, como a que foi apresentada recentemente pelo Estado: o Projeto Veredas. Revela que *“negou”* o Veredas, quando não quis se inscrever para o vestibular. Por ocasião da coleta de dados, ela aguardava uma oportunidade para ingressar em uma faculdade e, recentemente, apesar das interdições econômicas, encontrei-a em um curso Letras de uma faculdade particular. Raramente compra livros, optando em pedir emprestado, principalmente aos amigos, colegas de trabalho e às bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares.

Para Cláudia, a leitura começou a fazer parte da sua vida na faculdade e, de acordo com ela, foi o período em que mais leu em sua vida. E mais, avalia ser esse o principal motivo que a levou a não adquirir o hábito de ler romance ou literatura em geral. Explicita, de forma objetiva, qual a sua relação com a leitura hoje: *“eu leio quando quero, quando eu quero aprender alguma coisa, não é aquela leitura assim, eu vou ler para ver se descubro alguma coisa que tem no*

livro (...) eu já pego um livro específico daquilo que eu estou querendo me informar”.

Por ocasião da coleta de dados, a professora cursava uma pós-graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia, e as suas leituras estão totalmente centradas nessa área. Além disso, também recorre aos materiais da filha, que ora cursa psicologia, para complementar as suas leituras nesse campo. A professora menciona que essas leituras têm contribuído para a resolução de problemas em seu cotidiano, como, por exemplo, para enfrentar e compreender melhor as dificuldades de aprendizagem manifestadas por seus alunos. Além disso, para a sua prática, costuma recorrer à leitura de periódicos de divulgação da área de Educação, notadamente a *AMAE Educando* e a *Nova Escola*; informa que privilegia *“aquela que tenha alguma coisa que alguém fez e deu muito certo na sala de aula, aí eu acho interessante”*.

Cláudia também se queixa da biblioteca da sua escola; diz que os livros não são atualizados e que as revistas e periódicos não podem ser emprestados. Quando reporta às leituras consideradas como lazer, declara: *“gosto muito de livro de auto-ajuda, na verdade, esses livros eu pego e sinto prazer de estar lendo”*.

Nota-se que o período de formação no Pró-Leitura, para essa professora, teve um significado muito particular. Como o contato com a leitura, na infância e na adolescência, deu-se de forma escassa, as atividades, as discussões e reflexões experienciadas durante a formação no projeto, ajudaram-na a compreender a importância de *“iniciar bem cedo a criança para ela já formar esse hábito aí”*.

Outra professora, Maria Rosa, considera que atualmente lê pouco, mas essa constatação parece estar restrita à leitura de literatura brasileira, jornais e revistas. Logo de início, já informa: *“não assino nenhuma revista ou jornal e só leio algum jornal quando tenho acesso”*. Por outro lado, assinala que tem procurado ler muitos livros de literatura, principalmente os que pertencem ao gênero infantil, para utilizar em suas atividades profissionais e, também, os que fazem parte da demanda curricular dos seus filhos. Justifica que, como mãe e educadora, acredita na força do exemplo, e, conseqüentemente, procura conhecer os livros indicados pela escola dos filhos, para discutir com eles. Em segundo

lugar, declara as leituras profissionais, porém, não as considera como leituras ligadas ao prazer ou lazer: *“a minha leitura é mais isso... aquela que você faz com prazer é bem mais lenta (...) às vezes eu fico com um livro um mês, dois meses, lendo. O que eu leio mesmo, é essa parte, mais ligada ao profissional”*.

Revela que raramente compra livros, alegando a falta de recursos financeiros, e diz que restringe suas compras aos livros escolares dos filhos. Para as leituras profissionais, costuma utilizar a biblioteca da UEMG, além de recorrer às trocas entre os amigos e colegas. Informa, ainda, não ter preferência por nenhum gênero literário específico e dificilmente lê livros que compõem a literatura brasileira.

Ao ser indagada sobre um livro ou autor significativo, que possivelmente tenha conhecido em sua trajetória de formação, que serviu ou foi útil para a sua prática docente, Maria Rosa declara não se lembrar, não apenas daqueles vistos no Pró-Leitura, como também em experiência na graduação no curso de Pedagogia: *“olha tem vários, só que igual eu estou te falando... para falar o nome dele aqui, do autor eu não vou saber te falar. Quer dizer, são livros que com certeza eu guardei muita informação e que, hoje, me ajudam muito nessa questão, mas eu não sei te pontuar o nome deles não...”*.

A professora Luma também tem dificuldades em se definir como leitora, e reconhece que todas as leituras efetuadas, na atualidade, são pautadas por assuntos direcionados à sua prática docente. Recorda vários autores significativos em sua formação profissional, com os quais teve contato durante a graduação, a pós-graduação e o Pró-Leitura, entre eles, destaca: Neidson Rodrigues, Magda Soares, Juarez Dayrell, Rubem Alves. Desse último, destaca um título: *“A escola que eu sonhava e não sabia que existia”*. No momento, encontra-se envolvida com a leitura teórica sobre organização curricular e, principalmente, o texto do PDPI,⁸¹ objetivando conhecer as diretrizes básicas do documento. Explica que, assim, poderá dialogar com os consultores que se encontram na escola, elaborando um

⁸¹ O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), ao qual a professora se refere, é o documento instrucional elaborado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, para que escolas integrantes dos projetos Escola Referência e Escola Viva/Comunidade Ativa pudessem elaborar um plano de ações desenvolvido pela comunidade escolar até 2006.

plano de ações, a pedido da SEE/MG. Quando necessita realizar pesquisas ou leituras de cunho acadêmico/profissional, utiliza-se da biblioteca da FAE/UEMG.

Por sua vez, Ângela avalia: *“já li mais em outros momentos”*. No entanto, para ela, o fato de hoje ler menos não significa um distanciamento da leitura ou um problema a ser resolvido *“eu li mais na minha adolescência e na minha juventude, porque depois (...) bem, agora a gente já fica mais seletivo, né?! Então a gente procura, escolhe”*. Se autodefine como uma leitora de vários gêneros: crônicas, romances e poesias. Enfatiza, porém, que as leituras de cunho profissional atualmente sobrepõem-se a outros gêneros de leitura. Diz ainda que, mais recentemente, por motivo de sua atuação no curso de magistério, lê com frequência os livros de psicanálise e filosofia para aprimorar a sua prática profissional:

Atualmente, eu li muito sobre educação especial (...) nós fizemos uma nova grade curricular e colocamos essa disciplina por causa da inclusão e eu, como professora de psicologia, achei que devia saber para lecionar. Mas eu tive que fazer uma pesquisa por muito tempo.

Na interlocução estabelecida com essa professora, ficou explícito o desejo em demonstrar familiaridade com a literatura especializada do seu campo profissional, tentando relacionar livros e autores. No entanto, não consegue lembrar com exatidão títulos ou autores, somente do último que leu: *“César Coll (...) muito bom. Trata da psicologia, trabalha com a psicologia da aprendizagem e tem um volume dedicado à educação especial”*. Utiliza-se muito de bibliotecas universitárias – principalmente da UEMG e UFMG – para consultas, mas conclui que, caso o livro lhe pareça indispensável ao seu trabalho, ela prefere comprar.

Observa-se, por parte dessa professora, uma tendência em privilegiar as leituras da esfera profissional, pois, mesmo quando diz que está lendo algo no sentido de buscar o lazer, nota-se uma preocupação em incorporar algo dessa leitura em sua prática. Em seus relatos, há indícios de que, ao reler alguns romances, como por exemplo, Machado de Assis, não deixa escapar tal preocupação: *“leio alguns romances, porque traduzem muito os personagens, psicologia da personalidade, eu vou trazendo os personagens deles e trabalhando com os meus alunos”*.

Já a professora Lana também se classifica como “leitora fraca”, embora avalie que hoje não tem muito acesso às práticas de leitura como antes. Alega que, depois do magistério, interessou-se por leituras que pudessem aprimorar sua formação. Recorda-se de uma fase em que tivera uma experiência de leitura intensa com livros didáticos, pois, nessa ocasião, fazia apreciação dos livros que seriam adotados na escola, por ela e pelos colegas. Atesta que hoje o que lhe dá enorme prazer é o exercício da escrita e explica que isso se dá em função das vivências positivas que teve com a leitura durante a trajetória escolar. De sua trajetória de formação, como a maioria do grupo, apresenta dificuldades em mencionar nomes de autores ou textos significativos que possivelmente foram ou são importantes para a sua prática. Ao final de nossa entrevista, recorda-se de um texto de autoria do professor Marco Antônio, com o qual estabeleceu contato em uma de suas aulas no Pró-Leitura.

A professora Meiriane acentua que, desde cedo, a leitura se fez presente em sua vida: *“a leitura nunca saiu da minha vida... eu não tinha percebido que, desde que alfabetizei, eu estava sempre com algum manual, receitas (...) mais tarde, romances, eu estava sempre lendo alguma coisa em seqüência: quando acabava um eu começava outro”*. Recorda-se de vários livros que marcaram a sua vida: *Grande Sertão Veredas*, *Divina Comédia*, obras de Carlos Heitor Conny e do filósofo Rubem Alves. Assinala que os jornais fazem parte de sua leitura cotidiana – enfatiza que exclui o caderno de economia.

No entanto, fica meio confusa ao tentar definir em qual fase da vida leu mais: *“eu acho que li intensamente dos nove aos quinze anos (...) não... acho que hoje, eu não sei... acho que estou confundindo com o prazer (...) hoje eu preciso ler mais, bem, hoje eu leio mais... por necessidade”*. E, mais adiante, *“hoje eu preciso ler muito, mas, por exemplo, eu não encontro com a leitura quando eu estou lendo por obrigação”*. Para a professora, esses momentos dedicados às leituras profissionais e acadêmicas não passam de momentos de trabalho; para ela, tais leituras seriam os *“ossos do ofício, tenho que ler diariamente coisas que são para o trabalho e para a pesquisa”*.

Mas, apesar de caracterizar esse tipo de leitura como trabalho ou obrigação, revela que o sentimento aflorado ao entrar em contato com os textos informativos e teóricos é de entusiasmo: *“eu vou me fascinando (...) eu chego a sentir dor no corpo, sabe?! aquela coisa borbulhando, concordando, discordando... vou dialogando com o texto, não, isto está errado... ou, que ótimo! Era isso que eu queria... e aí vou empolgando!”*.

Semelhantemente a outras colegas, cultiva o hábito de ler literatura espírita, *“de maneira um pouco exacerbada”*, preferencialmente, os livros de André Luiz e Zíbia Gasparetto, não obstante, parece refletir um pouco e tenta se justificar, concluindo: *“me encontro em um momento crítico (...) estou questionando a doutrina”*.

É usuária da biblioteca universitária (FAE/UFMG) e do Centro de Referência do Professor. Frequentemente visita livrarias e acrescenta:

Acho um absurdo... não é absurdo não, não que eu esteja sendo arrogante, eu faço questão de comprar livro, faço com grande prazer... é porque, por exemplo, o livro da biblioteca, fico renovando um, dois meses, então, eu acho que atrapalha o outro usuário (...) tenho muitos livros, muitos romances que li na adolescência.

A seguir, elenca uma série de títulos adquiridos durante sua graduação e outras aquisições mais recentes, destinadas ao seu aprimoramento profissional, destacando os livros de autoras como Magda Soares, Emília Ferreiro e outros, do campo da lingüística, como Bronckart e Bernadete Abaurre. Justifica a importância de possuir esse acervo, pois, *“de vez em quando, dá um nó em minha cabeça (...) daí eu pego o livro e consulto”*.

Algumas considerações

A partir da análise dos dados mostrados, nesta seção, é importante fazer, aqui, algumas observações, bem como reforçar alguns aspectos mencionados anteriormente. A respeito das leituras pessoais das docentes, detectou-se que elas tendem a eleger como objeto de leitura a literatura de auto-ajuda.⁸² Foram vários os

⁸² Essa categoria de livros assume uma variedade de formas, dificultando a categorização do gênero, porém, conforme Asbahr (2005), é possível afirmar que os livros de auto-ajuda se

motivos que justificam tal escolha, desde a solução para os problemas da vida profissional e cotidiana à questão religiosa. Constatou-se a presença desse tipo de literatura em 80% dos depoimentos, confirmando o que a mídia⁸³ vem reportando sobre esse fenômeno, no contexto da indústria cultural. A elevada procura desse gênero, entre as professoras do grupo, parece assemelhar-se a outros dados já detectados por pesquisas⁸⁴ que apontam a tendência de um acentuado gosto do/a professor/a pela literatura colocada em circulação pela cultura de massa.

Ao examinar os depoimentos, não nos pareceu que elas estivessem preocupadas em responder aquilo que é mais apropriado em relação aos objetos de leitura que merecem ser declarados. Apesar de essa literatura ser considerada, por parte dos intelectuais e da academia, como cultura menor, sem valor, e praticada por pessoas com repertório intelectual inferior, suas respostas não demonstraram uma tendência em negar a leitura desse gênero. Não nos pareceu também que elas estariam aqui preocupadas em passar uma imagem de “bom leitor”, isto é, aquele que tem acesso à literatura considerada como “legítima”.

Esse dado torna-se significativo se tomarmos as reflexões de Abreu (1999): pois, para ela “o cânone universal dos textos escritos, capaz de assegurar a disseminação dos valores culturais, políticos e religiosos, nos quais se ancora a visão de mundo das elites, parece ameaçado”; e, mais adiante, a autora diz: “o repúdio ou o estímulo à leitura só podem ser bem compreendidos se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais, religiosas nos diferentes tempos e lugares” (p. 15).

E, mais ainda, as recentes considerações oriundas do campo da sociologia da leitura podem clarear pontos obscuros desse fenômeno cultural detectado nas

dividem entre aqueles que abordam questões objetivas e subjetivas, apresentam um discurso prescritivo e aconselhador. Os temas são diversificados e abordam problemas enfrentados no cotidiano: saúde, problemas profissionais, como lidar com filhos únicos, como superar medos, como conquistar o/a parceiro/a desejado/a, propondo soluções.

⁸³ A revista *Época*, n.261, de maio de 2003, traz dados que revelam o crescimento desse gênero no mercado editorial brasileiro. De acordo com a matéria, uma das autoras desse ramo, que se dedica a produzir livros espíritos, esotéricos e de auto-ajuda, Zíbia Gasparetto, vendeu mais de 5 milhões de livros, desde 1995, o que vai ao encontro dos dados aqui coletados, visto que essa autora foi referenciada como uma das prediletas nos depoimentos das docentes.

⁸⁴ Batista (1997), Pesquisa Nacional Unesco sobre o perfil dos professores brasileiros (2004).

declarações. Estudos como o de Horellou-Lafarge et Segré (2003) apontam que a conhecida tendência dos interrogados responderem, sobre as suas leituras, com certa precaução e em conformidade com as normas culturais legítimas, subestimando as suas escolhas pessoais, foi alterada nos últimos trinta anos. Afirmam que houve uma interiorização de um fenômeno, o qual eles denominam de “banalização da leitura e do livro”, por parte de determinados segmentos sociais, o que faz com que as suas declarações se aproximem cada vez mais das práticas efetivas e reais.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos inferir que a insistente incidência da literatura de auto-ajuda nos depoimentos permite indagar sobre a relação entre o tempo, o lugar e as novas práticas que se impõem, isto é, as novas maneiras de ler e os novos objetos de leitura.⁸⁵ Assim, a modernidade apresentaria desafios e imporia nova lógica de comportamento, em que se estabelecem novos valores, uma vez que ela se caracteriza por uma sociedade consumista, pelo culto ao descartável, pela rapidez e pelo individualismo. Nesse contexto, em uma sociedade cada vez mais narcisista e consumista, a literatura de auto-ajuda assume no contexto da pós-modernidade⁸⁶ uma maneira de auxiliar o leitor na busca pela compreensão de si e do universo social que o cerca, visto que as análises apresentadas em tais obras propõem cumprir tal função.

A leitura literária antes declarada – próxima dos cânones – deixa de ser valor na contemporaneidade; não há preocupação com a distinção pela cultura ou bens simbólicos e sim pelos objetos superficiais, temporários e descartáveis. O

⁸⁵ Chartier (2001) e Ariès (1991), em seus estudos, revelam que as alterações sofridas nas práticas individuais e sociais de leitura variam em decorrência do tempo e espaço (da leitura oral e coletiva para a leitura silenciosa e individual, das práticas extensivas às práticas intensivas).

⁸⁶ Embora não tenha o intuito de alongar nessa discussão as reflexões aqui elaboradas teve como base as formulações de Japiassu sobre a crise da modernidade. Para ele estamos sob os auspícios da pós-modernidade e essa caracterizaria por impor um estilo de pensamento marcado pela desconfiança da Razão, o que levaria o ser humano a incertezas, ao desencantamento, à apatia, ao ceticismo e a indiferença. Acrescenta ainda, que no plano do Absoluto, o Deus do homem atual trata-se de uma divindade que se encontra além das representações e conceitos, confundindo-se na prática com uma espécie de conhecimento esotérico, místico, transcendental, oculto ou religioso (auto-conhecimento). (Japiassu, H. A crise da razão no ocidente Revista Eletrônica Sinergia. Texto acessado no site www.sinergia.spe em 15/11/2006).

reconhecimento social encontra-se vinculado cada vez mais a posse de objetos e a outras práticas (como, por exemplo, o uso de grifes e viagens).

Outro fator que emergiu dos depoimentos das professoras foi a constatação de que grande parte delas, ao ser indagada sobre autores, conteúdos e/ou assuntos apreendidos durante o seu percurso de formação, ou seja, nos cursos de graduação ou no Pró-Leitura, e que possivelmente poderiam ter se tornado uma referência para sua prática docente, diz não se lembrar. Foi recorrente ouvir expressões, tais como:

olha, tem vários, só que igual eu estou te falando para mim falar o nome dele [do livro] aqui, do autor eu não vou saber te falar. Quer dizer, são livros que com certeza eu guardei muita informação e que, hoje, me ajudaram muito nessa questão, mas eu não sei assim te pontuar o nome deles, não (Regina)

ah!, isso você que vai ter que me falar, porque eu esqueço tudo, nesse ponto, eu sou ruim para guardar nomes. (Silvana)

As lembranças de Cláudia também são vagas, porém, ela acentua que, devido à ausência de contato com a leitura, na infância e na adolescência, as atividades e reflexões experienciadas durante a formação no Pró-Leitura ajudaram-na a compreender a importância de iniciar “bem cedo a criança para ela já formar esse hábito aí”, e, em vista disso, procura perseguir esse modelo de professora mediadora em sua sala de aula.

As professoras Lara, Lana e Meiriane destacaram textos da área da lingüística e os que tratam de problemas relativos às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Falaram das aulas e oficinas de ortografia e da importância de um formador da área da lingüística, com o qual tiveram contato nos cursos. Outras, como Laci, Jose e Sandra, mencionaram a importância das leituras dos livros de Içami Tiba, os quais conheceram durante a formação no projeto, para ajudá-las no problema que parece mais lhes afligir: a disciplina.

Cabe discutir aqui a relação de autores como Içami Tiba e Rubem Alves, lembrados pelas professoras com autores de livros de auto-ajuda que circulam em seu meio. Não seriam tais autores aqueles que se aproximariam dos propósitos dos

livros de auto-ajuda? Eles subsidiariam as professoras nas soluções de problemas emergentes em sua prática docente, como é o caso da disciplina?

Das atividades e práticas vivenciadas na formação no Pró-Leitura, sobressaiu, para a maioria delas, a vivência das oficinas de textos jornalísticos. Na próxima seção, verifica-se que muitas adotaram o trabalho com o jornal como uma prática diária, em sala de aula, para o ensino da leitura. Outras vieram a conhecer melhor o universo da literatura infantil, pois, como menciona Marta, mesmo tendo concluído o curso de Letras, a sua formação não lhe deu subsídios para trabalhar com a alfabetização e com esse gênero literário: “eu fiz curso de Letras e realmente não sou alfabetizadora (...) eu construí tudo isso depois”. Acrescenta, ainda, que sempre procura se manter atualizada, acompanhando o que é publicado no âmbito da literatura infanto-juvenil.

Para as docentes, além da literatura infanto-juvenil, outro destaque relacionado às experiências às quais foram expostas durante a formação no projeto, foi o contato com os diferentes suportes e materiais de leitura – bulas, receitas, propagandas e as possibilidades de seu uso nas práticas de leitura, em sala de aula, com os alunos. Pela primeira vez, foi oportunizado, para algumas delas, a aproximação⁸⁷ com a noção de letramento – hoje tão difundida e, às vezes, pouco compreendida.

Destacam-se, nos depoimentos, aspectos relacionados ao lembrar e ao não lembrar o que foi significativo no percurso formativo; tais aspectos nos remetem a Larrosa (2001, p. 21), pois, para esse autor, a experiência/sentido “é aquela que nos passa, que nos acontece, o que nos toca”. Os professores, em geral, são acusados de buscarem receitas prontas e apresentarem uma aversão à teoria. Poderíamos dizer que foi isso que ocorreu? Se nos reportamos novamente a Larrosa, vemos que o sujeito da formação não é o sujeito da aprendizagem, mas o sujeito da experiência, não nos esquecendo, obviamente, que o autor admite a

⁸⁷ O contato com essa experiência de formação deu-se, pela primeira vez, para algumas delas, entre o período de 1993 a 1999. Soares (2003) esclarece que o movimento em torno das discussões afetas ao letramento, no Brasil, foi em direção contrária: desenvolveu, inicialmente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, sendo que, aqui, esses conceitos se mesclaram e se confundiram; e ainda conduziu práticas equivocadas no ensino da leitura e da escrita.

relação clássica entre as duas. Nesse contexto, poder-se-ia dizer que as professoras tenderiam a se constituírem como sujeitos da experiência e, por isso, mencionaram as oficinas e as práticas vividas por elas, em diferentes ambientes de formação, e que, de alguma forma puderam utilizar em suas práticas cotidianas na sala de aula.

Nesse aspecto, ao tomarmos como referência as reflexões elaboradas por Anne-Marie Chartier, ficaremos inclinados a pensar que há uma aproximação pragmática com os saberes pedagógicos e, nesse sentido, ela os caracteriza como leitores “ordinários” (Chartier, 2000). A noção de leitura ordinária permite identificar os leitores que buscam responder a preocupações e problemas colocados pela sua vida, profissão, religião, enfim, de seu cotidiano pessoal, familiar e profissional. Assim sendo, as professoras tenderiam a se apropriar das informações que lhes são oferecidas em seus percursos formativos, a partir de seus interesses e dos saberes da prática, com o intuito de implementar as suas ações.

Caberia destacar que, sobressaíram-se nas declarações de grande parte das professoras as queixas em relação às bibliotecas das escolas onde trabalham, embora saibamos dos esforços governamentais, nos últimos anos, em implantar uma política de dotação de acervo para a biblioteca do professor. Em primeiro lugar, no que diz respeito às dificuldades de acesso e à impossibilidade de utilizá-la como instrumento pedagógico nas práticas diárias de leitura, tanto junto a seus alunos quanto para os seus projetos pessoais de estudo e pesquisa. Os problemas são quase sempre os mesmos, ora encontra-se fechada, sem funcionários, ou então, funciona como um apêndice da escola.

Outro elemento a considerar, principalmente quando se trata das práticas de leituras de docentes, foram as inúmeras referências à pobreza da composição do acervo, no que tange à oferta de obras da literatura brasileira ou de apoio pedagógico – como os resultados de pesquisas no campo educacional e textos teóricos, entre outros. Provavelmente, por vivenciarem, como alunas, uma relação positiva com esse espaço de leitura na escola, a maioria demonstra estar ciente da importância dele na instância escolar para a formação do leitor e para o ensino da leitura. Várias professoras ainda recordam de alguns exemplares doados para as

escolas que integravam o projeto Pró-Leitura – pequeno acervo composto de obras da literatura brasileira e didático-científicas.

Observou-se que parte expressiva das professoras pesquisadas utiliza estratégias variadas e recorre a diferentes bibliotecas. Fazem uso de bibliotecas universitárias, principalmente daquelas em que, por acaso, os funcionários são amigos ou parentes; das que são ligadas às escolas em que os filhos estudam; e/ou bibliotecas que, pela proximidade geográfica, facilitam as consultas, como é o caso de um número expressivo de professoras que lecionam ao lado da Faculdade de Educação/UEMG.

Verificou-se, ainda, o esforço empreendido por aquelas que não costumam comprar livros de recorrer, com frequência, aos amigos e os colegas de trabalho. Nesse grupo, muitas declaram ter o hábito de freqüentar livrarias e comprar livros: *“eu gosto de ter a posse, parece até o avarento querendo o dinheiro, sou eu querendo ter o livro”* (Marta); *“eu faço questão de comprar livro, faço com grande prazer, porque, por exemplo, o livro da biblioteca, fico renovando, um, dois, meses, então, eu acho que atrapalha outro usuário (...) tenho muitos livros”* (Meiriane); *“adoro entrar na Leitura (livraria), sabe? Dou uma sentadinha nas mesas, olho, leio, mas eu compro muito!”* (Jose). No entanto, entre as professoras, quase metade delas declara não efetuar a compra de livros, devido às interdições financeiras. Os dados ainda revelaram uma importante rede de trocas entre as colegas de trabalho, amigos e vizinhos.

Enfim, constata-se nos dizeres das professoras que parece estar subentendido o que já apontam alguns estudos⁸⁸ sobre formação docente, ou seja, a formação delas como leitoras é o resultado de um conjunto de situações, de saberes e experiências: das primeiras vivências na família, na escola, nos cursos de capacitação, da formação no nível de graduação ou pós-graduação e na vida social. É um amalgamado de relações que vão sendo construídas e enraizadas na vida pessoal e profissional de cada uma delas que, possivelmente, produzirá diferentes modos de ser professora.

⁸⁸ Para Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional compreende um conjunto de saberes que orientam a profissão e as ações empreendidas no seu fazer docente.

3.3 O fazer docente das professoras: a leitura na sala de aula

Pretende-se abordar o saber fazer das professoras a partir de seus relatos, e apreender as ações concretas delineadas em relação às práticas de leitura em seu espaço de atuação profissional. Entende-se, nesse contexto, que o trabalho docente pressupõe a articulação das relações entre as condições objetivas, ou seja, as condições de possibilidades de efetivação das práticas e as condições subjetivas, isto é, aspectos incorporados pelos sujeitos em sua trajetória de leitor e de formação. Assim, busca-se analisarem as ações didático-pedagógicas promovidas pelos agentes de letramento e suas possíveis relações com as trajetórias relatadas.

Esta seção torna-se oportuna neste estudo, visto que, para alguns autores, o estudo das ações concretas engendradas pelos docentes no cotidiano escolar, ou seja, as questões pedagógico-didáticas, responsáveis pela aprendizagem do aluno, têm sido relegadas no universo das pesquisas sobre a formação docente. Há uma tendência em privilegiar aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal do professor ou aspectos institucionais⁸⁹.

Ressalta-se, ainda, que um dos eixos centrais do programa de formação em estudo, apresentava como meta a formação do professor-leitor e sua mediação junto aos alunos⁹⁰. E mais, pretendia-se a associação da prática e a reflexão, o que significava para as docentes aterem-se às suas opções metodológicas, suas crenças e concepções acerca da leitura, perguntando-se: o “quê”, “como”, “para quê” e

⁸⁹ Ver LIBÂNEO (2002).

⁹⁰ Vale destacar que, de acordo com o documento-base do Pró-Leitura, formar um leitor competente é um processo longo que supõe uma aprendizagem contínua. Coloca como metas o alcance de algumas competências que deveriam ser adquiridas pelos alunos, ao final da quarta série, ou deveriam estar em curso de aquisição, enquanto que outras só poderiam estar solidamente instaladas ao final da oitava série. Algumas competências descritas no documento: a) Variar modos de leitura (ler silenciosamente, em voz alta, saber interpretar e comunicar, ler rapidamente, seletivamente e analiticamente, saber adaptar, modificar suas estratégias de leitura e sua velocidade em função do texto). b) Saber ler sobre numerosos suportes (o livro, o jornal, o cartaz, o dicionário, a enciclopédia, o mapa, o gráfico a tela do computador e todos os tipos de textos: literários, científicos, técnicos, da vida cotidiana). c) Apropriar-se da macroestrutura e microestrutura (identificar as partes de um texto, as idéias principais e secundárias de um texto, estabelecer relações entre os aspectos periféricos do texto e sua temática, operar com saliências textuais no processo de predição; fazer antecipações sobre o sentido das palavras, sentenças e verificar a validade das hipóteses pelo levantamento de dados – gráficos, ortográficos e semânticos, fazer predições iniciais sobre o significado do texto, construindo o significado a partir das informações do texto dos seus conhecimentos prévios). Ao analisar os relatórios das ações do projeto junto às docentes, verifica-se que tais metas serviram de guia para orientar toda a proposta de formação executada.

“para quem”, de modo a intervir no desenvolvimento das competências leitoras de seus alunos.

Tendo em vista que as situações didáticas produzidas pelas professoras estarão sob análise no decorrer desta seção, e a sua relação com o percurso de formação e as práticas, faz-se mister destacar que as ações de formação do Pró-Leitura buscava a formação de um profissional reflexivo⁹¹, a partir da valorização dos saberes da experiência e a constituição de um saber docente no trato com a leitura. Desse modo, subentende-se que o programa visava a proporcionar o desenvolvimento de um determinado *savoir-faire*, isto é, a constituição de um determinado "*habitus*" profissional.

O trabalho em sala de aula, nesse sentido, configura-se como o espaço do saber-fazer, no qual a/o docente mobiliza diferentes saberes⁹² que lhe são próprios. Esses saberes e ações estão alicerçados na articulação de um conjunto de saberes constituídos ao longo da vida profissional e pessoal – pré-profissionais, da trajetória profissional, da formação, dentre outros.

Alguns pressupostos, apresentados por Tardif (2000, 2002) ao abordar essa temática, contribuem para subsidiar as reflexões e posições que norteiam este trabalho. Para o autor, os saberes não são dissociados das pessoas, de suas experiências e das situações de trabalho, ainda destacando que, a seu ver, a prática docente não se constitui como mero espaço de aplicação de saberes, mas espaço de mobilização e produção de saberes. Nessa acepção, a prática⁹³ não é desprovida de

⁹¹ Expressão recorrente nos documentos analisados parece indicar que o programa tende a adotar uma abordagem de formação de professores centrada em uma perspectiva da prática reflexiva – o que implicaria na crítica à racionalidade técnica, numa perspectiva positivista que outrora fundamentava o trabalho docente, e procura considerar os professores como portadores de um certo conhecimento relacionado à sua prática. A concepção da formação do professor como prático reflexivo difundiu-se, na década de 80, sendo introduzida no Brasil no início dos anos 90. Ver SHON (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

⁹² Tardif e cols. (1991) apontam quatro fontes de saberes: os saberes da formação profissional – das ciências da educação; os saberes das disciplinas – saberes sociais sistematizados nos centros acadêmicos, os saberes curriculares – saberes sociais a serem transmitidos às gerações futuras e os saberes da experiência – desenvolvidos no exercício profissional.

⁹³ No contexto da formação de professores/as, quando se fala em ação docente, imediatamente nos reportamos ao termo prática e, parafraseando Lahire (2002, p. 142), esse é um termo carregado de ambigüidades, “*ora ele se opõe ao que dependeria do 'discurso' (as 'práticas' e o 'discurso'), ora se distingue de tudo que é 'teórico' (a prática e a teoria)*”. Tal formulação

saberes e a visão tradicional de relação teoria e prática, ou seja, aquela que se reduz à aplicação da teoria e de saberes produzidos em outras instâncias tende a se extinguir. Outro elemento a considerar é que se ater à relação prática e formação, neste contexto, torna-se significativo, visto que o programa de formação em questão encontra-se estreitamente ligado à universidade, à veiculação dos conhecimentos ali produzidos.

O envolvimento de todos esses elementos: saberes, vivências, experiências e crenças, pressupõem que as professoras agem e significam a sua prática a partir de suas disposições e esquemas de ação incorporados em suas trajetórias como leitoras, provenientes de um "*habitus*" que impregna a prática docente.

Em se tratando da noção de "*habitus*", aqui utilizada para compreender o sentido das práticas endereçadas à leitura no contexto escolar, deve-se esclarecer que esse conceito é tomado na perspectiva da qual fala Bourdieu (1992, p.108) ao considerar "*habitus*": "*o produto da história, é um sistema de disposições em aberto, incessantemente confrontado com novas experiências e, portanto, mais incessantemente afetado por elas. É durável, mas não imutável*". Esse posicionamento demarca a mutabilidade do "*habitus*", ou seja, entende-se que ele é processual, e não estrutural, ao contrário da conotação usualmente empregada em alguns estudos, na acepção de que ele é imutável, fechado e determinista.

O autor ainda acrescenta que

habitus é o princípio gerador de estratégias que permitem aos agentes enfrentar as situações diversas. Produto da interiorização das estruturas externas, o *habitus* reage às solicitações do campo de uma maneira grosseiramente coerente e sistemática.

Perrenoud (2002) parece corroborar essa idéia, visto que ele propõe a transformação do "*habitus*" para que ocorram mudanças nas práticas de ensinar, e admite que o "*habitus*" permite que os saberes sejam mobilizados.

Outros estudos, no Brasil, afirmam que o trabalho docente é exercido por meio de um "*habitus*", e que, ao investigar o modo de ensinar e as práticas de ensino efetivadas na escola, é possível que se apreenda um "*habitus*" *professoral*⁹⁴.

Em face disso, e em relação ao objeto aqui focado, poder-se-ia dizer que o agir e o fazer docente estão relacionados às disposições e aos esquemas de ação incorporados em suas trajetórias como leitoras? E ainda, indagar sobre os efeitos da formação como reorganizadora das práticas e dos saberes docentes no âmbito da leitura.

3.4 Dos modos de fazer: do contexto de formação para o contexto de aplicação

É na prática cotidiana, no contexto da sala de aula que as professoras assumem sua posição face aos saberes, *locus* no qual articulam os saberes da experiência com os demais saberes: disciplinares, curriculares e profissionais. Na tentativa de dar visibilidade às ações levadas a cabo pelas professoras, propõe-se apresentar aqui algumas "maneiras de fazer" que foram referendadas no exercício docente de algumas professoras do grupo investigado.

Com o intuito de demonstrar, com maior clareza, como essas professoras apropriaram-se dos diferentes saberes e re/significaram a prática docente, tomar-se-ão alguns depoimentos, preservando-se ao máximo sua integridade, de modo que os seus aspectos mais importantes sejam explicitados.

A partir dos depoimentos a seguir, observa-se que as professoras, em sua maioria, apreenderam uma concepção de leitor que hoje está presente nos discursos acadêmicos e nos textos oficiais para ensino da língua⁹⁵.

⁹⁴ Cf. SILVA, M. (2003)

⁹⁵ Cf. Marinho (1998), o ensino da leitura baseado no treino da decodificação e codificação vem recebendo críticas contumazes nas últimas duas décadas do século XX, tanto nos textos acadêmicos, quanto nos documentos oficiais. A aprendizagem da língua escrita passou a ser compreendida numa perspectiva do processo construtivo, quando se passa a compreender que a aprendizagem se dá numa interação progressiva com a língua escrita e em seus usos em diferentes contextos sociais. Na década de 90, acirrou e consolidou-se o debate em torno das práticas de letramento, isto é, do ensino que devia assegurar aos alunos o domínio dos "usos e funções sociais" da leitura e da escrita, o que significa que os/as docentes devem proporcionar

O bom leitor para mim é aquele que sente o que está lendo. Ele pode gostar ou não gostar, eu acho que o gostar ou não gostar não importa muito, ele tem é que interagir com o texto, se colocar ali junto com o autor, e é nesse sentido que eu tento trabalhar com minhas alunas. (Marta)

Eu acho que é aquele que é capaz de decodificar o que está lendo, extrapolar na leitura, ser sujeito da condução dessa leitura. Ler diversos tipos de textos e fazer uma análise crítica deles, acho que isso é um bom leitor. Leitor que faz uma leitura de filmes, leitura de programas de televisão, tudo também eu considero como uma leitura. (Ângela)

Para mim é aquele que interage com o texto e o autor, com a mensagem, que lê por opção da escolha, não é ler por ler, tem que ser uma leitura reflexiva, tem que adaptar o que leu no dia-a dia, na convivência, nos valores, no trabalho. Por isso tento encaixar a literatura em todas as matérias e atividades, para ele perceber que a literatura está ligada a vida dele em todas as situações [...] aí ele não vai ser aquele que lê só para o vestibular ou para fazer concurso. (Agda)

E mais ainda, em algumas opções metodológicas, há indícios de uma concepção – quer seja tradicional ou numa perspectiva inovadora – que subjaz a condução de algumas práticas. Vejamos:

Eu já tenho muitos anos de profissão, e eu ainda sou daquele jeito antigo, em que a leitura, a Língua Portuguesa, é muito importante, porque se o aluno souber ler e escrever, ele é bom leitor, domina qualquer matéria. (Sandra)

Era uma turma de terceira série, só nove liam e muito mal. Aí eu peguei uma cartilha antiga de quando eu formei [...] plastifiquei toda porque ela me dava retorno [...] eu apelei prá tudo e não consegui. Então eu falei: assim, do meu jeito, vai, eu tenho que me virar. (Laci)

Olha, eu acho que não adianta você dar um texto trabalhando a gramática, a ortografia [...] como se escreve essa palavra, se escreve com S ou com Z [...] para quê se trabalha tudo isso? Para ser um bom leitor, um bom escritor... precisa de uma leitura que vai te levar a outro caminho [...] eu sempre procurava ter revistas, jornais, catálogos de endereço, livros literários, que estimulavam aos alunos. Procurava dar menos exercícios formativos: você deixa a leitura livre, eles escolhem e depois discutem: quem gostou, conta prá gente o **quê que aconteceu**, começavam a fazer propaganda do livro que eles leram para os outros. A experiência do aluno é a coisa mais rica para você estar trazendo para a sala de aula, se um aluno conta o que ele leu, o outro também quer trazer e contar a história que ele leu. Então assim todo material que eu encontro [...] eu pego panfleto de supermercado, vamos fazer a leitura disso daqui... o que quer dizer, essa diversidade de usar as palavras em

ao educando contextos significativos de leitura, envolvendo diferentes gêneros, inclusive práticas que estão inseridas em uma realidade exterior à escola.

momentos diferenciados para significar coisas diferentes [...] a leitura de mundo, a leitura da matemática [...] não adianta trazer um projeto maravilhoso se o professor não simpatizou e a turma também. (Maria Rosa)

Na minha prática eu sempre busquei dispor de tudo o que está disponível na sociedade [...]. Então, assim o que eu entendo de leitor é alguém que saiba fazer a leitura das coisas que lhe sirva para sobreviver. Então eu coloco ele neste lugar, a formação que ele recebe, por exemplo, no meio da rua, panfletos, cartazes, isso tudo, é aquela coisa, se o sujeito estar apto para entender as coisas que são portadores da escrita [...] até o ônibus eu levo para a sala de aula, nem que seja na foto, o número do ônibus, o nome, sempre tentando formar leitor nesse sentido [...] eu não sei de onde tiraram da cabeça que o menino tem que aprender a escrever sem modelo de escrita [...] antes de ter o cantinho da leitura, eu deixava uma caixa com livros e vi que eles se interessavam particularmente pelo livro Arca de Noé, uma escrita que não é muito didática, não é um livro bonito, uma edição de mau gosto, mas tive que fazer a reprodução dele [...] esse livro despertava o interesse dos alunos porque os meninos sabiam que eu tirava os poemas dele. (Meiriane)

Das experiências de formação, principalmente as vivenciadas no Pró-Leitura, pode-se dizer, com certeza, que os usos dos diferentes materiais e suportes para o trabalho com a leitura foram os mais significativos e abraçados por todas em suas práticas cotidianas. Na impossibilidade de colocar todos os depoimentos, vemos alguns excertos que corroboram tal achado.

Aprendi a trabalhar com recortes, jornaizinhos, revista em quadrinho, encartes, rótulos de propaganda, bulas de remédio, porque até adulto tem que saber interpretar uma bula, trabalhei com a certidão de idade dos alunos [...] com o catálogo telefônico, como procurar um endereço [...] porque antes isso para mim não tinha utilidade nenhuma. (Sandra)

[...] sempre trabalhei com a literatura e vejo ainda que para meus alunos a literatura ainda é dever, apresentaram um trabalho sobre a ideologia nos contos de fadas e percebi a idéia da leitura autoritária, da literatura como texto informativo, ela informa, mas também é um outro tipo de texto [...] então eu tive que mostrar para eles na verdade, que hoje nós estamos procurando desenvolver nas crianças a literatura como processo do prazer, de agrado, de construção, de reestruturação do mundo, não pode ser obrigação [...] mas às vezes sinto que eu não estou conseguindo passar tudo aquilo que eu vejo de maravilhoso na literatura, [...] acho que eu não vou salvar o mundo, mas elas teriam que ter esse aprendizado antes. (Marta)

A minha sala gosta muito de produzir textos⁹⁶ [...] tanto é que a produção virou para eles, uma coisa... que não é produção, uma atividade que... geralmente ninguém gosta de escrever, e a minha turma gosta muito de escrever. Agora eu gosto, é como estou te falando, depois da faculdade eu comecei a gostar de ler e escrever [...] e hoje podia estar melhor, então eu procuro trabalhar isso com minhas filhas e com meus alunos [...] interpretação, linguagem oral e literatura, trabalho muito [...] a parte oral é muito importante, a minha sala fala muito, mas eu acho as falas interessantes. São alunos bem críticos, porque eu permito essa troca de experiência, essa expressão [...] Também trabalho muito com poema e eu notei que os meninos já estão escrevendo poemas até interessantes [...] eles têm um dicionário que foi distribuído para eles, para casa. E isso é uma coisa que aprendi no Pró-Leitura, como usar dicionário, catálogo telefônico [...] na minha sala é assim: eles estão lendo, já param, já pegam o dicionário [...]. Outra coisa é aquela pausa protocolada, a leitura das entrelinhas, meus alunos fazem muito isso, não ficar só naquela coisa que está no papel. Eles estão comigo há dois anos, então nesses dois anos eu tive um papel importante nessa questão da leitura para eles. (Cláudia)

Quando eu trabalhei no ensino fundamental nós tínhamos um projeto que trabalhava com vários tipos de textos, então nós trabalhávamos com o jornalzinho da escola, com textos jornalísticos, com lendas, parlendas [...] a gente tinha um canto de leitura. Depois eu trabalhei no Normal e a gente tentava pegar toda a prática do Pró-Leitura e repassar para as alunas, porque no curso do magistério já é institucional que elas vão multiplicar...vão formar leitores, desde a pré-escola até a 4ª série [...] eu trabalho com todos os tipos de textos, elas sempre lêem dois livros sobre a educação da criança, por exemplo às vezes a gente dá um romance para a gente estudar personalidade dos alunos, muitos textos de revistas, jornais [...] teve uma época que a Folha de São Paulo tratou muito da educação infantil, foi uma beleza. (Ângela)

Uma experiência significativa foi trabalhar com projeto [...] isso foi fruto da formação no Pró-Leitura, não é para jogar confete essa coisa toda, é porque foi realmente o meu ponto de referência de formação [...] lembro o BH 100, o centenário de Belo Horizonte, trabalhava com eles a questão da identidade e acabei pegando aquele volume de informações que estava circulando em outdoors, nos jornais [...] eu achei muito significativo porque as crianças eram muito pequenas e quando fizeram por exemplo a reescrita dos textos das propagandas elas tiveram a competência para usar os aspectos lingüísticos do texto da propaganda, usar a forma do verbo no imperativo: cuide, tome, faça [...] percebi que a criança era capaz de entender, de perceber a diferença da informação ou de um texto mesmo, fazer diferenças entre os textos [...] esse projeto proporcionou, por exemplo, a preocupar com a dengue, criar um texto prescritivo, para cuidar, lidar [...] também ver o texto literário, vimos o texto do ratinho do campo e o da cidade [...] então eu descobri que o projeto leva a gente para a poesia, para a literatura, para a matemática. (Meiriane)

⁹⁶ Encontram-se, em anexo, exemplos de produção de texto, uma das atividades desenvolvidas em sala por essa professora (alunos/3ª série).

Eu trabalhava só com livros didáticos, depois do Pró-leitura eu percebi a quantidade imensa de material que eu tenho para fazer um trabalho com eles sem precisar do livro didático, com o mesmo resultado, aliás até melhor... foi a época que eu passei a usar rótulos, embalagens, catálogos, essa diversidade de material que eu podia ter acesso de maneira mais fácil. As vezes eu tinha uma idéia, mas não surtia efeito porque eu não estava com material adequado. A professora (formadora) falou muito isso pra gente, deu muitas dicas, mostrou muito material diferente, porque eu era presa ao programa do livro didático ao conteúdo [...] o entusiasmo dos alunos era diferente, fiz o projeto de figurinhas, o da cidade de Belo Horizonte, teve envolvimento dos pais, os meninos achavam interessante quando eu pedia para casa para os pais [...] eu estava trabalhando em cima das lembranças [...] percebi que eles escreveram muito mais, leram muito mais, melhoraram muito a ortografia e parte da gramática também, sem precisar de você falar que era gramática [...] a discussão sobre a gente conseguir abrir mão do livro didático e usar outro tipo de material serviu de alerta, eu podia trabalhar de uma forma que não prejudicasse os meninos em termos de conteúdo [...] o pessoal dizia que a gente estava inventando moda, mas estávamos sempre dentro do programa. (Agda)

As ações e práticas das demais professoras não se distanciam dos relatos das colegas, como por exemplo, Luma faz uso constante dos diferentes suportes e, principalmente, dos jornais e dos rótulos, considera-os “*matéria-prima da minha prática*”. Ela ainda declara que, na literatura infantil, privilegia os livros de Rubem Alves para crianças, e elenca os últimos títulos trabalhados: *O escorpião e a rã* e *A menina e o pássaro encantado*. Lara já privilegia o trabalho com a literatura. Durante a entrevista, abre seu armário de classe e mostra um razoável acervo que acumula para fins de seu trabalho. Além dos livros literários, coleciona revistas, sucatas e prendas, tudo para ser utilizado nas práticas de leitura. Enfatiza que sua grande descoberta foi o uso do dicionário, e que aprendeu a usá-lo em uma oficina de ortografia: “*passei a compreender o erro e saber onde é a defasagem... o dicionário fica sempre em cima de minha mesa para dar o exemplo*”.

Sophia dá ênfase nas atividades com os jornais: mostra várias produções de textos dos alunos, construídas a partir de recortes de jornais, a última confeccionada em forma de mural, cuja temática era ecologia e meio ambiente.

No depoimento de Silvana, ela deixa transparecer a preferência pelo trabalho com o texto literário e poético: “*amo poesia [...] muitas vezes tenho que dar um breque, eu tenho que trabalhar outras coisas*”, e, mais adiante, revela ter clareza de que outros tipos de textos devem ser explorados: “*lógico, eu exploro um*

pouquinho do texto jornalístico, os suportes, mas não é o mesmo tanto”. Coloca ênfase na linguagem oral para o desenvolvimento da leitura e da escrita de seu aluno de primeira série *“a questão de saber conversar, saber argumentar, saber discutir o que ela está querendo [...] se a criança não aprimorar a linguagem oral, eu acho que a escrita, por si só, fica sendo inválida”*. Para ela, uma das atividades que mais desperta o interesse dos alunos é quando lê em voz alta histórias e poesias, pois coloca muito sentimento/emoção nessa atividade, e, quando termina de ler, emociona-se mais ainda: *“vem a saudação de palmas, que coisa linda!”*.

Observou-se que, no percurso formativo do Pró-Leitura, as oficinas com o texto jornalístico estiveram presentes com acentuada frequência. A ênfase no trabalho com este tipo de material influenciou, sobremaneira, as práticas de grande parte do grupo.

[...] com o jornal, com as informações do Gurilândia, as leituras do indiozinho, plastifiquei todas [...] Gosto de trabalhar com projetos, mas não do jeito que vi lá no Procap... tinha fitas, experiências, depois dava exemplo [...] mas vou te falar uma coisa, tudo era muito certinho, os meninos bonitinhos, fugia muito da realidade nossa, aqui de pobreza. (Sandra).

[...] o que aprendi a usar muito foi o texto jornalístico, ele é muito presente em minha prática, o que vem no jornal, o que o jornal traz: a propaganda, o anúncio, ele tem outros modelos de textos. A Folhinha, o Gurilândia, hoje eu acho que perderam muito de qualidade... mas sabe por quê? Porque eu adoro trabalhar com atualidade, o que aconteceu no zoológico de São Paulo, como é que são os meninos da favela da Maré, também as tradições das festas juninas, os encartes. (Meiriane)

A adesão aos novos recursos apresentados parece ter gerado certa aversão ao livro didático que, ao mesmo tempo, passou a ser considerado como um suporte inferior, utilizado por aquelas que não criam e/ou não são abertas à inovação. Mesmo entre as professoras, que o incorporam à sua prática, transparecem algumas restrições quanto ao seu uso.

Eu não uso livro didático, não uso!!! Tem que adaptar. E eu posso te garantir que tive o maior sucesso com uma turma com dificuldades [...] sabe o que acontece? O governo manda o livro mas não tem com trabalhar com aquele material, o livro é de uma série, entrega o livro para o menino, mas ele tá defasado, não sabe nada. (Sandra)

O livro didático, hoje eu uso sim, a criança precisa ter um livro em casa [...] ele tem um conteúdo sistematizado, que eu acho interessante [...] já tive uma rejeição muito grande por ele, mas eu percebi rapidamente, bati em conflito com ele por pouco tempo [...] achava que ele era um material que alguém tinha pensado como o conhecimento podia passar [...] que aquele conhecimento eu não criei. (Meiriane)

A escola tem um livro didático, mas não trabalho tudo que tem no livro, faço uma seleção [...] eu gosto muito de outros textos, gosto de criar, eu não gosto de pegar o texto... eu crio questões interdisciplinares [...] e na parte da gramática uso pouquíssimo, eu gosto mais da gramática mais aplicada, não dela solta, o que é substantivo [...] então eu gosto mais da gramática aplicada na produção de textos [...] agora não gosto de pegar matriz de professor, às vezes pego, tem uma matriz muito interessante, mas eu não gosto [...] não está dentro do que eu planejei [...] acho importante essa troca, mas em outros momentos, na hora que tiver numa reunião pedagógica trocamos informações. (Cláudia)

Um trabalho que achei muito bom, que surtiu efeito muito grande, foi com o livro didático, foi na parte do texto literário [...] a gente pegava aquele texto e discutia a dificuldade daquele texto passar para nós informações mais concisas e aí pegávamos o fragmento, líamos, olhávamos as dificuldades que tinha naquele texto prá gente entender aquela história em si [...]. Foi uma experiência que desenvolvi na época do Pró-Leitura e fui passando para o pessoal para o que estava acontecendo. Então nós trabalhamos como críticos de textos fragmentados. (Maria Rosa)

Utilizo muitos livros antigos, que eu estudei mesmo [...] teve um livro didático de alfabetização, o ALP que nas salas onde foi adotado foi um fracasso só, deu uma queda tremenda!!! Eu até uso o livro, mas só algumas coisas [...] quando percebo que há muita dificuldade dos alunos, acabo adotando a cartilha. (Silvana)

Em outro depoimento, a professora explica que o uso freqüente do livro didático está relacionado às mudanças no tipo de clientela que adentrou a escola pública: tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Vejamos:

Eu nunca trabalhei o livro didático de cabo a rabo não, eu trabalho uns textos aqui, pulo para lá. Na formação (Normal), quando eu trabalhava com literatura, as minhas alunas eram excelentes, a gente lia os livros, nós discutíamos, questionávamos, era um trabalho de produção de leitores, de construção de leitores. Só que com o passar do tempo [...] eu comecei em uma época em que nós tínhamos um grupo muito selecionado de alunos [...] a diferença foi da água para o vinho [...] A partir de 80, os alunos já eram diferentes. Então eu tive, como os outros professores, de fazer as minhas adaptações, só que eu cheguei a perceber que eu fui abrindo mão de muita coisa [...] Eles não liam, numa turma de trinta, quarenta, você tinha três, quatro que liam [...] aí eu percebi que talvez não fosse o caminho [...] então eu comecei a usar o livro texto todo [...] Quando eu voltei, depois de aposentada, na década de 90, eu percebi que nem isso mais eu podia fazer. O nível das alunas era [...] pouco leitoras, pouco interessadas, pouco exigidas,

porque não vou dizer assim, eram ruins, não, não foi exigido delas. Eu me vi algumas vezes traduzindo texto para os alunos, aquilo que eu fazia na 5ª série [...] isso me angustiou muito. E nós tivemos que nos adaptar a esse tipo de aluno que estávamos recebendo, foi difícil [...] mudança radical, inclusive no próprio curso de formação de professores. Eu recebi alunas, quer dizer, não é bem alfabetizar, mas rever com elas toda a base da linguagem e tentar fazê-las compreender a necessidade da leitura [...] foi um processo assim doloroso para nós, porque a gente não estava preparada para isso, fomos reaprender como trabalhar [...]. E mais, eu acho que até que contribui e muito, nós começamos a receber professores vindos do interior, todo tipo de professor [...]. Aí as pessoas (professores) queriam apenas pegar o livro, no caso Português, foi com o que eu mais trabalhei, queriam pegar o livro texto, e pura e simplesmente repetir o que o livro estava apresentando. (Marta)

Vale lembrar que depoimentos similares apareceram nas falas de outras professoras que atuam na mesma instituição de ensino da colega acima, sendo recorrentes entre aquelas que ocupam a mesma faixa geracional.

Outra postura detectada nos depoimentos foi o posicionamento das professoras face às urgências e necessidades da escola e/ou de seus alunos.

[...] hoje eu abraço mais são os valores, sabe aquelas leiturinhas sobre valores [...] sou eventual de primeira a quarta, os meninos aqui são terríveis, que só fala palavrão, que não estão nem aí pra nada, a violência está predominando [...] aí eu dei uma aula de valores para que eles entendessem que eles têm que ser valorizados, que o ser humano é igual perante a Deus [...] eu vejo menino aqui chorando, retraído, com baixa-estima, eu me vejo, eu também tinha problema de pé chato, usava uma bota horrorosa, tinha problema de visão, me considera a pior das criaturas [...] daí eu gosto de trabalhar com fábulas que falam de união, com o livro História de Amor. (Sandra)

Tínhamos uma sexta série que fazia parte de um projeto, depois foi esquecido e a turma desandou na disciplina [...] então não pôde ser o mesmo tipo de aula, a gente levava textos sobre liberdade [...], lenda árabe que falava sobre a amizade, por que tinha muito conflito na sala. Então a gente passou a trabalhar textos deste tipo, de cunho ético, essa leitura desperta o desejo dos alunos, ficam doidos para ler o próximo texto, parece que toca, aquele lado que está árido e que a televisão não enfoca, que a família não tem tempo para conversar [...] eu estou de queixo caído de como essa leitura seduz os meninos. (Glória)

Tento fazer com que eles leiam bastante [...] falta livro aqui na escola, não é que falta, o Estado mandou, mas a gente nem sabe onde os livros estão [...] aqueles Kits que vieram, ficaram aí, numa sala [...] tem uma biblioteca lá embaixo e eles não podem ir [...]. Então às vezes tem o livro, mas não dá para usar [...]. Aí fico pensando que na sala não tem material, aí peço umas revistas, revista em quadrinhos, aqueles encartes de propaganda de supermercado [...] meus alunos trazem livros do Paulo Coelho, eles que escolhem e trazem [...] eu vou trabalhando o que tem, enquanto não aparecem os livros a gente vai se arrumando com outros artifícios. (Cláudia)

Aqui infelizmente, da 1ª a 4ª série não pode utilizar a biblioteca da escola, porque ela não tem suporte, a falta do livro restringe muito, mas não é empecilho para trabalhar a literatura e às vezes com um livro só você pode fazer um trabalho muito bom [...] a gente fazia troca de livros na escola [...] claro, nem todo mundo aceitava [...]. O aluno ia fazer propaganda na outra sala, aí um outro interessava em trazer o livro dele para ele divulgar em outras salas [...]. Trazia muitos livros de minha casa também, entendeu? (Maria Rosa)

Olha, sabe o que dificulta é a nossa formação sobre o quê é formar o leitor [...] às vezes a gente fica muito bitolada de ficar vendo só livro de literatura na nossa frente, eu acho isso super complicado, ficar no comodismo e culpar a biblioteca, por não ter acesso ou não ter acervo. Eu pessoalmente nunca tive problemas com isso não, na verdade isso me estimula a buscar o que funciona, juntar o jornal diário, os planfletos do supermercado [...] eu nunca vivenciei o pessoal da escola buscando este tipo de material [...] quando você chega com aquilo uma colega fala: O quê que você vai fazer com isso? Nossa, você junta muito lixo? Isso é a cultura da escola, não permite que você vá muito além, tudo que foge, que escapa [...] quando alguém ousa, choca. (Meiriane)

Eu tenho dado muita leitura relacionada a essa parte, a violência, as drogas, por que hoje em dia, né? Outra coisa, gosto de pedi, para quem tem condições, trazer jornais, a notícia, sabe? Ou alguma notícia importante que eles ouviram no jornal Nacional, para eles escreverem e trazerem [...] você vê que a maior parte é sobre a violência. (Jose)

[...] outro problema que eu acho gravíssimo, que a professora, a escola tem que solucionar, é o da biblioteca. Eu já fiz um trabalho quando estava com as alunas ainda do curso de formação, do normal [...] eu montei uma biblioteca com minhas alunas [...] na semana da normalista nós fazíamos trabalho com gincana [...] angariaram livros nesse Belo Horizonte todo [...] e elas também elaboravam e escreviam livrinhos, ilustravam, faziam antologias [...] aquilo que poderiam fazer na sala de aula, porque eu sempre trabalhei com as minhas alunas com coisas muito práticas. (Marta)

Aqui a realidade mudou (nível dos alunos), não vou dizer caiu, e sim despencou! Aí agora, eu alfabetizo com o fônico, meus alunos são a maioria da favela da Serra. Tive o maior conflito com a orientadora da minha monografia: ela desconhece a realidade e acha que tem usar o construtivismo [...] aqui se fizer isso é um fracasso. Uso o fônico adaptado à realidade, uso jogos, e 90% saiu lendo. (Luma)

Essa professora, que ainda continua centrando seus esforços nessa questão, afirma que, recentemente, no curso de Pedagogia, solicitou a alguns alunos que fizessem um levantamento da situação das bibliotecas das escolas estaduais,

[...] que nos deixou assim... bem... chocada eu não diria, porque é uma palavra desagradável. Mas com certeza fragilizadas de ver que uma professora de 4ª série não tem perspectiva de livros, nem para ela, nem para

os alunos e ela ainda dizia que não incentivava a leitura porque aquelas crianças iam sair dali e não iam continuar os estudos, iam trabalhar, então porque ela ia perder tempo? (Marta)

Duas professoras acreditam que, embora já tenham larga experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, não se sentem devidamente preparadas para atuar junto à primeira série:

Não gosto de trabalhar com primeiro ano, não sou muito meiga, entendeu? Menino chorando, acho que não estou mais na idade... (Sandra)

Eu tenho um medo terrível de encarar a 1ª série, eu acho alfabetizar difícil. Tem que ter aquele dom mesmo e eu acho que eu não tenho, porque eu sou mais agitada, e na 1ª série você tem que esperar o tempo do aluno [...] sou meio ansiosa, há muito tempo a minha experiência é com a 2ª série [...] então eu não arrisco uma 1ª série não. Acho lindo, bato palmas para quem alfabetiza, acho um trabalho maravilhoso, só que eu não tenho perfil para isso. (Agda)

Outro conjunto de relatos traz elementos consideráveis para refletirmos a respeito das influências sobre as práticas e os significados da inserção das professoras em programas de formação, tanto em âmbito mais geral, como no caso particular do Pró-Leitura.

Eu acho que tudo pesou um pouco [...] as minhas leituras e minha necessidade de conhecer, eu sempre quis saber um pouco mais do que sempre soube, alguns cursos que eu cheguei a fazer, inúmeros de literatura, de linguagem, de fonoaudiologia, congressos [...] então tudo que aparecia eu participava, sempre achei importante a gente ouvir as outras pessoas, analisar o que elas estavam apresentando para nós e ver o que é que realmente podia ser usado na escola [...] quando eu participei do Procap (Como facilitadora) eu tive que rever muitos conceitos meus [...] Eu sempre me interessei por tudo que dissesse respeito à leitura, o Pró-Leitura, eu perguntei o que é isso? Embarquei mesmo, me deu possibilidade de fazer releituras dentro dos meus conceitos, por exemplo estudava um texto com o aluno, dissecava o texto, ver todas as possibilidades que eles imaginavam e depois eu pedia uma redação no estilo do texto [...] eu não tinha avaliado [...] então num certo momento eu conversando com a professora (formadora) e comentei isso: por que toda leitura deve levar à produção de texto? Vi que eram duas atividades diferentes, com objetivos, pressupostos [...] vi tanta coisa que talvez não estava dando certo, porque eu não tinha percebido a situação. (Marta)

Eu acho que, o que mais influenciou, foram os cursos de atualização, a faculdade de Pedagogia, a pós-graduação que eu interrompi, mas eu tenho que continuar, porque é o que mais influencia [...] quando eu era professora só com magistério era diferente. Olha, eu sigo as orientações

do PCN, tem que ter isso para iniciar o seu trabalho, você não pode ter uma coisa solta [...] a parte do português é bem diversificada, em função de muita coisa que eu vi lá no Pró-Leitura [...] achei mais significativo do que a faculdade, no Pró-Leitura não ficou só na teoria, acho que falta isso na faculdade, de ver um pouco da prática, lá no Pró-Leitura era como se você fosse o aluno. Você tinha que fazer, não adiantava falar: Olha, gente, o jornal trabalha assim, não, a gente pegava o jornal e trabalhava o jornal do jeito que a criança iria pegar e trabalhar. (Cláudia)

Quando fiz o Pró-Leitura, eu comecei a me encontrar, você tem uma prática de leitura, eu venho de uma prática de leitura boa, eu venho de programas excelentes [...] mas, claro que você muda a cada processo que passa, você sofre uma mudança muito grande nas estruturas cognitivas, todas as inovações, você começa a se repensar como leitor [...] aprendi a trabalhar com o texto, conhecimento prévio do aluno, nunca tinha trabalhado com conhecimento prévio num texto, então essa parte me enriqueceu muito [...] pode trabalhar em qualquer ciência, em qualquer linguagem. (Ângela)

A formação de professores eu acho válida demais para a prática, mas eu não vejo nenhuma vantagem em uma palestra, como tem acontecido demais no Estado. Eu vou à palestra e vou repassar (como supervisora) aqui para os professores poderem trabalhar com os alunos, isso não surte efeito [...] eu acho que toda prática pedagógica a partir de uma discussão, de uma palestra, seja o que for, ela tem que se dar em um plano teórico e prático. Como é que se deu isso? O quê que aconteceu? Quais foram os pontos positivos e negativos? [...] Acho os PCNs fantásticos, porém o quê que aconteceu aqui? Como eu te falei da capacitação, isso foi jogado, de qualquer modo, não se trabalhou com ninguém, coincidiu que depois vieram os ciclos, a escola plural, aí virou aquela salada de frutas, que ninguém entendeu nada e hoje os profissionais não enxergam os PCNs como uma sugestão para facilitar o trabalho, mas sim como uma diminuição de conteúdo [...] ele se perdeu ao longo do tempo. (Maria Rosa)

Acho que o que mais influenciou foram os cursos de capacitação, eu entrei na educação (década de oitenta) num momento que estava tendo muito investimento [...], eu estava com o coração aberto para receber esses benefícios, sei lá [...]. Naquela época estava mudando o discurso de que o aluno é que era ruim. Então o que aconteceu? Uma enxurrada de cursos, a primeira vez que eu tive capacitação eu achei chiquérrimo, porque eu era professora contratada do Estado [...] os projetos de iniciativa pública incentivaram a minha prática, a T.V escola foi muito presente, o cantinho de leitura, o programa do Jornal Estado de Minas na escola, tive a oportunidade de usar o computador, descartei a matriz com estêncil. Eu xerocava o material para os alunos, mas fazia questão de levar o texto de onde eu tirava, eu levava o portador [...] Agora em relação aos PCNs, o que frustra é saber que ele não é lido [...] eu não vi ninguém tirar ele do armário da escola, nunca vi nenhum programa onde tivesse que estar lendo e buscando compreender a sua proposta, fazendo algum projeto em cima dele. (Meiriane)

Graças a Deus já construí a minha profissão, a minha prática mérito de muita coisa, é um somatório, por que com vinte anos de serviço e com todas as leituras que eu já fiz [...]. Sempre gostei de cursos, sempre fiz, e isso me enriqueceu e eu acho que eu faço uma diferença, sabe? Eu posso extrapolar o conteúdo... (Glória)

Tá, eu fiz Letras... mas o que eu aprendi no Pró-Leitura sobre leitura e alfabetização eu não aprendi na faculdade, lá era um discurso velho, tradicional, no Pró-Leitura, não, o discurso era avançado. (Sophia)

Tudo que eu via lá eu colocava em prática em sala, algumas não davam certo, mas a maioria eu conseguia [...] a parte da teoria também foi muito importante, para colocar a par das mudanças, é com base na parte teórica que a gente fazia as oficinas, acho que foi os dois, apesar da parte teórica ser mais chata, foi interessante [...] a motivação era o entusiasmo pelo trabalho, a gente se interessava, levava o xerox de nossos trabalhos para as professoras (formadoras) do projeto [...] comecei a colocar tudo o que eu fazia no papel, a registrar⁹⁷. (Agda)

Certos depoimentos evidenciam que algumas professoras percebiam que o fato de um grupo lecionar na mesma instituição, e também participar do projeto, foi preponderante para que fizessem um trabalho integrado com os alunos. Em vista disso, acentuaram os resultados relevantes, no que concerne às competências de leitura e escrita, desenvolvidas pelos alunos.

Teve uma turma que passou (desde a 1ª série) por todas as professoras que faziam o Pró-Leitura e quando chegou na quarta série, a professora ficou maravilhada com os meninos, principalmente no quadro da leitura, eles liam mais, eram mais conscientes, mais críticos, não era aquele aluno passivo, falavam muito mais também, lógico [...] a gente incentiva essa parte do aluno. Eles expressavam melhor, tanto oral, como na escrita. (Agda)

⁹⁷ A prática do registro mencionada pela professora Agda faz com que se reflita sobre a importância do registro para a profissão docente. Cabe relatar um exemplo dado por Lahire (2002b) em que as mães de família, em tempo integral, teriam uma memória incorporada já mobilizada, sempre ativada, daí a despreocupação em anotar as obrigações diárias. O autor faz uma analogia com o trabalho docente a partir de resultados de pesquisa de Delon (1997) na qual ele mostra que, com o passar do tempo, há uma redução da escrita profissional – diários, planos, fichas – do grupo de professores estudados. Essa escrita constitui um meio de entrar no ofício docente e à medida que se sentem seguros, a memória interna substituirá progressivamente a memória objetivada externa. Para o autor, os/as professores/as, ao longo da trajetória profissional, ou seja, com o passar do tempo vão adquirindo cada vez mais experiência, o que lhes garante certa facilidade para lidar com as situações de improviso. No caso de três professoras do grupo aqui investigado (Agda, Meiriane e Marta), o tempo de experiência consolidado não pareceu desmotivá-las para essa tarefa, afirmaram que compreenderam a importância do registro para sua atuação em sala de aula e socialização das experiências. Em anexo, encontra-se uma reflexão elaborada pela professora Meiriane, publicada no boletim do Pró-Leitura.

[...] acho que a nossa realidade aqui, por termos trabalhado muito tempo com o Pró-Leitura eu vejo que mudou [...] eu vejo uma vontade maior das professoras de trabalhar com a leitura. Nossos alunos... eu não os perdi de vista e hoje ver meus alunos no ensino médio... eu procuro acompanhar a história desses alunos e hoje eu vejo que muitos são leitores assíduos... (Maria Rosa)

Algumas considerações

A partir da exposição das práticas das professoras “por elas mesmas” há que se fazer algumas ponderações. Uma delas é em relação à constituição do “*habitus*” professoral que “*constitui modos de pensar e agir por meio de representações*”⁹⁸, que, redundam em práticas. Neste sentido, alguns elementos foram se constituindo, na análise, como por exemplo, de que a de que a configuração do letramento docente contribui para a escolha de estratégias de ensino da leitura. De modo particular, destacam-se os casos das professoras Sandra, Lara e Silvana, revelaram que os saberes mobilizados na ação docente parecem que são marcados por experiências que marcaram suas trajetórias.

Ao analisar os relatos da professora Sandra, vê-se a preocupação constante com a auto-estima e a inclusão dos alunos, fruto de vivências a que foi exposta no período de escolarização. A professora Lara julga preponderante para a sua prática diária o uso do dicionário, e, em seus relatos deixa claro que desde sempre apresentou dificuldades nesta área. Também em sua avaliação do percurso vivido no Pró-Leitura, declara “*para mim o que foi mais importante foram as oficinas de ortografia*”. Além disso, ela ainda conserva todo o material das oficinas para constantes consultas, cuja explicação para isso é que sempre apresentou dificuldades nessa área. Ao observar a trajetória da professora Silvana, sobressai o gosto pela poesia, adquirido em seu percurso de escolarização e o destaque para as atividades de uma das linhas do projeto Pró-Leitura – promoção da leitura – em que se trabalhava com o texto poético, e ao mesmo tempo a ênfase dada pela professora a este tipo de gênero.

⁹⁸ Cf. SILVA, Marilda da (2003, p. 39)

Nessa mesma direção, ainda, há que se destacar a relação de algumas práticas sociais de leitura vistas anteriormente – a preferência por autores como Içami Tiba, Rubem Alves e textos de auto-ajuda – e a preocupação em trabalhar com leituras voltadas para os valores éticos, morais e auto-estima, demonstrados por grande parte das docentes.

No que concerne às práticas de letramento adotadas no exercício da prática docente, relacionadas pelas professoras, nota-se que todas elas, sem exceção, mencionaram que, hoje, raramente fazem uso do livro didático; houve uma reorientação de suas ações, provocando mudanças significativas no trabalho com a leitura em sala de aula: aprenderam a criar e a utilizar outras estratégias – por meio da contação de histórias, da poesia, da produção de textos, dos usos de diferentes gêneros presentes no contexto social e do texto literário. Algumas incorporaram nas atividades desenvolvidas com os textos, inúmeros exercícios experimentados no projeto, como é o caso da “pausa protocolada” – elementos dessa proposta vêm à tona, quando levam em consideração que o texto é aberto, que requerem um leitor crítico que dialogue com o texto e que, principalmente, compreenda “os não-ditos” presentes no mesmo. Observa-se, no entanto, que, apesar de algumas terem incorporado um discurso mais inovador, ao se depararem com situações mais difíceis no cotidiano, constroem estratégias metodológicas em sala de aula que possivelmente contraria esse discurso. Com o intuito de dar conta de alguns desafios, recorrem a métodos considerados tradicionais e o uso de suportes, como por exemplo, a cartilha, no processo de alfabetização.

Assim sendo, ao tomar as atividades relacionadas pela maioria das docentes, notadamente as que estão inscritas na perspectiva do letramento escolar, pode-se inferir que os conteúdos vistos no percurso de formação foram apreendidos a partir do seu valor de uso, na perspectiva da qual fala Bourdieu (1996) e Anne-Marie Chartier (2000), ou seja, aqueles saberes que passam a fazer sentido para a ação, diretamente relacionados às necessidades profissionais. A

análise dos depoimentos aponta que os modos de aproximação e de apropriação das professoras com os conteúdos, os saberes disciplinares e pedagógicos transmitidos na formação, parecem refletir a busca por respostas e amparo para os inúmeros desafios e incertezas que perpassa a vida diária da prática docente, a saber: as dificuldades no processo de aquisição da língua escrita, a disciplina, o relacionamento familiar, o uso de drogas, dentre outros.

Nesse caso, revelariam traços, na maneira de fazer e conduzir as práticas, próximas às reflexões de Certeau (1994), para quem os indivíduos criam maneiras de fazer através de “usos e táticas”, ou seja, ações “desviacionistas” tecidas pelas professoras no contexto da prática, se se considerarem os saberes que lhes foram apresentados no contexto de formação.

Enfim, há elementos próprios da condição docente que estão além da aquisição de conhecimentos disciplinares e metodológicos. Assim, a adoção de estratégias no fazer docente é advinda de um conjunto de vivências e experiências, com o qual o sujeito docente identifica, seleciona e referenda os conhecimentos necessários para a sua atividade diária, como bem demonstraram algumas professoras, em seus depoimentos, conscientes de que sua prática é resultante de uma tessitura de situações de formação e de vivências pessoais e profissionais.

4 AS RELAÇÕES E SEUS TEXTOS

Na atualidade, há um consenso, por parte de pesquisadores, políticos e da sociedade civil, de que a educação escolar encontra-se em um momento de crise inigualável. A tônica desses discursos gravita em torno da crise do sistema educacional e de sua ineficácia para capacitar cidadãos aptos a enfrentar as mudanças impostas por uma sociedade cada vez mais marcada pelos efeitos da globalização e dos impactos tecnológicos. No bojo dessa discussão, por motivos diversos, ganha centralidade a figura do profissional da educação, seu trabalho e sua formação. Fala-se em má qualidade do ensino e relaciona-se a ela a inadequação dos docentes para efetivar as novas tarefas que exigiriam desses profissionais novos saberes e competências.

Tal perspectiva encontra-se em diferentes estudos que se ocupam do trabalho e da formação docente em sociedades de mudanças, como a explicitada por Perrenoud (1999), sobre a função docente, pois, para ele, ainda que não se configurem como intelectuais, no sentido estrito do termo, os professores são os principais mediadores da cultura e dos saberes em transformação. Nóvoa (1991) esclarece que a consolidação da profissão docente encontra-se relacionada ao processo da institucionalização da escola e que a mesma sempre lidou com uma série de transformações em função da alteração de modelos econômicos, sociais e culturais, historicamente situados. Ressalta ainda, que, nos dias atuais, tais mudanças persistem e se revestem de novas nuances, com a crescente preocupação em torno da necessidade de redefinir a função educativa, dentre elas, o papel do docente, da escola e de seu ensino.

Em face disso, verifica-se que há uma tendência, por parte de todos que lidam com a escola, em propor revisões e transformações no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos da formação docente. Muitas dessas propostas têm dado origem a inúmeras políticas de formação de professores/as, sejam elas em nível da formação inicial, da continuada ou em serviço.

Em vista disso, compreendendo que as questões relacionadas à formação encontram-se vinculadas às questões da profissionalidade⁹⁹ docente, pretende-se inicialmente discutir o que se entende quando se fala em formar professores/as, posteriormente às supostas imagens que são veiculadas em função dessa idéia de formação e, finalmente, a tessitura e a trama das relações que se dão em contextos de formação.

4.1 Os significados atribuídos à formação docente

Ao iniciar a discussão, neste capítulo, faz-se oportuno, primeiramente, tecer algumas considerações sobre o conceito de formação. Caso se faça um rastreamento do verbete *formação* nos dicionários e na literatura especializada, vemos que o tal conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal e à noção de percurso, tal como se identificou no Aurélio: "*maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional*".

Para efetivar as reflexões neste trabalho, julga-se necessário elucidar um pouco mais essa noção, e, para tal, pode-se recorrer às contribuições de Garcia (1999) o qual se dispôs a fazer esse exercício. O autor informa que, em países como Itália e França, o conceito de formação é utilizado para se referir a preparação, educação e ao ensino; enquanto que, nos países anglófonos, adota-se o termo educação (*Teacher Education*) ou o de treino (*Teacher Training*). Revela, ainda, que há uma tendência em utilizar o conceito para identificar sentidos múltiplos, ou seja, restrito a um campo profissional, mas, podendo se referir, porém, à formação de pais ou à formação sexual, por exemplo.

Pautando-se em vários estudos, o autor assinala que o conceito de formação é usualmente associado a alguma atividade e/ou formação para algo. Assim, a formação pode ser compreendida como uma "*função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante*" (p. 19). Além disso, pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa

⁹⁹ Conferir Dubar (1997), para quem a profissionalidade constitui-se como um dos aspectos estruturantes da identidade profissional.

ou formação como instituição, quando se refere à estrutura organizacional que planeja e executa a formação.

Desta forma, a formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (*a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito*), ou o do sujeito (*a formação que se activa como iniciativa pessoal*). (p.19). Garcia reporta à concepção de Ferry para quem “*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura*”. Como se vê, o indivíduo aparece como principal responsável pelo seu processo formativo e, quando se trata de formação, é forte a componente pessoal. No entanto, o autor observa que essa constatação não deverá contribuir para pensar a formação, como se ela se realizasse unicamente de forma autônoma.

Nota-se que a formação é um fenômeno complexo e, em se tratando de formação de professores, a preocupação não é recente. Pelo contrário, como afirma Garcia (1999, p.22) “*se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação*”. Assim, para fins deste trabalho, torna-se significativa a acepção formulada por Garcia (1999) sobre a formação de docentes e as ações de formação, como sendo aquela a que se dedica um tempo determinado, com a participação consciente do formando e do formador, além da vontade explícita de alcançar um objetivo também explícito. Desse modo, compreende-se a formação como uma atividade relacional, de trocas e de intercâmbios, num contexto de formação e de trabalho que envolve experiências de aprendizagens que configuram disposições e competências para lidar com o conhecimento e de intervir na prática docente.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que o conceito de formação, com acentuada freqüência, vem seguido de outros conceitos que servem para especificá-lo. Nesse aspecto, a palavra formação, associada à educação e compreendida para além de uma mera realização de um curso, encontra-se revitalizada na literatura acadêmica das últimas décadas, sendo, freqüentemente, relacionada a contextos e fases diversificados – inicial, continuada, profissional. Vale lembrar que, apesar de aqui colocar em relevo a modalidade de formação

continuada, para efeito de elaboração deste trabalho, não se questiona que, na constituição das trajetórias de formação e das práticas profissionais docentes, exista a imbricação de todos eles.

Nas últimas décadas, o acentuado interesse pela formação continuada gerou diferentes estudos e formulações a esse respeito, além de um vasto repertório para designar tal processo, como: reciclagem, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros. Embora não constitua objetivo deste trabalho realizar uma análise mais detida sobre as diferentes concepções e representações que comporta a formação continuada, caberia eleger algumas formulações para apreendermos os múltiplos significados que essa prática encerra.

Para alguns autores, as mudanças atuais já referenciadas neste trabalho, e outras, decorrentes do crescente questionamento em torno da concepção do conhecimento científico, tido como imutável, que servira como base de sustentação para as reflexões elaboradas no campo das ciências humanas, exigiu a redefinição dos modos de fazer a formação docente. A temática tem suscitado abordagens diferenciadas sobre o contexto de formação e provocado questionamentos em torno das posturas, crenças e valores até então validados no campo.

Atualmente, a formação continuada traduz a idéia de continuidade no tempo, de um processo inacabado e de uma sucessão de eventos formativos, isto é, de um processo inconcluso, e tende a ser compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, depreende-se de termos como: reciclagem, capacitação, treinamento¹⁰⁰, dentre outros. Neste aspecto, Candau (1996, p. 150) ressalta:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc, de conhecimentos ou de

¹⁰⁰ Marin (1995) alerta que a adoção de alguns termos e conceitos tende a direcionar e a justificar ações e decisões, no campo da formação. Nesse aspecto, subjacente ao termo treinamento, prática largamente engendrada nas décadas de 60 e 70, encontram-se traços de um modelo tradicional de formação, na medida em que lidavam com uma figura idealizada do educador e desconsideravam os condicionantes que perpassam a vida de qualquer indivíduo que encontra engajamento em uma sociedade. No Referencial para a Formação de Professores (MEC/98), é possível detectar uma série de críticas a esse modelo de formação, tais como: centra-se em uma concepção autoritária que atribui ao professor um papel passivo de mero receptor de informações; enfoque instrumental, o/a docente é preparado/a para ser um/a mero/a aplicador/a técnico/a; para professores/as que atuam com crianças menores entende-se que haveria menos necessidade de formação; modelo centrado na transmissão de informações. E ainda, privilegia aspectos individuais da formação e, a cada novo projeto ou programa, começa-se da estaca zero, desconsiderando a experiência acumulada; dentre outros.

técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

A formulação de Candau traduz a idéia de que, muito mais do que uma simples alteração de nomenclatura, tem-se, no momento, de acordo com as pesquisas¹⁰¹ sobre a formação e profissão docente, mudanças profundas em suas concepções, nas quais as ações rápidas, pontuais, descontextualizadas e mecânicas, implementadas via pacotes educacionais, não são compatíveis com o atual discurso veiculado sobre a formação dos profissionais da educação.

No Brasil, a partir da década de 90, há um crescente interesse pelo tema relacionado à formação de professores/as, tanto por parte das pesquisas acadêmicas¹⁰², como por parte dos responsáveis pela política pública. Conforme Gatti (2000), com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 assiste-se à formulação de novas perspectivas para o magistério, abordando questões relevantes sobre a formação dos profissionais da educação. Alguns fundamentos são apresentados, tais como: “*a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço*”, bem como “*o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades*”, além da “*formação preferencial em nível superior*”. Desse modo, criam-se novas instâncias (ISEs – Institutos Superiores de

¹⁰¹ De modo geral, ao empreender uma varredura na literatura nacional e internacional que aborda a formação docente, vê-se que tais estudos apontam para uma revisão das abordagens presentes na década de 80. Tais estudos tendem a se opor ao discurso pautado na racionalidade técnica, em que a docência era assumida como uma atividade mais instrumental, isto é, o enfrentamento dos problemas da prática se dava sobremaneira, por meio da aplicação dos princípios teóricos e das técnicas oriundas da pesquisa científica, cuja proposição sugeria a separação entre a formação e a prática cotidiana. Nos anos 90, buscam-se novos paradigmas para compreender a constituição do trabalho docente, seus saberes e a prática pedagógica, e, a partir disso, os/as professores/as ganham centralidade nas pesquisas. Passa-se a questionar o poder dado aos saberes acadêmicos; a imagem do docente como um técnico especializado, a conceber a docência na perspectiva do *praticien reflexif*; a considerar a prática e o espaço de atuação profissional como *locus* de formação e a concepção do ensino como atividade profissional. Sobre essa discussão, ver Nóvoa (1992, 1995); Shon (1992, 2000); Tardif et al. (1998); Perrenoud (1993); Goodson (1995); Pimenta (1996); Caldeira (1995), entre outros.

¹⁰² André (1998), ao realizar um levantamento sobre as dissertações e teses produzidas na área da educação no Brasil, detecta que, nos anos 90, inúmeros trabalhos ocuparam-se da formação docente em nosso país.

Educação)¹⁰³, e o curso Normal Superior, como alternativa para que se faça a formação pós-secundária, pois a meta é que todos os professores/as obtenham formação em nível superior para lecionarem para qualquer nível de ensino.

Enfim, ao tomar as reflexões e proposições que perpassam os pressupostos para a formação continuada nas pesquisas, documentos e legislações em geral, pode-se identificar, em síntese, algumas perspectivas consolidadas: admite-se que a formação deva se dar em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, de preferência no nível superior; não se limitando a espaços formais, podendo ocorrer no espaço concreto da escola e da prática, devendo-se valorizar os saberes experienciais do/a professor/a; efetivar a mediação da relação teoria-prática; associar a formação às atividades de pesquisa sobre a prática docente, além de conceber o ensino como uma prática profissional.

Trata-se ainda, de uma experiência de formação que se preocupa com a “*noblesse du métier*”¹⁰⁴, no sentido de alcançar a melhoria das condições humanas de trabalho e um estatuto social, econômico e profissional gratificante. Para, além disso, admite-se a estreita relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional contínuo, no sentido de que a mesma proporcione a interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos/as professores/as, que por seu turno, implica em uma construção permanente da identidade pessoal e profissional dos docentes.

¹⁰³ Assiste-se hoje, em diferentes partes do mundo, a consolidação de um fenômeno chamado *universitarização da docência* (cf. Bourdoncle, 1994) – na perspectiva de profissionalização do magistério, como alternativa para a formação em nível universitário do profissional das séries iniciais. Embora se saiba da tendência crescente do aumento de docentes com titulação em nível superior, nos últimos anos no Brasil, há controvérsias em relação ao dispositivo que cria os ISEs e a diversificação do *locus* onde pode ocorrer esta formação. Grandes discussões foram fomentadas na comunidade educacional, o que ocasionou o surgimento de várias indagações a respeito da capacidade de essas instituições responderem aos pressupostos esperados para a formação docente na atualidade, em que se coloca como preponderante a articulação entre o ensino e a pesquisa. Acredita que tais pressupostos passaram a ser questionáveis, se levado em conta o modo de criação de tais instituições no Brasil. Para alguns, a recomendação legal desse novo *locus para a formação docente produziu uma inflexão importante na política de (con)formação do professor*. Ver Silva, W. (1998) e Shiroma (2003). Em países como a França a criação dos IUFMs (Institut de Formation de Maitres), em 1989, que agrupou a formação dos professores primários e secundários na mesma instituição, também se constituíram em objeto de polêmica na comunidade educacional, visto que, embora possam contar em seus quadros com professores universitários, a sua estrutura não é do tipo universitário.

¹⁰⁴ Termo utilizado em alguns trabalhos, no âmbito da literatura francesa, que se atém à temática da formação docente.

4.2 A configuração da formação contínua de professores/as e suas implicações para a construção da identidade profissional docente

Na seção anterior, parece ter ficado explícito que se coloca para as últimas décadas e para este início de século, o pressuposto de que a formação de professores/as ocupa a pauta das prioridades no campo educacional, não só no Brasil, como em diferentes países do mundo, objetivando a concretização de mudanças na educação básica e, sobretudo no que tange à “*configuração de uma nova profissionalidade docente*”¹⁰⁵.

Para compreender melhor esse movimento, faz-se necessário retomar alguns elementos sobre a configuração da profissão docente, o que permite refletir sobre o modo pelo qual a função docente tornou-se invariavelmente ameaçada à desqualificação. Nesse caso, pode-se inferir que o reforço ao aspecto da profissionalização da docência, despontar-se-ia num contexto de reação aos discursos que foram sendo lentamente construídos sobre a atividade da docência.

Esses discursos podem ser observados em concepções e teses¹⁰⁶, publicadas e discutidas amplamente no Brasil, no início dos anos 90, nos quais se reconhece o processo de desvalorização social do papel do/a professor/a, o de desapropriação do saber relativo ao trabalho docente e a improdutividade do mesmo, justificada, cada vez mais, pela denúncia da ineficácia da escola¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Cf. Nóvoa (1997, p. 24).

¹⁰⁶ Uma destas concepções é a tese do trabalho docente como proletarianização. Além da analogia entre a fábrica e a escola, a que se propõe tal tese, ela também focaliza a ambivalência do trabalho docente e o lugar ocupado pelo mesmo na sociedade: o de semiprofissões. Sobre essas análises, ver Apple (1989) e Enguita (1991). Além disso, sabe-se que um dos determinantes para compreender o trabalho docente são as relações entre as condições objetivas e subjetivas, e que as mesmas, nos últimos anos, são comprovadamente precárias, ou seja, perceptível, desde os baixos salários recebidos pela categoria à formação do/a professor/a. Nesse sentido, esses estudos apontam que a má formação, aliada às más condições de trabalho, tem produzido uma *deformação profissional*. Faz-se necessário dizer que a idéia de desprofissionalização do magistério não diz respeito somente a países periféricos, como nos mostra Tanguy, referenciado por Ludke (2004), em um estudo realizado na França no início dos anos 90, em que ela detecta um recuo na profissionalização docente, ou seja, ela percebe a ocorrência de fatores ligados à desprofissionalização, como a perda de autonomia dos/as professores/as, a formação realizada por um grupo de outro meio e a baixa remuneração.

¹⁰⁷ Existem análises que ainda explicitam os professores/as como os eternos “bodes expiatórios” dos problemas relativos à escola e a educação, como a ineficiência e a má qualidade do ensino. Nessa direção, Dias-da-Silva (1998) refere-se a Perrenoud, cuja formulação aproximar-se-ia da ironia “aparentemente quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, insuficiente e antiquada. Mas, ela não merece nem este excesso de honra nem esta dignidade”.

Acrescenta-se a isso, uma gradativa expropriação de sua autonomia intelectual, levando-o a assumir, sempre, o papel de transmissor de saberes, sem reflexão na e sobre as ações praticadas, reduzindo-o a um mero executor técnico dos saberes gerados em outros lugares. Todos esses fatores, por sua vez, afetariam, cada vez mais, o desempenho profissional docente.

No bojo desse movimento e, em resposta ao desprestígio, aos baixos salários, e à perda de controle sobre seu processo de trabalho, identifica-se que, a partir da década de 80, os sistemas de ensino vêm sofrendo reformas, mais ou menos abrangentes, em âmbito nacional, estadual e municipal. Novos paradigmas são dispostos em novas diretrizes e parâmetros curriculares, que, segundo Mello (2001), estaria inaugurando a segunda geração de reformas¹⁰⁸ após a aprovação da LDB/96, e mais, ela acredita que *“a etapa que ora se inicia, se implementada em suas conseqüências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo de duas, três primeiras décadas do terceiro milênio”* (Mello,2001,p.149).

Mello (2001) vai mais além, e diz ser *“necessário tentar reverter a situação de uma formação cuja preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato esvaziado de conteúdo a ser ensinado”* (p. 152). Nessa direção, outras críticas recaem sobre o aligeiramento da formação inicial, isto é, de que a mesma produziria práticas “limitadas e desatualizadas”, e, dessa forma,

¹⁰⁸ Não obstante, em se tratando de propostas de mudanças por parte das políticas públicas, há ponderações que devem ser consideradas, quando se trata dos efeitos das mesmas sobre a profissão docente. Nessa direção, Moraes e cols. (2003), na obra *Iluminismo às avessas*, trazem grandes contribuições a esse debate. Mostram que os discursos veiculados em alguns documentos oficiais, como por exemplo, o documento sobre a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, aprovada em 2001, são bem construídos e elaborados, de tal forma, que não há como discordar de suas “belas palavras, boas intenções (...) porém distantes do que se tem efetivado na prática” (p. 50). O documento destaca um conjunto de competências desejáveis para compor um perfil docente capaz de cumprir metas, inspiradas talvez em um “*superdocente*” e, além do mais, a proposta tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino, dissociando pesquisa e produção do conhecimento. Assim, o conhecimento é subsumido à construção de competências que, por sua vez, são pensadas de modo a abranger “todas as dimensões da atuação profissional do professor”. Proclama um discurso ambicioso de competências e qualificações, propostas estas, dissociadas da realidade educacional brasileira – os documentos oficiais “constituem um instrumento peculiar que mais faz lembrar um sermão esperançoso, eivado de dever-ser e prescrições”.

ocasionaria a baixa qualidade do ensino e o fracasso escolar, como bem sinalizado em Nunes (2000).

No sentido de reverter essa situação, tal como a precariedade da formação inicial, considerada como geradoras de custos financeiros¹⁰⁹ altos para o país, algumas propostas foram traçadas com vistas à melhoria qualitativa da profissionalização do professor da educação básica: a certificação da competência dos recém-diplomados em cursos superiores de formação docente, por meio de avaliação de desempenho profissional e os critérios de autorização dos cursos direcionados para a formação de professores/as como acontece, por exemplo, em relação à Ordem dos Advogados do Brasil.

Em suma, observa-se que as ações e propostas que foram sendo engendradas, gradativamente, no campo da formação docente, parecem ter como pressupostos os sinais de desqualificação e da desprofissionalização do magistério e, nesse sentido, empenham-se em resgatar o fortalecimento da identidade profissional docente. Um exemplo disso é a tese sobre a valorização dos saberes docentes, daqueles que não são para a prática, mas que têm origem na prática e se integram a ela, no e para o exercício da profissão, constituindo “*a cultura docente em ação*”¹¹⁰.

Nesse aspecto, entende-se que a docência tem uma práxis que a identifica, individualiza e a distingue, um saber que lhe é próprio, tal como acontece a outras carreiras e profissões. Tal pressuposto pode ser conseqüência da indefinição que persiste, no que tange ao que é ser professor/a e sobre as especificidades e as dimensões do conhecimento profissional mobilizados no ato pedagógico. Desse modo, a retórica, que circula em tais discursos, confirmaria essa tendência, visto que as palavras mais evocadas nesses últimos anos foram: qualidade, competência, excelência, profissionalização, dentre outras. De acordo com Shiroma (2003, p.61), o termo profissional faz alusão “*a noções de competências, de credenciamento,*

¹⁰⁹ Uma das distorções, segundo Mello (2001), consiste nos gastos consideráveis com a capacitação de professores/as, pagos/as pelos sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais às mesmas instituições de ensino superior – privadas ou públicas – responsáveis pela formação desses/dessas profissionais, para refazerem um trabalho que não foi feito anteriormente.

¹¹⁰ Cf. Tardif et al. (1998).

outorgando autoridade aos seus portadores legitimada por um conhecimento específico”.

Caberia, então, indagar, se todo esse movimento/retórica, persistiria em mais um *eufemismo*¹¹¹, utilizado para amenizar os sentimentos de fragilidade, de desencanto e desesperança, revelados cada vez mais por parte de inúmeros docentes¹¹², por saberem integrantes de uma profissão que ainda não conquistou as credenciais e o *status* de profissão, minada pela progressiva perda de poder aquisitivo, condições de vida, *status* e privilégio (Shiroma, 2003), e vista ainda por muitos segmentos sociais, como semiprofissão.

Sabe-se que a identidade profissional é um aspecto da identidade social que é constituída por múltiplos aspectos: cultura, língua, grupo social, convicções políticas, religiosas e funções exercidas na divisão social do trabalho. Aspectos que são tecidos num processo de socialização que *“constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como suas crenças íntimas”* (Dubar, 1997, p.79).

¹¹¹ Termo utilizado por Shiroma (2003). Para ela, a ideologia do profissionalismo pode ser vista como um constructo que obscurece a realidade da situação de trabalho. E, especificamente, no caso do Brasil, a tendência foi “prescrever mais prática para os que já possuíam, privando-lhes da formação teórica e do acesso à universidade” (p. 74).

¹¹² As pesquisas realizadas por Marin (2002) e Silva (2004) revelaram respostas desanimadoras, expressas por uma grande parcela de docentes. Quando perguntados sobre o que é ser professor, ouviu-se por parte de alguns: *“um carma”*, *“difícil, exige sacrifícios e a coragem de um guerreiro”*, *“é ser sofredor”*. Marin nos mostra que, para muitos, a docência é uma profissão de segunda ou terceiras (ou quartas) razões, não compreendem os objetivos de sua ação de ensinar; a docência não tem centralidade profissional, na maioria dos casos, a inserção se deu a partir de condicionantes culturais, sociais e econômicos: insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo e alienação. Nota-se que há uma ruptura com o significado socialmente fixado do trabalho docente. Obviamente, como a categoria docente não pode ser tratada de forma homogênea, nesse conjunto, despontaram outras respostas ligadas ao exercício da profissão: expressaram expectativas mais idealizadas, como sentimentos de responsabilidade e de colaborador na aprendizagem dos alunos. Esse desprestígio parece ter afetado o recrutamento para a carreira docente, não só no Brasil, como se pode conferir em reportagem publicada no jornal *L’Express*, de 17/5/2001, sob o título *Qui veut encore être professeur?* A reportagem aponta que nem os salários, nem as condições de trabalho são capazes de suscitar vocações. Pesquisas demonstraram que 52% dos alunos que iniciam seus cursos universitários excluem a entrada no *métier* da educação. De acordo com a reportagem, não se trata de uma crise de vocação, mas de um visível desafeto em relação à profissão ligada ao magistério.

Conforme Berger e Luckman (1973), o desenvolvimento da identidade social se dá em duas etapas: a socialização primária – passa-se na infância, no âmbito da família e da escola – e a socialização secundária, que ocorre na adolescência e na vida adulta, em contato com inúmeras instituições sociais, e corresponde à aquisição e incorporação de saberes especializados, nos quais se encontram os saberes profissionais. A essa socialização, articula-se a escolha e a inserção em um curso, a aquisição de uma formação, de um determinado conhecimento profissional e a aquisição de um saber legítimo, iniciando-se, assim, a construção da identidade profissional e a afirmação de uma *identidade reconhecida*. (Dubar, 1997)

A dinâmica desse processo inscreve-se no contexto das relações sociais, em que a identidade é tecida no jogo do reconhecimento que nelas se dá. Dubar (1997) compreende a identidade social como uma articulação da identidade pessoal e coletiva, ou seja, para ele, "*a identidade para si e para o outro são inseparáveis*" (p. 104). Em nível pessoal, ou para si, é como o indivíduo se vê, em função de sua biografia e das projeções e expectativas que faz para o seu futuro; em nível coletivo, ou para o outro, tem a ver com o modo como a pessoa é percebida, valorizada por aqueles com quem interage ao longo de sua vida pessoal e profissional. É importante destacar que, segundo o autor, a identidade é produto de sucessivas socializações e mais, "*não é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável*" (p. 104).

Em suma, na acepção de Dubar (1997, p.105):

a identidade social não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, os indivíduos e as instituições constroem.

Nesse plano, a partir do exposto, toma-se, então, o aspecto profissional, neste estudo, como uma das dimensões da identidade social – que se dá em um processo relacional, na medida em que ela é construída nos diferentes espaços onde ocorrem as interações sociais entre os indivíduos. E mais especificamente, no que tange a identidade do/a professor/a, vale lembrar o que nos diz Nóvoa (1995, p.34):

a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

4.3 A configuração das relações que se constituem em contextos de formação docente

Em vista da componente relacional circunscrita aos processos de formação de identidades, colocar-se-á o foco, nesta seção, nas relações que se constituem em contextos de formação de professores/as, na medida em que a construção da identidade profissional compreende as relações estabelecidas pelos docentes com a profissão e o seu grupo de pares.

A partir disso, cabe indagar, para fins da discussão aqui empreendida, se as relações que se constituem em contextos de formação, estariam orientadas para legitimar e reforçar as concepções sobre a desqualificação do/a professor/a e do desprestígio social do trabalho docente, o que acentuaria a crise de identidade por que passa esse profissional, ou, o contrário, poderiam contribuir de forma positiva para a valorização identitária dos mesmos, à medida que considera e valoriza os seus saberes, a sua trajetória e sua profissionalidade. E, ainda, como isso repercutiria sobre o processo identitário dos docentes, em seu desenvolvimento profissional e em suas ações.

Assim, com o intuito de retomar as proposições iniciais deste trabalho, cabe localizar, nesse contexto, reflexões e formulações que ajudariam a elucidar os significados que emergem, na dinâmica das relações tecidas em ambientes formativos docentes e o jogo de reconhecimento edificado nessas relações, que possam nos conduzir à compreensão das relações que aí se constituem.

Nota-se que, quando se trata de discutir as relações em ambientes formativos docentes, há uma tendência em apontar o docente como vítima ou vilão do sistema educativo no qual ele se insere. Por conseguinte, a título de esclarecimento, para fins deste trabalho, cabe ponderar que, embora estejam presente as diferentes nuances dessas facetas nas discussões que aqui são empreendidas, não se deve tomar o fenômeno educativo, mais especificamente, o

contexto da formação docente, como um *jogo de "mocinhos e bandidos"*¹¹³. O que se pretende, aqui, é a tentativa de desvelar as teias de significados em que são arquitetadas tais relações, quer sejam de tensões, de conflitos, de acordos ou de poder.

Primeiramente, no sentido de resgatar o raciocínio orientador das formulações iniciais deste trabalho, no qual se admitem contextos ou ambientes formativos de professores/as permeados por relações de tensões e, quiçá, de violência simbólica, urge uma discussão em torno do consenso que incide sobre a necessidade de formar docentes, professando, de certo modo, que a formação desses profissionais está sempre aquém do que se exige dele em contexto de mudanças, como o que nos encontramos.

Como visto anteriormente neste trabalho, quando se fala em mudanças pretendidas pelas reformas educacionais das últimas décadas, a formação continuada ocupa um dos pontos centrais para a execução das mesmas. Assim, entende-se que, se de um lado, esse discurso tende a reconhecer o papel do/a professor/a no contexto educacional, de outra forma, sugere a imagem de um/a docente incapaz e ineficiente e mais, a atribuição de que eles/as seriam os/as principais responsáveis pelo insucesso das reformas educativas e, por conseguinte, do ensino.

Em relação às reformas e às mudanças introduzidas nos modelos de formação docente, as considerações de Popkewitz e col. (1992) podem ser úteis para aproximar do “tom” que se deseja imprimir nesse trabalho. Para os autores, as reformas são vistas como parte das transformações nos sistemas de regulação social que caracterizam as sociedades capitalistas atuais, baseadas, sobretudo, em noções de poder. Observa-se que para eles “*os esforços nacionais de reforma fazem parte e ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades*” (Popkewitz e col., 1992, p.17).

Outro pesquisador aponta que, embora todo esse movimento de mudanças possa ser aplaudido e ter um vasto alcance para o trabalho docente, há de se considerar, entretanto, o risco de encerrarem algumas “ironias perturbadoras”. A

¹¹³ Expressão tomada em Dias-da-Silva (1998).

mais significativa delas trata-se de quando os reformadores tentam colocar, sistematicamente, tais estratégias, “*em sintonia com os próprios desejos de mudança dos professores, mas podem reprimir o próprio desejo básico de ensinar*” (Hargreaves, 1998, p.14). Ele quer dizer com isso que, no desejo, encontra-se a criatividade e a espontaneidade, e algumas inovações introduzidas são, na maioria das vezes, feitas de “*forma artificial e controlada*”.

Então, a partir disso, postula-se que, *a priori*, esses elementos seriam indicativos de uma trama produzida em contextos de formação, que se constitui, por si só, em um ambiente de tensões e de relações de poder, possivelmente geradores da desqualificação profissional, e um grande desafio para os grupos que ali interagem: formadores/as e professores/as.

Ao mapear a literatura que trata das questões relativas à formação de professores/as, outros elementos surgem como indicadores dessa tensão, o que caracterizaria as relações que permeiam os contextos formativos. Ressalta-se que a intenção de apresentar tais elementos aparece com o intuito de elucidar as observações e ponderações, defendidas neste trabalho, sem, contudo, ter o objetivo de generalizá-las.

Tal preocupação faz sentido ao considerarmos as ponderações salientadas por Gatti (1992) sobre a possibilidade de a comunidade acadêmica – um dos pólos que compõem o ambiente formativo – assumir cada vez mais uma conduta que tenderia a reforçar a imagem dos/das professores/as como “*incompetentes e mal formados*”. Ela enfatiza que “*os docentes da universidade, quando discutem a formação do professor desvalorizam o patrimônio de experiência e os conhecimentos de que dispõem os professores*”. A pesquisadora ainda destaca que esse ambiente, o acadêmico, apresentaria dificuldades em “*desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional*” (Gatti, 1992, p.72).

Em outro momento, na mesma linha de raciocínio, a pesquisadora continua suas reflexões, fazendo o seguinte alerta:

o professor não é um robô que se programa ou se adestra de acordo com as necessidades do momento [...] falam em dificuldades de mudanças do professor, de resistência e outras com uma conotação ideologizada, traduzida

em julgamentos de louvor – “Eles resistem bravamente às interveniências externas! São heróis!” – ou em julgamentos que traduzem condenação – “não mudam nunca, não se atualizam, rejeitam inovações cientificamente estudadas, são rotineiros, tradicionalistas, incapazes de aperfeiçoar-se”. (Gatti, 1996, p. 88)

Ainda nessa direção, outras formulações podem ser acrescentadas às de Gatti, como a denúncia de Elbaz¹¹⁴ citado por Dias-da-Silva (1998) “*parece que os especialistas sofrem de um ponto cego: eles se recusam a perceber o que está fora de seu poder de controle – o trabalho dos docentes*”. Também Tardif (2002) acentua que as pesquisas na área da educação, embora regidas e produzidas por um sistema de prática e de atores, uma “*ilusão*” parece dominar a universidade “*o fato de fazer acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem prática, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade*” (Tardif, 2002, p.120)

Na busca pela produção de uma nova profissionalização docente, torna-se recorrente, na literatura, o uso do termo competência, no sentido de que os/as professores/as detêm a posse de saberes profissionais específicos. Portanto, cabe considerar o/a professor/a como sujeito de um saber e de um fazer, na perspectiva de buscar ultrapassar a visão do ensino como de “*um ofício sem saberes ou de saberes sem ofício*”¹¹⁵.

No entanto, pesquisas cujas análises centram sobre a questão dos saberes docentes, apontam o modelo aplicacionista do conhecimento promovido no âmbito da universidade e sua tendência em fragmentar os saberes, concebida sob a ótica da lógica disciplinar, como um dos impedimentos à socialização profissional. O que se verifica, então, é uma enorme distância entre as “teorias professadas e as teorias praticadas”. (Tardif,2000)

Junte-se a tudo isso, o discurso que preconiza a autonomia e a capacidade dos/as professores/as de tomarem decisões acerca de suas práticas, de seu ensino, e de intervir nos projetos organizacionais e profissionais. Nesse sentido, face aos novos papéis e tarefas solicitadas ao educador, tornou-se comum a idéia de que a

¹¹⁴ Cf. Dias-da-Silva: Elbaz, F. The teacher’s practical knowledge. A case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.

¹¹⁵ Cf. Gauthier et al. (1998).

formação de professores/as deveria favorecer os processos de *empoderamento*¹¹⁶ docente (*teacher empowerment*). Facilmente identificável nos pressupostos desejáveis da racionalidade prático/reflexiva, em que o trabalho docente pressupõe o domínio e autonomia do sujeito sobre suas estratégias e ações pedagógicas, o gerenciamento de sua carreira, dentre outros aspectos, com vistas ao desenvolvimento profissional.

As reflexões sobre esse conceito, no âmbito do movimento feminista, têm como princípio que, ao mesmo tempo em que o *poder sobre* pode ser delegado, ele pode ser tirado, e que neste contexto, o *poder sobre* apresentou uma ameaça para os homens, obstaculizando o empoderamento das mulheres. Subjaz a essa idéia que, ao reverter as relações de poder, as pessoas que detêm o poder o perderiam e ainda poderiam sofrer o uso do poder contra elas.

Desse modo, indagar-se-ia se o reforço à edificação da idéia de autonomia em contextos de formação – inicial e continuada – não seria outro indicativo do reconhecimento de que o docente, na realidade, ocuparia o lugar de agente passivo no que tange aos rumos das políticas educacionais, aos processos de sua formação, da seleção de conteúdos curriculares e da implementação de sua prática, postos, na maioria das vezes, na condição de meros consumidores e executores de propostas que não foram gestadas por eles/as.

É importante destacar que, na elaboração de estratégias sobre empoderamento, cabe a discussão a respeito de quem empodera quem, uma vez que o papel do agente catalizador tem repercussão sobre esse processo. Portanto, pode-se dizer que esse discurso, engendrado nas reformas, seria mais um engodo, visto que não se explicita *quem* ou o *quê* controlaria, de fato, o trabalho docente. Ademais, vale resgatar Paulo Freire (1997, p.66), pois, para ele, “*o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*”.

¹¹⁶ Tradução da palavra inglesa *empowerment*. Conceito complexo que se desenvolve no âmbito dos movimentos feministas e no interior dos movimentos *American Blacks* e suas primeiras conceitualizações remontam aos finais dos anos 70, cuja origem se filia ao campo das ciências sociais, mais precisamente no campo da ciência política, em que a idéia força é de *poder sobre* uma pessoa – ou um grupo de pessoas – é capaz de controlar de alguma forma as ações de outras. Esse *poder sobre* pode ser evidente, através do uso da força física, ou pode ser sutil, conduzindo à opressão internalizada.

No bojo dessas formulações, desponta-se aquela que diz respeito ao *dar voz* ao/à professor/a, largamente utilizada como estratégia de formação docente e nas pesquisas em educação. Contraditoriamente, em grande parte dos escritos sobre os/as professores/as e o trabalho docente, nota-se, com frequência, a ausência de sua voz, ou então, quando se faz presente, aparece como “*um mero eco das teorias preferidas e presumidas pelos investigadores em educação*” (Hargreaves, 1998, p.5).

4.3.1 A configuração das relações no processo formativo do Pró-Leitura

Nesta seção, no sentido de dar continuidade às reflexões aqui iniciadas, pretende-se analisar a realidade de um contexto de formação e a trama de relações que ali foram se constituindo, cuja teia envolve os formadores/as, os/as formandos/as, e os/as outros/as atores/atrizes que se fizeram presentes, seja de forma mais direta ou não, como as instituições governamentais envolvidas na proposta de formação e a universidade, responsável pelo gerenciamento das ações de formação.

Coincidentemente o programa tratado neste estudo, o Pró-Leitura, foi proposto no início da década de 90. Momento esse, como se sabe, marcado por questionamentos e mudanças, em que diversos países realizavam suas reformas nos sistemas educativos, entre eles o Brasil, com a intenção de melhorar a qualidade de ensino.

É importante lembrar que esse momento estava perpassado por inúmeras críticas, em que as reformas surgiram sob os auspícios de uma imagem fragilizada da formação e do trabalho docente. Do mesmo modo, soma-se a isso, a visão sobre a condição precária do professor-leitor – visto que ela tem estreita relação com o projeto aqui em foco – veiculada nos estudos e na mídia em geral, conforme mencionado neste trabalho.

Paralelo a isso, acentuam-se as críticas em torno dos modelos de formação adotados em programas e espaços como as Escolas Normais e, assim, a universidade torna-se um dos elementos centrais no processo de formação e de

socialização profissional dos docentes. Em alguns contextos, assumirá a formação inicial; em outros, a continuada, além de atender a outras demandas específicas.

Associado a esses aspectos, surge o Pró-Leitura, cuja demanda específica é de natureza social, pois se propunha a trabalhar na perspectiva de um novo modelo de formação, com uma temática de suma importância para a educação brasileira, isto é, questões ligadas à formação docente e à leitura – dois objetos que mobilizavam e ainda chamam a atenção de diferentes segmentos da sociedade.

Nesse âmbito, propõe-se, então, apresentar aqui alguns elementos acerca das relações consolidadas nesse ambiente formativo, tomando-o como um campo social¹¹⁷, no sentido de que ele se constitui como um espaço parcialmente autônomo em relação aos demais espaços sociais, apresenta estrutura e dinâmicas próprias. Acredita-se, assim, poder contribuir para a compreensão do modo como as professoras representam a profissão e as relações de formação, bem como caracterizar as relações sociológicas presentes neste contexto de formação. Aqui, entendem-se "representações" no sentido abordado por Bourdieu (1996, p.107-108), isto é:

Os atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos (...) ou atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica tendentes a determinar a representação mental que os outros podem construir a respeito tanto dessas propriedades como de seus portadores.

Perguntar-se-ia como os contextos de formação influenciam a aprendizagem, permitindo o desenvolvimento dos professores, pois já se sabe que a participação do professor em atividades de formação continuada nem sempre apresentaria resultados positivos para o seu aprimoramento profissional. Um dos fatores já identificados como causa do insucesso dessa atividade atém-se às relações de exterioridade¹¹⁸, ou seja, às relações estabelecidas pelos docentes com os conhecimentos apresentados na formação profissional, ou seja, no curso analisado.

¹¹⁷ Cf. Bourdieu (1990). Coisas Ditas.

¹¹⁸ Ver Tardif (2002)

Diante disso, cabe inicialmente uma discussão em torno das situações e questões que permeariam as relações de exterioridade, a saber: a relação com o conhecimento acadêmico (relação teoria-prática), com o contexto de formação de forma ampla – em relação às diretrizes e as estratégias às quais foram submetidas.

Deve-se levar em consideração que, no contexto da pesquisa, as idéias relatadas pelas professoras, nas entrevistas, deram-se após a participação no Pró-Leitura. Nesse caso, pressupõe-se que tais reflexões foram ressignificadas e articuladas com outras experiências formadoras que fizeram parte de seu percurso formativo – anterior e posterior à inserção no Pró-Leitura.

Vejamos alguns excertos mais significativos dos depoimentos das professoras:

Eu tive uma bagagem muito boa [...] eu fiz especialização na UFMG com a Marizinha, Maria Tereza, professores excelentes. Então o Pró-Leitura veio mesmo só prá dar uma seqüência [...], eu acho que tem que ter a fundamentação teórica [...]. Eu, particularmente, gostei das palestras, eu anotava tudo, mas nós aprendemos muito com as oficinas, eu repetiria a prática delas, a oficina de jornais, por exemplo [...]. Olha, algumas pessoas tiveram dificuldades com os textos dados, tanto que saíram... Mas, houve momentos cansativos, com certeza! (Ângela)

Outro depoimento, o da professora Marta, encaminha-se nessa direção:

Eu percebia que muitos (colegas) tinham dificuldades(...), porque compromete muito quando você não tem esse conhecimento (...), por exemplo (...), o prof. Marco Antônio andou falando e ninguém entendeu nada. Então as perguntas eram bem estaparfúrdias. E eu me lembro que ele tinha feito umas colocações e eu fui cumprimentá-lo no final. E ele falou assim: “A senhora estudou onde?” Aí eu falei, “estudei na UFMG”. Ele perguntou: “Estudou lingüística?” Eu falei, “na verdade, quando eu fiz o curso, não havia lingüística, terminei em 60 (...), então o que eu aprendi foi com as leituras (...). Aí ele disse: “ Porque pelo que eu vejo aqui, é a única pessoa que sabe”... (risos), quer dizer, exagero dele, porque havia outras pessoas que tinham feito Letras também. Mas realmente deu para perceber que a grande maioria nem sabia porque ele estava ali falando para a gente.

A mesma professora, em outro momento, continua:

Eu não sei até que ponto a linguagem era acessível a todo mundo, eu vi assim, algumas professoras ficavam dispersas e desinteressadas, não sei porquê. Acho que não tinha a leitura suficiente para compreender aquele tipo de linguagem, certo? Não posso garantir nada, sei que muitos professores só tinham Segundo Grau, não tinham o Terceiro Grau e não tinham Letras. (Marta)

Nesse outro depoimento, verificam-se os mesmos elementos presentes no das colegas:

[...] Eu fui uma referência muito grande no curso, eu senti isso, sem falsa modéstia, porque eu fazia uma diferença pelo curso que eu tive na época, eu desconhecia professores (colegas) com cursos superiores no meu grupo. Aquelas que tinham não entravam porque existia a vaidade, eu já tenho tudo isso! As que não tinham entravam e não tinham formação nenhuma, sabe? Então, eu me sentia a queridinha [...] inclusive foi um grupo que me ensinou a ser generosa com aquelas pessoas, sabe? [...] Claro que existia gente com dificuldades e eu era uma boa referência para todo mundo querer ficar no meu grupo. Mas tinham outras também, que as pessoas descobriram que elas tinham essa facilidade e certa intimidade com determinados conhecimentos, aí servíamos de referência para elas poderem estar perguntando, poder está entendendo, para ser a relatora do grupo. (Meiriane)

Vê-se, acima, que as professoras fazem questão de destacar a sua inserção em uma universidade socialmente reconhecida como legitimadora do saber e, talvez por isso, colocavam-se em relação ao grupo de pares de maneira diferenciada. Atribuem a isso o motivo pelo qual não demonstravam dificuldades com os textos e apostilas apresentados no decorrer do curso, enquanto admitiam que, em relação a algumas colegas, o mesmo não poderia ser dito.

Além disso, parece que a qualificação em letras era outro fator de distinção, em relação ao grupo de pares, devido ao fato de proporcionar um maior entendimento e diálogo com os assuntos abordados na formação. No depoimento de Meiriane, observa-se que ela se sente a “queridinha” dos/as formadores/as e de seus pares e, obviamente, em sua avaliação, parece que isso se relaciona à sua inserção em um curso superior.

Sobre as possíveis modificações que fariam no programa, Ângela revela que, apesar de reconhecer que a *“base adquirida no projeto foi muito boa”*, afirma que gostaria de modificar o material didático utilizado, e que fosse dada mais ênfase aos gêneros literários e aos PCNs. Sandra diz que modificaria o uso das apostilas e a maneira como as leituras eram feitas durante a formação, e acrescenta que *“tinha muita apostila [...], eu achava difícil aprender a apostila. Agora, das práticas, eu gostava (...), eu acho que o que prendeu muita gente lá foi isso, porque, se fosse só ler apostila, eu acho que ia acabar”*.

Marta, por sua vez, relata que a seu ver, apesar da presença constante de textos e artigos xerocados, deveria ter ido um pouco além:

A gente lia os textos, as informações, mas não o livro em si (...) eu continuo considerando que é preferível indicar a leitura de um livro ou capítulo (...) acho que o xerox não é um bom caminho para você trabalhar a valorização do livro e do escritor, produtor de textos. Então eu faria essa mudança, eu trabalharia mais com o material mesmo.

A professora Meiriane afirma que a linha de promoção da leitura deveria ser ampliada, por exemplo, deveria ter *“mais práticas culturais, faria mais promoções para comparecer ao teatro, ao cinema (...) o professor, ele não é formado para isso. Ele nem acredita que isso influencia no trabalho dele, né?”*. Além dessas alterações, afirma que:

Hoje, eu acrescentaria, eu acredito que o professor tem certa sede de receita e eu, hoje, acho que a receita não é porque ele quer aprender com você, não! Ele quer saber se ele pode fazer igual a você, se ele pode, se ele está autorizado a fazer igual a você, não é aprender com você, porque de repente ele sabe até melhor do que você, mas ele caiu numa situação [...] essa questão social [...] criou um sujeito desacreditado, sabe? Você entende como é que é? Então, na verdade, ele ainda precisa desse modelo [...]. Eu, por exemplo, no papel de formadora... a oficina. Olha, a gente pode fazer que não tem importância e, nesse momento, pode deixar o pessoal à vontade.

A professora Glória diz que repetiria a reflexão sobre a teoria, *“porque eu sinto que tem muito professor que tem pouca oportunidade de estudar, de ler”*, porém em seguida declara:

[...] eu me lembro que estava todo mundo atrás de um modelinho, querendo assim uma sugestão de atividade [...] do “como”, como fazer, né? E aí eu acho que acrescentaria mais oficinas [...], tipo oficina mesmo de leitura, de produção de textos, para o professor vivenciar, para depois ele saber fazer, sabe? Eu acho que falta ao professor vivenciar essas oficinas para depois ele poder fazer.

A mesma professora, Glória, ainda acrescenta que seria interessante um acompanhamento dos/das formadores/as junto às colegas professoras:

[...] Seria outra coisa. Completamente! Porque às vezes muita coisa se perde, vou falar a verdade, tá? A gente está muito acostumada com aquele olho do dono em cima, né? Do comando da autoridade, né? Então, seria outra coisa, se a gente tivesse tido uma assessoria, além do curso.

A professora Maria Rosa explica que achou a formação bem produtiva, no entanto percebeu que em relação à dispensa das professoras de suas aulas, para efetivar a participação no curso, causou alguns contratempos e, no seu modo de ver, isso não deveria acontecer.

Eu acho que teria mais cuidado, porque foi acontecendo de a gente deixar aluno – porque nós somos profissionais – eu não gosto de falar isso, mas eu não gosto de aluno me chamando de tia, me confundindo com mãe [...] mas nós temos uma responsabilidade muito grande diante dos alunos. Então, isso trazia inquietude para os profissionais, de ter que deixar o aluno em sala de aula [...], às vezes ele deixava de pegar coisas lá (na formação), para correr na sala de aula, porque ficava preocupado [...], às vezes quem estava na sala de aula não tinha o domínio de classe, ela não dava conta e aí aconteciam brigas, os pais vinham questionando [...], então, isso criou um problema grande pra gente.

A professora Agda, por sua vez, apesar de também reconhecer o quanto foi importante a sua participação no curso, diz que faria tudo diferente em relação ao último ano, que, a seu ver, as coisas “desandaram” porque houve mudança de governo.

[...] Achei excelente, gostei muito. Pena que, no último ano, ele deixou a desejar, começou a capengar, foi na base da enrolação. Nos primeiros anos, nós tivemos muito conteúdo, o pessoal era muito especializado, a gente teve uma diversidade de contatos com pessoas diferentes e no final ficou restrito apenas a duas professoras. Tanto que no começo tinha aquele lá da França (refere-se ao Max), foi uma experiência muito boa. Lembro daquela palestra com ele lá na FaE, foi excelente [...], teve a Terezinha Rios [...], no finalzinho, eu achei que foi levado simplesmente prá dar o certificado, o pessoal receber o que tinha que receber e pronto. Acho que podia ter sido repensado [...], muita gente começou a sair [...]. No final, foi aqui o Tomáz Brandão (sua escola) que segurou o Pró-Leitura.

Também a professora Laci diz que a última etapa da qual participou, em que os encontros eram realizados na universidade, não a satisfaz e não recomendaria para uma colega, pois, para ela “*foi muito teórica e pouco prática [...] faltou prática e troca de experiência... pouco contribuiu*”.

Outro grupo de professoras avalia que não modificariam nada na estrutura do curso, como se observa nas seguintes declarações:

Na verdade, fica difícil achar o que modificaria, porque foi uma das coisas que eu fiz que eu fiquei encantada. (Prof Cláudia); manteria aqueles conteúdos, porque eu guardei, você entendeu, minhas folhinhas estão

amarelas, mas eu tenho muita coisa. (Profa. Jose); manteria a organização. (Silvana)

Sobre a possibilidade de intervenções na dinâmica do processo formativo, por parte das professoras, Ângela explicita que raramente houve:

Mineiro é mais pacato, admiro muito o pessoal do nordeste, parece que foi o pessoal lá de Pernambuco [...], questionadores, assim, implacáveis [...], trouxeram muitas coisas diferentes. Mas, tinha alguma intervenção sim, por exemplo, a gente questionou muito a Emilia Ferreiro, porque no entendimento de muitas pessoas, Emília Ferreiro veio e praticamente desmontou...sabe? Então, questionamos muito, entendemos que na realidade ela fez uma pesquisa... mas foi difícil aceitar, eu lia muito, estudava muito, mas eu tive conflitos cognitivos [...], houve momentos que tive dificuldades, tive que reestruturar todo o meu modo de pensar, meus conceitos. Sempre tem que aprender, mas aprender dói, né? (Ângela)

Nesse caso, fica explícita a dificuldade de relacionar o que propõe a teoria e o conhecimento fruto de pesquisas, com o que efetivamente se dá na prática. Parece que, em alguns momentos, houve uma desestabilização da professora, no sentido de ter que assimilar Emília Ferreiro, embora não concordasse muito com a sua teoria. E atribui à condição de “*ser mineiro*” um dos motivos da falta de intervenção e/ou questionamentos durante o curso.

Para a professora Meiriane, a realização de intervenção era pouco provável, pois o planejamento dava-se fora do espaço formativo: “*Acho que eles tinham uma agenda, não sei, nunca apresentaram planejamento prá gente, nós não tínhamos informação ou um roteiro do que ia acontecer. As coisas aconteciam... Então a gente não tinha uma idéia do que estava sendo feito*”.

Quando indagadas sobre as relações estabelecidas no ambiente formativo, declararam:

As vivências são diferenciadas e nem sempre esse relacionamento (entre cursistas e formadores/as) foi muito bom. Inclusive, eu me lembro da minha equipe, aqui em “off”, a própria colega nossa (refere-se a uma das formadoras), em certos momentos ela se sentiu extremamente desprestigiada, sabe? Num determinado dia, em que ela veio substituir a professora que era coordenadora [...]. Sabe o que aconteceu? Pura e simplesmente ignoravam o que ela falava [...], ficamos assim, só eu e ela discutindo e as outras para lá. (Marta)

Uma pessoa veio e passou para nós alguma coisa da Emília Ferreiro, não foi feliz nas colocações. Olha o que aconteceu, ela veio com a tese

de mestrado dela e começou a trabalhar com essa tese, porque a tendência da UFMG é essa, você tem uma tese de mestrado, você faz, você fica com ela cinco anos, falando, falando, falando, até caducar. Então essa pessoa veio e colocou. Olha! Tinha uma Marta (refere-se à colega) no grupo, tinha várias pessoas. então, a gente começou [...] questionamos a prática dela, eu acho que foram muitos os conflitos. O pessoal aqui do Instituto, como eu te falei, tinha um grupo de bons professores e eles eram muito respeitados [...]. Então, as pessoas vinham, mas sabiam que iam encontrar gente que era capaz de fazer uma crítica construtiva [...], tinha informações que não concordávamos, senão você não cresce, né?! Aceitando tudo de cabeça baixa, você não cresce, então houve esses momentos, em que **nós não nos desentendemos, mas conflitamos** com a pessoa que estava lecionando. (Ângela)

Essa mesma professora também faz referência a outras pessoas que estavam atuando junto ao grupo, no processo formativo:

Pois é, por exemplo, as meninas, não me lembro bem o nome delas, já não dominavam, elas estavam como estagiária, então havia críticas quando elas estavam junto com a gente: Fulano, não é isso! Sabe aquilo? Ninguém tá falando mal deles, não [...]. A aula não rendia muito, aquela semana, aquele módulo não era muito proveitoso. [...] Aí havia indisciplina, como todas as salas de aula, conversas paralelas e as tarefas não eram tão bem realizadas, havia isto. Mas quando eram a Leiva e o Marco Antônio, as aulas eram dinâmicas e a gente não perdia um pedacinho. (Ângela)

A professora Meiriane relata que as relações entre as cursistas e os/as formadores/as eram muito boas. Entretanto, completa a seguir: “*Claro que todo mundo fala mal de formador*”. Quando solicitada a esclarecer sobre isso, ela explica:

Tem uns que são mais aceitos, outros menos [...], quando (o/a professor/a) toma o lugar de aluno, ele faz a mesma coisa que o menino [...], o discurso muda, mas é a mesma postura de aluno [...] dependendo de quem está falando...assinar a folha e ir embora, sair escondido, para lubridiar... para não ganhar falta no dia.

Como já identificado nos outros relatos, a professora Meiriane acentua que o envolvimento e a participação das docentes nas atividades propostas dependiam sobre a maneira da pessoa que iria assumir os trabalhos naquele dia.

[...] Quando era a fulana¹¹⁹ (refere-se à professora auxiliar.), já não queriam muito, o pessoal ficava um tempinho e saia fora. Então tinha uma preferência [...]. Ah! Essa daí não sabe de nada não, principalmente quando eram as... eu

¹¹⁹ No momento desse relato, as entrevistadas optaram para não identificar o nome das pessoas, por isso, a opção pelos termos fulano, ciclano, etc....

nem sei qual era o papel que elas exerciam, o que que elas eram? Auxiliares? Bolsistas? Sei lá, o que elas eram, mas só sei que [...] chegavam e diziam: “Hoje a sicrana (professora formadora) vai chegar mais tarde, e eu vou começar”. Aí pronto, o pessoal não dava a menor bola [...] Sabe? Isso ocorria muito.

Além disso, a professora reconhece que também estabelecia uma relação pautada na diferenciação entre os/as formadores/as: *“eu também fui aluna, eu também fiz as minhas predileções, criei os meus vínculos afetivos”*.

Nota-se uma tendência em legitimar alguns formadores – inclui-se aí a titulação e o cargo ocupado na estrutura organizacional do projeto, mais especificamente os de coordenação – em detrimento de outros/as, que ali participavam como auxiliares, estagiárias e/ou alunas da pós-graduação, com menor *status* perante as formandas. Observa-se também que, entre o grupo de cursistas, há algumas colegas que são legitimadas pelos pares – seja pela titulação e/ou pelo tempo de experiência.

A professora Glória, ao falar sobre as relações entre as cursistas e os/as formadores/as, diz acreditar que pairava entre as professoras *“o medo e a insegurança”* em relação ao lugar ocupado pelo/a formador/a, *“aquele que tudo sabia”*. E isso, segundo ela, interferia em suas intervenções. Conclui que *“elas estavam muito aquém das discussões”* ali realizadas, e não podiam mesmo fazer muitas intervenções e completa ao dizer:

Sentia que tinha inibição [...] porque eram professores que tinham ficado muito tempo afastados de cursos, pouca oportunidade, então tinha medo de estar falando besteira, tinham medo de se expor [...], também a partir daí muita gente fez o curso crescer, eu vejo aqui na escola [...] as pessoas mais participativas são as que teve e têm oportunidades de cursos [...], dá uma reabilitada na pessoa, dela acreditar que tem competência.

Para Silvana, as relações constituídas no contexto de formação *“foi muito boa, muito gostosa”*, embora ressalte que o mesmo não se deu para outras colegas e observara que *“tinha muitas pessoas que ficavam retraídas”*. Maria Rosa também acredita que, inicialmente, houve um sentimento de inibição no grupo. Porém, logo passou, tanto que começaram a questionar a fala e o conhecimento dos/as formadores/as:

no início foi um pouco custoso, mas assim logo que a gente foi percebendo que as pessoas tinham a liberdade de está falando [...] inclusive de uma pessoa (formador/a) ir falar, expor alguma coisa prá gente e a gente falar assim: “Espera aí, você está falando isso, isso e isso”. O que eu não acho falta de ética nenhuma, eu acho que é valorizar o nosso tempo, a nossa prática e questionar a pessoa: “Espera aí isso tá muito fora da nossa realidade.” [...] “Você tem uma formação, qual é a sua prática?” Da gente chegar perto de quem estava conduzindo o curso e falar: “Olha, não dá mais prá gente perder tempo com palestra do fulano de tal”. [...]. A pessoa traz a teoria muito bonita prá gente, mas não dá pra gente amarrar na prática. Foi muito aberto..., ”eu sugiro fulano de tal que eu já ouvi falar, que é assim, está fazendo um trabalho assim” [...], porque o nosso tempo era realmente muito precioso por estarmos fora de sala de aula e poder estar fazendo este trabalho.

Verificou-se que outros depoimentos encaminharam-se em outra direção, e tendiam a avaliar as relações no percurso formativo do Pró-Leitura, salientando somente os aspectos positivos:

Ótima! A gente até fazia brincadeiras. (Profa. Jose); muito tranqüila. (Profa. Cláudia); muito boa. (Profa. Sandra); muito boa, nós não tivemos problemas nenhum [...] tanto que a gente se apegou àquelas que ficaram mais tempo com a gente, acabou virando amizade [...]. Nós tínhamos um interesse muito grande e elas percebiam nosso interesse e se prontificavam em ajudar. Às vezes até fora do Pró-Leitura, a gente tinha contato, ligava e pedia alguma informação. (Agda).

Durante as declarações, observou-se que havia certo componente afetivo que perpassava as relações e, de certo modo, influenciava as ponderações elaboradas naquele momento, visto que algumas delas desenvolveram junto aos/às formadores/as uma relação de afeto e de proximidade.

Foram vários os depoimentos que anunciaram grande insatisfação, por parte das docentes, em relação aos rumos dados aos materiais produzidos por elas, na prática cotidiana com seus alunos, e das atividades construídas no grupo durante o processo formativo. Além disso, nota-se, em algumas falas, um sentimento de que os seus saberes não eram valorizados, embora fossem “utilizados”. Sobre isso e em relação aos PCNs, cuja discussão ainda era bem recente àquela época, a professora Ângela fez questão de assinalar:

A raiz foi o Pró-Leitura [...], que depois ela (uma formadora) aproveitou. Não tem aquele caderno da Escola Sagarana? Pois é, aquela parte tem a mão das professoras do Instituto que levantaram as habilidades. Ela (a formadora) nos avisou, “Gente vai sair!” Mas ela aproveitou, muito, muito, muito!!! Ela desenvolveu, mas nós que levantamos aquelas competências e habilidades, claro que ela deve ter reformulado alguma coisa, mas o celeiro foi aqui. Então eu acho que

deveria mudar algumas coisas [...] eles (os/as formadores/as) aproveitavam bastante essa experiência, eu acho que para eles ficou um grande celeiro [...] por exemplo, elas (as cursistas) apresentavam o que que elas estavam fazendo em sala de aula, elas se esforçavam fazendo bem na prática [...], quando ela (a formadora) fez aquele Caderno de Língua Portuguesa, aproveitou todo o saber das meninas que davam aula de Língua Portuguesa, da Marta, professora de Metodologia da Língua Portuguesa, né? Elas conheciam bem a prática, fez e faziam...

Destaca-se, na maioria dos depoimentos, a importância que grande parte do grupo entrevistado dá às oportunidades de troca de experiências, à valorização dos saberes da prática, reconhecendo-os como uma das principais fontes para o seu fazer docente.

[...] Era muito valorizado (a prática), como eu estou te falando, foi aí que eu aprendi a escutar o meu aluno. Porque lá... o tanto de coisas interessantes que vinham de outras colegas, nesse momento, a gente tinha aquela troca de experiências [...] e era tudo misturado, pessoas do magistério, de 5^a a 8^a e do 2^o Grau. (Cláudia)

Nós tivemos pouco tempo para a troca de experiência entre as escolas. Tinha material muito bom, muita coisa boa, então eu levei muito material para o curso, para a professora, a gente xerocou muito das colegas. Mas não houve assim espaço para essa troca entre a gente [...], conversava muito na hora do café, trocava alguma coisa ali, mas durante a aula não tinha tempo [...] percebia o trabalho da outra quando mudávamos de escola, lá no Santos Dumont, no Tiradentes, então aí a gente via o trabalho delas lá [...], passava, dava uma olhada e perguntava de quem era [...] tentava pescar o quê...alguma coisa do que as colegas faziam, mas sem entender direito o objetivo real daquele trabalho [...]. Dentro da escola (refere-se ao espaço em que trabalha), nós conseguimos fazer isso muito bem, em nosso trabalho aqui na escola, esse grupo daqui foi muito bom. [...] Agora podia ter sido maior a oportunidade entre o grupo todo [...], poderia ter sido muito rico [...], todo mundo era tarimbado no magistério. (Agda)

[...] Eu acho assim que as outras, as professoras, tinham muita... Eu lembro que elas contavam as experiências com os meninos na sala. Achava bom, passava prá gente também, entendeu? (Jose)

[...] Era sim. Sabe quer ver? Digamos que eu fiz um trabalho na sala de aula [...] levava prá lá, sentava com eles, para eles questionarem [...] a gente fazia uma pesquisa daquilo ali [...]. Era uma coisa que era construída também. Era uma coisa que eu levava da minha sala para a escola (ela quer dizer curso), e não era só eu, a maioria do pessoal levava. (Silvana)

A professora Glória continua a afirmar que, a seu ver, o grupo estabeleceu poucas trocas por estar *“ávido de informações, ávido de 'o como', então, esse*

grupo buscou mais do que ofereceu [...] não é que não tinha para dar, sabe?” Parece refletir melhor, e diz que talvez, por estar nos propósitos de condução do curso, um retorno do que foi incorporado na prática, provavelmente isso possa ter ocorrido – as trocas e a reflexão em torno da teoria e prática. No entanto, acentua que a apropriação dos saberes teóricos e a sua repercussão nas práticas dependia muito *“do formador saber traduzir o quê que é o conhecimento, o quê que é a experiência, o quê que falta a ela e o que poderia enriquecer”*.

O depoimento abaixo demonstra, com clareza, o que nos outros detecta-se de maneira mais sutil, ou seja, que as relações que envolvem troca de experiências estão ligadas ao modo pelo qual os/as docentes se relacionam com os saberes teóricos.

Olha esse saber... sentia que o curso inibia um pouco o que o professor trazia, aquilo que ele sabia (...), como se o que ele soubesse não fosse positivo, sabe? Existia uma certa boa vontade por parte dos formadores e que a experiência é válida. Turma olha essa proposta aqui é melhor, ou essa aqui. Eu vi muito professor passando por aquela lamentação: “Nossa!!! Eu fiz tudo errado até agora!!! Nossa! E eu, que faço isso e aquilo com os meninos” ou então aquelas que criavam resistência só para ficar do contra: “Não adianta, eu acredito é no meu mesmo, vocês estão pra lá, não sabem”. Então havia dois discursos, daquele que saía humilhado por ter achado que tinha feito tudo errado e daquele que falava, não adianta que eu não vou mudar, porque isso que vocês estão falando não tem sentido. (Meiriane)

A professora Marta diz acreditar que toda a base da formação inicia-se com uma “boa” fundamentação teórica, para que, de fato, possam ser apreendidos os saberes discutidos na formação:

Eu acho que compromete muito quando você não tem esses conhecimentos [...], porque não adianta nada você estar numa sala de aula, as pessoas te escutando, como nesse caso da lingüística e você não estar entendendo nada, nem sabendo o que você vai fazer [...] ter o conhecimento teórico, eu acho fundamental. Agora não é só o conhecimento mesmo, mas você vivenciar aquele conhecimento e muitas vezes, eu vejo que não acontece, as pessoas já ouviram falar sobre alguma coisa, mas, na hora de fazer uma aplicação, elas não são capazes.

Ainda no âmbito da tessitura das relações, algumas professoras deixaram entrever em suas falas, que, durante o desenrolar do processo formativo, chegaram a perceber, de algum modo, as expectativas dos/as formadores/as em relação a elas, enquanto leitoras.

Eu acho que eles tinham (expectativas), mas não falavam. Eles falavam sempre sobre a importância [...] igual ficou para mim que um bom leitor deve ler um livro por mês, quatro revistas e um jornal por dia [...] eles passaram prá gente, mas eles sabiam que a maioria não era bom leitor. Um ou outro lia muito [...] Eu acho que os professores não são bons leitores no geral. (Cláudia)

[...] Acho que manifestaram assim corporalmente, dava para perceber alguma coisa, assim na fala, na colocação, na postura, mas questionamentos para a gente isso não houve. (Marta)

[...] Eu acho que eles estavam ali tentando ajudar [...], mas de leitores, tinham uma imagem de menos, porque tem muitos que não gostam de leitura. (Jose)

Eu não notei. Sinceridade. Mas lógico que ali eles... Principalmente com os professores de 1ª à 4ª série, que havia uma grande defasagem, nesta questão da leitura, mesmo. Então, isso aí não tem o que questionar, era uma coisa que eles já estavam trabalhando ali, porque havia deficiência. (Silvana)

Cabe trazer para essa discussão os depoimentos das professoras Sophia, Lara, Lana e Luma. Nesses depoimentos, notam-se vários elementos que se destacaram, no que tange à teia de relações criadas no processo formativo. O que parece constituir em uma dimensão delicada do mesmo e, talvez, por isso, elas não permitiram a gravação das entrevistas. Uma delas para justificar a posição de não permitir a gravação, exclama: *“Vou ser avó, estou medrosa, não quero me meter em confusão”*, *“já fui mais corajosa e enfrentava tudo”*, *“já cheguei a denunciar um pai traficante que torturava o meu aluno”*. Suas declarações não fogem às outras já destacadas neste trabalho. Ao contrário, vêm confirmar os pressupostos de que, no contexto de processos formativos, há relações de conflitos e tensões, que envolvem as relações de poder entre os/as formadores/as, os pares, e as intuições envolvidas no processo.

As professoras destacam, em princípio, as questões vinculadas ao contexto administrativo do projeto, sinalizam que, em sua instituição escolar tiveram muitos problemas em relação ao pagamento de uma ajuda de custo destinada às cursistas. Uma delas, a professora Lara, declara que chegou a assinar recibos, cujo pagamento não havia recebido. Acredita que, mais tarde, provavelmente, isso tenha aparecido no momento da auditoria pelo qual passou essa instituição. Outra

professora, Lana, deixa claro que se sentiu meio “*bode expiatório*” da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e dos franceses, pois sabia “*que elas eram muito melhores*”. Disse saber que, na França, ainda há “*professores que usam a palmartória*” e, nesse sentido, tinham muito a aprender com os professores brasileiros. Lara e Lana ainda reclamam de como foi realizada a escolha dos prováveis participantes para integrar-se ao projeto na instituição na qual lecionavam: “*Até professores designados foram escolhidos e eu que, na época, era eventual, não fui escolhida e fiquei um tempo sem participar*”.

Mais adiante, as professoras Sophia e Luma recordaram que ficaram “*indignadas*” e “*ofendidas*” com a escolha de uma técnica da SEE – integrante do mesmo grupo de formação das professoras – para participar de um estágio ou evento de formação na França. Disseram que questionaram muito na época, cobraram retorno, e o que ouviram como resposta foi uma referência ao “*Arco do Triunfo*”. Uma delas completa com ironia, “*lógico, como ir à Paris e não ver o Arco do Triunfo?*”. Acrescentam que o pior de tudo isso “*foi que não ficamos sabendo o que ela fez, onde ficou e o que estudou*”. Afirmam que a expectativa era de que ela fosse repassar a experiência para o grupo, mas nada foi feito nesse sentido e, em tom de confiança, falam sobre a suspeita de que esta pessoa fora a escolhida porque era parente de alguém importante do meio político.

Todas elas, sem exceção, reclamam do destino dado aos materiais produzidos no curso, muitos deles foram expostos e hoje lamentam não terem feito pelo menos fotografia deles. Perguntam-se onde estes materiais estariam e uma delas deixa escapar: “*Quer saber? Não sei onde foram parar, acho que eles usam para publicar, ou quem sabe foi parar na França*”.

Todas admitem que o projeto foi excelente e que contribuiu muito para a suas práticas e formação profissional, mas deixam entrever a idéia de que ali era um celeiro para qualquer pesquisador. Lara refere-se aos trabalhos realizados pela colega Sophia com admiração e, como as outras, também reconhece que ali na escola em que trabalham tem muita gente “*competente*”, porém se sentem

desvalorizadas, pois “*eles não nos convidam, não nos valorizam para nada, chamam esses consultores*¹²⁰ *que acabam ganhando uma grana às nossas custas*”.

Apesar de os depoimentos sinalizarem para uma suposta recusa em relação à participação dos franceses como consultores do projeto, dizem que desenvolveram uma relação muito afetiva com eles, e se recordam que, na despedida de um dos consultores, organizaram uma linda festa para ele, quando a cursista Lana declamou um poema em francês.

Uma das dificuldades apontadas por esse grupo diz respeito a fatores exteriores à formação, isto é, a instituição escolar onde lecionavam, que aparece também em outros depoimentos. Foram mencionadas as dificuldades em relação às saídas para participar da formação e às novas concepções e práticas que elas começaram a empreender na escola. Como podemos conferir:

A gente era chamada assim “as meninas do Pró-Leitura”, de tanto que a gente defendia, levantava a “bandeira” do Pró-Leitura. Porque era muito difícil, a gente tinha que sair da sala, eu saía da sala no meu horário de aula. (Agda)

Nós começamos a trocar, a fazer trabalhos com jornais, outras atividades, aí o pessoal no início ficava assim: “Nossa, olha a sala dela, a gente passa lá e não está em silêncio”, porque não era aquele silêncio que a escola tradicional acha que devia ter. Então, era a organização das carteiras, o trabalho em grupo, menino recortando jornal [...], depois eles foram vendo resultados, mas enquanto você estava realizando a atividade, até a própria direção... uma coisa que eu acho errado, é a direção não participar junto com a gente da formação. (Cláudia)

Há outro dado relacionado a fatores externos ao programa que apareceu em quase todas as falas daquelas que ainda estavam fazendo a formação por ocasião do fechamento do projeto. Referem-se ao episódio como algo que não compreenderam e que, a julgar pela forma como aconteceu, se sentiram desrespeitadas em sua condição de professoras cursistas. Para elas, isso se deu de forma “*brusca*”, “*repentina*” e “*sem explicações*”. Muitas ainda indagam e querem entender o que de fato aconteceu, pois, durante uma das sessões de

¹²⁰ No momento de realização dessa entrevista, acontecia na escola uma discussão sobre a formulação do PDPI (Plano de Desenvolvimento Profissional e Institucional). De acordo com as entrevistadas, lá estaria repleto de consultores, inclusive, antigos coordenadores do Pró-Leitura.

formação, foram simplesmente comunicadas sobre a suspensão dos próximos encontros.

Para concluir esta seção, apresenta-se, no âmbito dessa discussão, a necessidade de resgatar alguns elementos que permitiriam colocar o foco sob o olhar do formador, isto é, suas impressões sobre o processo formativo e em relação às formandas.

Identificaram-se, nos relatórios, as primeiras avaliações¹²¹ empreendidas pelos/as formadores/as, salientando aspectos relevantes em termos de postura e das características do grupo de cursistas, a saber:

a) Tendo em vista, ainda, as características do grupo no que se refere à sua dificuldade em expor suas dúvidas e incompreensões, percebe-se, com frequência, que algumas terminologias, utilizadas pelos/as docentes (quer dizer, formadores/as) nos encontros, não tem sido devidamente apreendidas e compreendidas. Tal fato demanda dos/das orientadores/as de atividades um cuidado a mais, no intuito de garantir esta compreensão por parte do grupo.

b) Percebe-se que o grupo vem superando a dificuldade inicial de entrosamento, estando agora mais integrado, possibilitando esse fato, trocas e trabalhos coletivos.

c) Um aspecto a ser ressaltado diz respeito à visão demonstrada pelo grupo, relativa à percepção do projeto, como uma “dádiva” da Secretaria Estadual de Educação, o que revela uma visão política ingênua. Essa postura reflete-se no desconhecimento do professor enquanto categoria profissional. Essa observação constitui-se num aspecto a ser considerado pela coordenação pedagógica do projeto, no sentido de promover alternativas de trabalho voltadas para a formação política dos/das professores/as envolvidos no mesmo.

De acordo com os relatórios, o fato de a equipe de coordenação e formação ser a mesma desde 1993, ano de implantação do projeto em Belo Horizonte, permitia avaliações periódicas, bem como o redimensionamento ou a manutenção das ações. Em

¹²¹ Cf. Relatório (1996).

outras avaliações os/as formadores/as reportam inicialmente às mudanças que foram observadas nas docentes ao longo dos anos, a saber:

a) mudanças relativas ao currículo do curso de magistério – percebeu-se uma integração maior entre os/as professores/as de Língua Portuguesa e Metodologia da Língua Portuguesa;

b) mudanças relativas às instituições integrantes do projeto – em relação à postura dos/das professores/as integrantes do projeto, nas relações pessoais, maior predisposição para repasse das discussões, além de se mostrarem mais abertos/as a inovações;

c) mudanças relativas ao/à professor/a participante do projeto – mudanças relativas às competências pessoais (melhoria no domínio da leitura e da produção escrita), mudanças relativas aos avanços teóricos (maior interesse e reconhecimento da necessidade de aprofundamento teórico-conceitual);

d) mudanças em relação aos aspectos didático-metodológicos – em relação aos planejamentos de ensino, à elaboração de atividades diversificadas, aulas e implementação de projetos mais criativos e dinâmicos.

Em seguida, aparece, nas avaliações observações detectadas, em relação às resistências encontradas, a equipe se posicionando da seguinte maneira:

identificar resistências é uma tarefa complexa e de risco [...] as resistências nem sempre são possíveis de serem percebidas concretamente e, também porque, às vezes aquilo que se denomina resistência pode adquirir outro conceito, a depender do ponto de vista de quem fala.¹²²

No entanto, apontam algumas dificuldades vivenciadas nesse contexto de formação. A primeira delas seria a descrença e a desconfiança dos docentes em relação à continuidade das ações implantadas, o que dificultou o engajamento inicial de muitos/as deles/as.

Outro aspecto também detectado refere-se à visão com que professores/as se percebem e percebem os/as professores/as de instituição de ensino superior: foi possível

¹²² Cf. Relatório de 1998.

observar uma resistência que se constituía em um embate entre o “saber da prática” desses/dessas professores/as e os saberes teóricos.

Ao longo do processo, o/a professor/a às vezes preferia se ocultar: *“na maioria das vezes tem receio da visibilidade de sua atuação, de suas representações, de suas competências e do que pode revelar de seus conhecimentos”*. Medo, enfim, do que afirma Nóvoa: *“Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és”*¹²³.

Conforme os relatos da equipe de formadores/as, essas resistências se manifestavam em alguns/algumas professores/as de diferentes formas: pelo silêncio às vezes instaurado, pela não interferência em momentos de debate, pelo escamoteamento quando solicitado a mostrar como tem procedido em sala de aula, pela demora na entrega de tarefas solicitadas, principalmente no que diz respeito às atividades de produção textual na modalidade escrita.

Outra espécie de resistência percebida em alguns/algumas professores/as foi a dificuldade de refletir sobre a prática, a partir de uma perspectiva teórica, ou seja, saber o quê fazer, para quê fazer e porquê fazer. Na análise da equipe de formação, *“essa resistência aparece na dificuldade que o professor revela em se constituir em um ser autônomo, capaz de buscar, por si mesmo, as referências necessárias e elaborar, sozinho, suas estratégias de trabalho”*¹²⁴. A essa resistência a equipe denominou de “estratégias de dependência”.

A equipe revela que havia por parte deles/as uma dificuldade em estabelecer os limites e as fronteiras entre aquilo que poderia caracterizar atitudes de acomodação ou de resistência. Destacam, também, que essas resistências se movem no interior dos grupos nos quais são desenvolvidas as diferentes estratégias, e se alteram a depender das situações exigidas. Na avaliação da equipe, não são, pois, resistências fixas e, de certa maneira, previsíveis, num projeto que pretende a formação continuada de professores em seu próprio local de trabalho.

¹²³ Cf. Relatório de 1998.

¹²⁴ Cf. Relatório de 1998.

Algumas considerações

A busca pela compreensão das relações que perpassam os contextos formativos reafirma, neste trabalho, o entendimento de que o espaço de formação continuada constitui-se de um campo de interações sociais com diferentes atores e elementos constitutivos da formação docente, como os conhecimentos e saberes que ali circulam. Enfim, é um campo de entrelaçamento, um amálgama, de diferentes aspectos, que vão se constituindo no desenrolar do processo e que se fizeram presentes nos relatos das professoras ao expressam suas vivências e opiniões.

Para esclarecer a linha de raciocínio formulada neste estudo, cabe, então, resgatar a idéia de campo de Bourdieu, já mencionada no início deste trabalho, visto que, em um campo social, são estabelecidas lutas, conflitos e disputas em torno de significados e de hierarquias. Para ele, o funcionamento de um campo depende da existência de “*objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanes do jogo, dos objetos de disputas*” (Bourdieu, 1983b, p. 89).

Em se tratando de um contexto de formação, no qual perpassam diferentes discursos, oriundos de diversos campos que se propõem a efetivar a formação, questiona-se o poder formador dos mesmos, e sua tendência a conformar e a dar forma ao pensamento e às idéias daqueles que lhe são expostos. A idéia de poder perpassa as relações que se constituem no interior de um campo social, e, nesse aspecto, cabe recuperar o seu significado mais geral, ou seja, “*o que designa nos indivíduos ou nos grupos humanos a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos*”¹²⁵. Se o delimitarmos ao sentido social, entende-se, que, neste âmbito, há uma relação triádica¹²⁶, quer dizer, exige-se a presença do

¹²⁵ Cf. Mário Stopino. Poder. *Dicionário de Política*, Brasília: UNB, v. 2, p. 933, 1997. O autor esclarece que, para exercitar o poder é necessário que o indivíduo possua recursos, como: conhecimentos, riqueza, informação, prestígio, legitimidade, popularidade, amizade e até relações de intimidade.

¹²⁶ Cf. Bobbio, Norberto (1993).

grupo/indivíduo que exerce o poder, o grupo/indivíduo que obedece e a esfera da atividade, onde efetivamente o poder se articula e instaura.

Comumente, o poder pressupõe uma forma de dominação e, nesse contexto, reporta-se ao conceito de violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu, ou seja, o poder que logra impor significações, impondo-as como legítimas e dissimulando as relações de força que se cumprem através do ato de conhecimento e desconhecimento e são produzidas em todos os âmbitos da produção simbólica.¹²⁷ Sob esse ponto de vista, compreendem-se os atos de conhecimento e reconhecimento práticos da *“fronteira da mágica entre os dominantes e os dominados que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes a revelia, ou até contra a sua vontade, para sua própria dominação”* (Bourdieu, 1999, p. 51)

Em suma, a partir dessas pressuposições, pretende-se, então, verificar em que medida, no ambiente formativo em foco – no qual são postos atores do campo acadêmico e do campo escolar, e em que cada agente ocupa diferentes espaços que envolvem habilidades distintas, tais indícios se fazem presentes.

Os depoimentos deixam entrever que há uma tessitura de vários elementos que aparecem mesclados na trama das relações ali constituídas. Por exemplo, ao tomarmos os depoimentos que envolvem a relação das professoras com os/as formadores/as e vice-versa, aparecem indícios de tensões e conflitos que perpassam a relação com o conhecimento teórico e, por sua vez, com a universidade, fonte geradora desse saber. Nesse contexto, espera-se¹²⁸ que isso

¹²⁷ Em seu livro “A dominação masculina” Bourdieu destaca o peso do aspecto simbólico, que supõe a adesão dos dominados às categorias que embasam a dominação e o quanto, que a mesma não abre espaço para que emerjam as diversas sutilezas presentes nas relações entre os sexos, das quais não estão ausentes as alianças e consentimentos por parte das mulheres.

¹²⁸ Ao observarmos as pesquisas que abordam a formação docente, em grande parte delas é possível detectar que esses conflitos se fazem presentes. No entanto, nem sempre são reconhecidos como tal. A título de ilustração do que significam as tensões que se instalam quando são colocados esses dois campos – o escolar e o acadêmico – em interação nos processos formativos, são as palavras de Sacristan, proferidas na 19ª ANPED, citadas em um artigo de José Carlos Libâneo (2002) para expressar suas suspeitas em torno do movimento de formação de professores: “A primeira, dizia, era de que os professores trabalham, enquanto nós

ocorra, pois se entende que tudo isso se encontra estreitamente imbricado em uma só rede.

Em alguns depoimentos, torna-se possível detectarem conflitos e ambigüidades, visto que, embora se reconheça a universidade como um signo legítimo e de distinção da produção do conhecimento, quando se trata de confrontar com as suas experiências e práticas, questionam os saberes e/ou as teorias ali professadas¹²⁹. Em sua maioria, as docentes buscam e valorizam o conhecimento teórico, com investimento constante em formação; porém mantêm uma atitude crítica em relação a ele, submetendo-o, permanentemente, ao crivo da prática.

Por outro lado, o campo acadêmico e seus atores, na concepção de Tardif, citado por Peres (2002), ainda demonstra ter arraigado no pensamento e nas ações um preconceito com o prático, e, embora as universidades ensinem teorias, não têm como referência as práticas cotidianas dos/as professores/as, que atuam sem a produção teórica originada no espaço acadêmico.

O que se depreende dos documentos elaborados pelos/as formadores/as e dos depoimentos colhidos junto às professoras é que, ao desvelar as relações entrelaçadas nesse contexto formativo em estudo, descobriram-se traços que

fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não sabem escrever artigos, e esta seria uma questão ao mesmo tempo sociológica, política e epistemológica. A segunda suspeita referia-se à complexidade do fato de um professor da universidade falar sobre o professor em geral, geralmente o professor do ensino básico porque entre esse professor e o professor universitário haveria muito poucas semelhanças. Somos ambos professores, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Terceira suspeita: por que investigar os professores se os militares não investigam sobre coronéis, os médicos não costumam investigar sobre médicos”. Libâneo diz que Sacristán expressa suspeita de que a maior parte da investigação sobre formação dos/as professores/as é uma “investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. (p.33-34)

¹²⁹ Torna-se significativo, no âmbito dessas declarações, as ponderações de um formador, professor do curso de Letras – que atuou junto às docentes e foi referenciado de forma unânime por elas – de que a universidade desconhece o que está se passando fora dela. Justifica dizendo: “[...] não desconhece. Até porque a maioria dos novos alunos de pós-graduação, eles vêm de prática de sala de aula, então eles não desconhecem a realidade de sala de aula, o que se faz é trazer isso para dentro da academia, refletir sobre isso e fazer proposta. Eu acho que esse discurso de que a universidade sabe tudo ou desconhece tudo não faz o menor sentido”.

poderiam configurar um ambiente de disputas, de confronto, de tensões e de conflitos, percebidos, por algumas delas, de modo mais intenso do que por outras; provavelmente em função de esquemas internalizados que se materializam na dimensão do *"habitus"* presente em cada uma delas.

No bojo dos discursos sobre as relações e os saberes, detectou-se que o discurso das professoras entrevistadas apresentou-se permeado de alusões à desvalorização de seus saberes, por parte dos/as formadores/as, das instituições e esferas de gestão do projeto. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a configuração identitária ou o *"habitus"* modelado, ao longo da trajetória de formação, pela maioria das integrantes do grupo investigado, faz com que essas se tornem investidas do poder de questionar os conhecimentos levados para a formação e a forma como lhes eram transmitidos. Reconhecem o valor acadêmico dos conhecimentos teóricos, mas, assumem, em suas posturas, que eles nem sempre são produzidos e/ou legitimados para a prática docente. Isso se manifesta na postura de que devem, e têm o direito de questionar os saberes de formadores/as apesar da instituição a qual ele/ela se vincula e de sua titulação.

Observa-se a configuração de um *"habitus"*, marcada pela confiança que se sustenta na titulação acadêmica adquirida e no tempo de trabalho docente. Para compreender a relevância desse último, vale reportar às reflexões de Tardif e Raymond (2000, p.239) para quem *"a própria noção de experiência, do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo"*.

A dimensão do tempo é reconhecida como um importante mecanismo, na constituição da identidade profissional docente. Embora complexa, ela permite reconhecer que os desejos, expectativas e problemas, em termos de formação continuada, variam conforme o momento de vida pessoal e profissional. Para além disso, o tempo e o nível de formação fazem com que as docentes se relacionem com os saberes de forma mais crítica, não os tomando como verdades a serem seguidas, mas refletindo sobre eles, selecionando-os, realizando escolhas.

Pode-se dizer que a maneira como algumas professoras se vêem e se comportam, nas situações de formação, traz a marca de um "*habitus*" resultante de sua formação e de suas pertenças a diversos grupos e espaços, enfim, da síntese de outros "*habitus*", o que resulta por definir uma inserção diferenciada no ambiente formativo. Nesse sentido, percebe-se que as professoras que são portadoras de diploma universitário tendem a se colocar de forma distinta no grupo, em relação aos seus pares, aos conteúdos, às práticas e estratégias engendradas no processo formativo. O valor dos diplomas de curso superior age como mecanismo de distinção, uma vez que durante o processo de formação no projeto, a abordagem temática dos estudos ali realizados toca em aspectos do campo da lingüística, o que leva a inferir que os certificados do curso de Letras, nessa esfera de formação, investem-se de maior valor simbólico.

Nessa esfera, o capital cultural que corresponde à soma de saberes e ao conjunto de qualificações intelectuais, condiciona o prestígio simbólico de colegas e também de formadores entre as cursistas.

Tais posturas podem ser compreendidas sob a perspectiva das reflexões elaboradas por Bourdieu em sua obra, ao mostrar que as práticas sociais dos agentes, em dada realidade social, constituem-se sempre em relação a um outrem, como práticas de distinção e diferenciação – neste estudo elas podem ser compreendidas em relação ao contexto formativo, a tudo que ele encerra e em relação a seus pares, colegas de formação. Neste sentido, compreende-se que os sistemas de diferenciação, de reconhecimento e de distinção "*habitus*" dividem e organizam a participação das pessoas. (Bourdieu, 1983b)

Outros elementos que despontaram das análises referem-se ao constante questionamento, por parte das docentes, sobre a legitimidade e autoridade de quem estava ali ministrando os conteúdos de formação. Parece haver um consenso, nas falas das professoras, sobre formadores/as que seriam legitimados/as entre elas, seja pelos postos ocupados, ou em função da temática abordada. No tocante a essa última, os relatos deram a entender que os formadores que trabalhavam com um

determinado tema, destacaram-se nas falas e referências das professoras. Além do prestígio simbólico, outra possível explicação para isso é que tais conteúdos estivessem mais próximos de suas necessidades práticas; como foi o caso das oficinas e aulas, cuja abordagem centrou-se na ortografia.

Vale ressaltar, também, que se sobressaiu, ainda que, em menor escala, o sentimento de inadequação já detectado e reconhecido em outros contextos formativos. Tais sentimentos vêm à tona quando as docentes são confrontadas com os saberes teóricos que lhes são apresentados, causando sensação de incerteza, dúvida e ou de incompetência em relação ao seu fazer prático. O distanciamento do que é padrão, além de gerar insegurança em relação às suas práticas, pode também levar à auto-depreciação do indivíduo, nas dimensões profissionais e pessoais.

Outra consideração, presente nas falas das professoras, leva ao entendimento de que tendem a negar a possível participação do conhecimento teórico em sua formação profissional, revelando outro indício de possíveis conflitos com os/as formadores/as e seus saberes associados à instituição que referenda tais saberes. Quando indagadas sobre o que mais influencia a sua prática profissional, um número significativo de professoras afirma e enfatiza as oportunidades de trocas de experiências com as colegas como o principal fator de influência sobre suas práticas, tanto no local de trabalho como no contexto do Pró-Leitura.

Ressalta-se, aqui, uma tendência verificada no grupo, a de que algumas professoras se destacaram e foram legitimadas pelas colegas, no sentido de serem consideradas “habilitadas”, naquele jogo de diferenciações e distinções estabelecidas no campo de formação continuada. Entretanto, nota-se, também, que havia uma tensão entre os grupos de cursistas – o das que atuavam nas séries iniciais do Fundamental e das que lecionavam no Ensino Médio – para as quais, àquela época, mais do que atualmente, o estatuto profissional, os saberes e tipo de formação eram diferenciados.

As análises vêm salientar outro componente que aparece em ambas as fontes: o silêncio docente. A dificuldade de algumas professoras em participar, questionar e/ou expor a sua prática é interpretada de modo diferenciado, pelas formadoras, como “resistência”, e pelas docentes cursistas, como “timidez” e/ou “inibição”. No entanto, cabe indagar, por que o silêncio e a quem silencia, na tentativa de elucidar esse comportamento, visto que, nos últimos anos, grande parte das propostas de formação docente pauta-se na recomendação de Nóvoa que consiste em “*dar voz ao professor*”. Assim, talvez, compreenderia de fato os reais motivos que levam professores/as a silenciarem-se em contextos de formação: Conformismo? Recusa às mudanças? Ou, medo, diante de mecanismos sutis de silenciamentos, como os da desqualificação e da desvalorização dos saberes e práticas docentes?

Em relação ao contexto da escola em que as professoras lecionavam, há de se destacar ainda que, em relação às trocas, registrou-se certo constrangimento entre professoras integrantes do projeto e demais colegas de trabalho, visto que determinadas práticas se destacavam e se diferenciavam no grupo. Muitas chegaram a admitir que, a concretização de algumas propostas vistas no curso, só foi possível em locais onde havia outras cursistas. Mencionaram que, via de regra, a escola demonstrou certa resistência às inovações e práticas levadas por elas para esse espaço. Conclui-se que, para o grupo de pares, bem como para o sistema educativo em geral, tais práticas inovadoras não foram devidamente reconhecidas e legitimadas nesse contexto.

Um importante elemento a considerar diz respeito aos indícios detectados nas falas, de que, entre as professoras, há o reconhecimento sobre a relevância de seus saberes da experiência – dos quais se julgam detentoras – e, ao mesmo tempo, percebem que esses saberes não são devidamente valorizados fora dos contextos de prática. No entanto, percebem que eles são de grande valia para a produção de pesquisas, e parece não se conformarem quando acreditam que estão sendo “expropriadas” desses saberes.

Étévé e Rayou (2002), em um estudo sobre a transferência dos resultados das pesquisas em educação para o campo da formação e da prática, alertam para o fato de que o “prático”, isto é, o/a professor/a, não seja visto/a como sujeito passivo que usa conceitos, noções, habilidades e competências concebidos por outros. Conforme os autores, ele/a é *co-criador/a* dos conceitos dos quais ele/a se serve, e, que, no tocante às informações oriundas do campo da pesquisa, ao apropriá-las no campo da prática, ele/a as subverte, as transforma, usa de subterfúgios e “*bricola*”, enfim, “*ele caça em território alheio*”, segundo a fórmula de Certeau.

Como exposto, os indícios revelados nas práticas ordinárias (Chartier, 2000) conduzem à crença de que as docentes, ao subverterem as propostas de inovações, nomeadamente as autorizadas pelas instâncias de produção científica, deixam transparecer os conflitos, tensões e contradições que perpassam as relações das instituições de ensino superior, formador/a e professor/a.

As formulações conceituais de Certeau – como indicada por Étévé e Rayou – podem ser úteis para desvelar outras facetas do jogo das relações tecidas neste trabalho. Tais formulações situam-se na base de um novo modelo para compreender a realidade social e as ações nela desenvolvidas, pelo sistema, bem como pelos sujeitos praticantes. Utiliza-se da idéia de estratégias e táticas, no sentido de compreender as operações dos sujeitos. A estratégia vincula-se à habilidade e ao manejo com que um jogador calcula ou manipula as relações de força em um ambiente social – empresa, exército, instituição científica. As estratégias, segundo Certeau (1994, p. 99), são as “*ações e concepções próprios de um poder, de um instituído, na gestão de suas relações como o seu “outro”, ou sujeitos reais, a principio submetidos a este poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes*”.

Entende-se, assim, que à estratégia subentendem-se as relações de poder dos produtores de bens culturais face aos consumidores, isto é, as “*ações que graças a um lugar de poder, elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos*

totalizantes), capazes de articularem um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (Certeau, 1994, p.102).

Na perspectiva de Certeau (1994) as táticas vão em direção contrária, como um cálculo, ações “*desviacionistas*” que criam efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias que visam a “*produzir, mapear, impor*”, as táticas geram diferentes maneiras de fazer – de ler, de falar, de produzir, etc. As táticas estão no cotidiano da cultura ordinária e oferecem aos sujeitos condições para um jogo, no sentido de escapar às empresas de controle graças a suas capacidades inventivas. Assim, cabe destacar que, partindo das reflexões e da tipologia empregada por Certeau, percebe-se, no ambiente estudado, postura¹³⁰ de resistência, de submissão ou de adesão, por parte das docentes em relação ao poder de controle.

Ao reportar à construção do objeto, no capítulo inicial, vê-se que, tencionava-se neste estudo, mostrar que, em contextos de formação continuada, haveria uma tendência para instalar um tipo de dominação conhecida como violência simbólica

Em se tratando do caso em estudo, reconhece-se que, em grande parte do conteúdo manifesto, verbalmente ou nos documentos aqui analisados, obtiveram-se informações que reiteram a premissa apresentada inicialmente, de que a natureza das relações constituídas em contextos de formação docente, é assimétrica e atravessada por disputas e conflitos, o que caracterizaria um ambiente de relações de força e de poder.

Ressalta-se, ainda, que, em decorrência das condições subjetivas ligadas ao grupo de professoras em estudo, a violência simbólica, tal qual foi mencionada no início desta pesquisa, pode ser aplicada em graus diferenciados ao contexto estudado, a depender dos sujeitos e da situação envolvida. Assim, apesar do risco,

¹³⁰ Sobre essas posturas, vale reportar a Vieira (1999), ao alertar que a questão da **adesão** ou da **resistência** tem significados diferentes, consoante o lado dos sujeitos. Para o sistema que vigia, o fazer diferente é sinônimo de resistência; para os atores presentes no terreno e eventualmente para as instituições da periferia dependente do centro, ser diferente pode significar a procura da inovação. (p. 104). (Grifos nossos)

reitera-se que tal conceito pode ser aplicável a universos¹³¹ mais vastos, que contemplem a formação de professores.

¹³¹ A título de ilustração, cabe mostrar um estudo sobre o PEC/2000 – programa de formação continuada, desenvolvido pela USP, com professores/as das redes públicas de São Paulo. Nas análises feitas por Belintane (2003, p. 22), observam-se situações similares às que foram relatadas neste estudo, como o conflito entre os/as professores/as e formadores/as, a reação defensiva que, de acordo com o pesquisador, se manifestava na polaridade discursiva no interior do contexto de formação: “você lá da USP vivem no mundo da teoria”; “você constitui uma elite que nada sabe dos problemas brasileiros”; “a USP voltou as costas para a realidade das periferias”; “ a coisa é muito fácil no discurso teórico lá dentro da USP, aqui na periferia é diferente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, opta-se por elencar algumas considerações finais e não conclusões, e isso, deve-se a dois fatores, a saber: primeiro, sugere a provisoriedade que permeia os resultados de estudos que se filiam a um paradigma de pesquisa que os assume como um processo aberto e inacabado, uma vez que não existem verdades absolutas; segundo, ainda nessa linha de raciocínio, pressupõe-se, aqui, a continuidade dessa ação de pesquisa e das reflexões aqui apresentadas.

Dessa forma, não se trata de concluir, visto que, no decorrer do texto, algumas considerações foram apresentadas, mas, de expor algumas percepções temporárias acerca da realidade aqui investigada. Assim, por meio das análises e reflexões que se constituíram neste processo investigativo, as considerações encaminharam-se, primeiramente, sobre o que de fato significa realizar pesquisa no campo da formação docente, tendo como principais sujeitos os/as professores/as, visto que eles/elas têm assumido, com certa frequência, uma relação de desconfiança e distanciamento para com a universidade, seus saberes e, por vezes, com os/as pesquisadores/as.

Por conseguinte, avalia-se que esse comportamento exigiria dos pesquisadores a adoção de outras posturas, frente à realidade da escola e do trabalho docente. Uma das lições aprendidas no percurso desta investigação é que possivelmente tenhamos que dar um novo rumo às pesquisas que são implementadas e realizadas “*in loco*”, isto é, as que procuram desvelar o cotidiano da escola, observando práticas e coletando depoimentos dos sujeitos que ali transitam.

Além desses indícios, há de se considerar que o novo modelo de formação que está posto atualmente, delineia um profissional reflexivo e pesquisador e, nesse contexto, tende-se a advogar, neste trabalho, a idéia do estabelecimento de parcerias entre universidades, pesquisadores, escolas de ensino básico e professores/as. A aproximação da universidade com os/as docentes, no sentido de que ele/a passe de “informante a parceiro/a”, pode ser um dos caminhos já apontados por estudiosos do campo da formação. Sabe-se que tais caminhos são

pouco trilhados na prática, pois são permeados de dificuldades, e podem, algumas vezes, não alcançar os efeitos desejados. No entanto, projetos de natureza coletiva, que aproximam a pesquisa da realidade a ser estudada, como a pesquisa-ação-colaborativa,¹³² oportunizam o desenvolvimento de profissionais reflexivos, e podem se constituir em exemplos positivos dessa parceria. Essa idéia é reiterada se tomarmos os estudos de Ludke (2001), nos quais se aponta que há, por parte dos órgãos financiadores e da comunidade acadêmica, o não-reconhecimento em torno da pesquisa do/a professor/a da educação básica; dessa forma, a parceria, sob determinado ponto de vista, poderia tornar-se produtiva para ambos os lados.

Tal proposta não é nova. Do ponto de vista histórico, registram-se várias experiências nessa direção, na qual se observa que a tendência, no decorrer dos anos, é a perspectiva de que a participação dos/as docentes, aconteça de forma crescente. Entretanto, pesquisadores/as¹³³ que são partidários/as dessa aproximação mostram que, atualmente, devido às novas exigências e dos novos pressupostos das abordagens de formação, o tipo de participação e o envolvimento dos “agentes de situação escolar” tende a alterar-se, pois eles continuam sendo “informantes ou sujeitos de pesquisa”, mas também são colocados na condição de parceiros/as, usuários/as e co-autores do processo. Nesse caso, não se trata de uma participação passiva, mas ativa, consciente e deliberada nas ações e reflexões realizadas, nas quais todos os sujeitos nela implicados – pesquisadores/as, formadores/as e docentes – descobrem, redescobrem, aprendem e ensinam.¹³⁴

¹³² Iniciativas como essa já se fazem presentes em alguns grupos, recentemente no Prodoc/FaE - Núcleo de estudos sobre a formação e a condição docente, alguns pesquisadores desse núcleo, desenvolveram junto a professores/as da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, um projeto de pesquisa nessa direção. Essa experiência foi apresentada do GT de Formação de Professores da 28ª reunião da ANPED em 2005. Outro depoimento, de uma pesquisadora, revela o sentido da pesquisa colaborativa, apesar dos obstáculos, para os diferentes participantes: “[...] trabalhar colaborativamente – com os colegas da universidade, os alunos de pós-graduação, os professores das escolas e as famílias de seus alunos – em busca de respostas a questões de pesquisa estabelecidas a partir de uma base de interesse comum tem ampliado as perspectivas e adicionado “vozes” ao nosso campo de investigação”. (Cf. Reali, 2004, p. 318)

¹³³ Ver: Demo, P. (1992), Giovanni (1998) e Zeichner (1998)

¹³⁴ Estudos como os realizados por Drouet (2002) reiteram a importância da parceria das duas esferas presentes em contextos formativos, pois, para ele, a dinâmica da pesquisa está baseada numa série de deslocamentos, da noção de transferência à de circulação de saberes e de reproblemática. Pensar só em termos de transferência significa, para Drouet, acreditar no poder do modelo aplicacionista – de que todos os saberes são produzidos na esfera acadêmica e que o conhecimento de resultados de pesquisas, bastaria para transformar as práticas. O

Além disso, como menciona Behrens (1998), experiências concretas têm demonstrado que as modalidades de formação que não incorporam as propostas metodológicas que possam propiciar instâncias de ação-reflexão-ação fazem com que o/a professor/a não altere o seu paradigma de trabalho, pois, não é propiciando cursos com receitas e modelos que se garante uma nova postura do/a professor/a na sua ação pedagógica. A autora ainda acrescenta que esse pode ser um dos motivos de resistência e da adoção contínua da abordagem tradicional, até os dias de hoje.

Assim, num segundo momento, entende-se que esse debate insere-se no contexto de outra discussão que perpassou esta investigação, isto é, a busca por caracterizar as relações existentes entre esses dois campos em contextos de formação continuada, utilizando-se de um quadro conceitual que dialoga com a sociologia. Ressalta-se que a adoção desse quadro, no âmbito desses estudos, é escassa. A maioria baseia-se, predominantemente, em correntes sediadas na psicologia e na epistemologia. Esquecem, muitas vezes, do contexto escolar e do contexto mais global, nos quais os/as docentes se movimentam e atuam. A partir disso, assinala-se, neste estudo, a pertinência e a necessidade de que se desenvolvam pesquisas que contemplem tais perspectivas, sob quadros conceituais mais abrangentes, como os oferecidos pelo campo da sociologia.

Ao tomar, neste trabalho, o contexto de formação, na perspectiva da noção de *campo* tratada por Bourdieu, admitiu-se, inicialmente, o que ele postula para todo e qualquer campo: o envolvimento de lutas e relações de força. Tais situações se manifestaram desde a situação de pesquisa, já referenciada acima, bem como em outras relações esboçadas no contexto desta investigação. Nesse aspecto, pode-se aventar que, em função da forma como se organizou a formação, esse espaço tende a ser hierárquico, pois os seus agentes – professoras, formadores/as e instituições envolvidas – distinguem-se pela posse desigual de capital, manifestados pelo poder simbólico de cada agente no interior do contexto de formação. Compreende-se, assim, que os detentores do capital simbólico reconhecido nesse campo podem, ao

pesquisador entende que é melhor falar em circulação de saberes, já que, ao que parece, quando um saber passa de um universo ao outro ele se transforma: não é o mesmo saber “no início” e “no fim”. Prefere falar em reproblemática: um saber é construído numa esfera e em função dos objetivos dessa esfera. Para ter sentido numa outra esfera, esse saber deve ser parcialmente desconstruído e reconstruído em função dos objetivos do novo contexto.

exercer o poder, lançar mão de expedientes geradores de violência simbólica, que se manifesta nos processos de desqualificação e nos silêncios “preludes de sentido”.

Algumas situações, detectadas na pesquisa vieram confirmar o poder simbólico das instituições formadoras e dos/as formadores/as, no que tange à definição do que é ou não legítimo ser ensinado e transmitido, tanto no que diz respeito ao campo da formação, como para o campo da prática, do fazer docente na sala de aula. Nesse âmbito, percebem-se múltiplas relações/reações frente aos diferentes saberes e às pessoas/instituições que portam tais saberes. Verificou-se que, nos diferentes subcampos, manifestaram-se as seguintes posturas: *aceitação*, *resistência*, *submissão*, *legitimação* e *desqualificação*. Nessa perspectiva, o contexto de formação, como qualquer estrutura social dada, pode ser fundado numa divisão social do trabalho, cujos agentes, práticas e instituições movimentam-se no âmbito do mercado material e simbólico no qual se encontram altamente imbricados.

Assim, no que se refere ao campo das pesquisas sobre a formação docente, acredita-se na importante contribuição que possam vir a ter pesquisas e estudos que busquem desvelar as características sociológicas que delimitam os contextos formativos e as distintas modalidades de formação: as variações nas relações de poder, e o nível de controle que é dado aos/às professores/as, entre outras.

Em terceiro lugar, além das relações engendradas no contexto formativo, no caso em estudo, as relações são perpassadas pelas crenças em torno de um objeto – a leitura – o qual, por si só, já vem carregado de representações sociais acerca dessa atividade: ler, não ler, ler o quê, para quê, ou seja, as imagens e valorações construídas em cada percurso por cada um dos agentes ali envolvidos.

Sobre esse objeto, perpassam vários discursos e imagens que atuam sobre o universo social e de formação, que relacionam a leitura a um bem cultural de distinção, associada ao enobrecimento do sujeito, captado e divulgado pela mídia e pela pesquisa acadêmica de formas distintas. Uma imagem recorrente nos discursos é a da ausência de leitura no Brasil, vista como reflexo dos hábitos culturais do país, por optarem por atividades culturais, como vídeo, televisão, que não demandam o mesmo tipo de reflexão que a leitura. Recentemente, relacionam-

se, cada vez mais, essas imagens à figura do/a professor/a como não-leitor, e como elas promovem a associação direta com indivíduos cultos e letrados, nota-se que, mais e mais se desqualifica esse profissional como leitor. Cria-se, então, um constrangimento no que se refere à configuração da identidade do/a professor/a leitor/a.

Ao analisar os relatos e ao assumir a concepção de leitura como prática social, observa-se que as práticas de leituras das professoras apontam para a diversidade dos modos em que se dá a inserção desse grupo no mundo letrado, mediado por diferentes formas de ler e de gêneros textuais. Embora se detectem, nas práticas de leituras docentes, variados modos de ler, não se reconhece, por parte dos discursos, que eles/as sejam leitores.

Chartier e Hébrard (2000, p. 667), ao observarem que há uma imprecisão entre os resultados de enquetes de pesquisas e as análises feitas pelos profissionais da cultura, fazem algumas ponderações, as quais são de grande relevância para o contexto deste estudo e de outros que, porventura, busquem investigar práticas de leitura:

Todos aqueles que escrevem sobre a leitura, lêem. Aí que reside o problema. Geralmente eles estabelecem com a sua prática uma relação tão intensa, a sua familiaridade com o livro é tão grande, que ela constitui paradoxalmente o principal obstáculo a um conhecimento da prática dos outros. (Tradução livre)

Outros aspectos tratados pelos autores devem ser postos em relevo neste trabalho, com o intuito de aprimorar futuras análises e o nosso olhar sobre as práticas de leitura. Para Chartier e Hébrard (2000), um dos traços a considerar, quando se estuda as práticas de leitura, é de que os usos da leitura tendem a evoluir no curso da vida, e sua função pode ser modificada com o passar do tempo. Não é porque, em uma determinada época, uma pessoa preferiu romances policiais, que tal prática irá perpetuar-se pelo resto de sua vida. Assim, entende-se que não se deve tomar a leitura como uma prática definitiva.

Outra reflexão importante desenvolvida pelos autores diz respeito às leituras declaradas: se os leitores populares escondem uma parte de suas leituras,

consideradas “ilegítimas”, o mesmo poderia ocorrer em relação aos leitores cultos? Apresentariam uma tendência em superestimar as suas leituras?

No bojo das indagações que perpassam o campo das práticas de leituras, Abreu (2006), após analisar as imagens contemporâneas da leitura, observa que a maioria dos personagens é retratada com livros nas mãos; passa-se a idéia de que o ato de ler está relacionado a uma ação prazerosa, e que se realiza em ambientes confortáveis e tranqüilos. Sobre tais imagens, ela pondera e questiona se a “leitura” seria aquilo mesmo. Conclui que os modos e objetos de leitura não são únicos, e que se veiculam essas imagens com intensidade porque estas são práticas valorizadas socialmente. Isso faz com que se busque a leitura ideal, que acaba por turvar a visão, pois, para Abreu (2006), no Brasil, os indicadores de leitura têm apontado que mais importante do que campanhas de sensibilização para divulgar a idéia de que ler é um prazer – visto que as pessoas já demonstram isso –; é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler se efetive, torne-se realidade.

Para fins das considerações tecidas neste trabalho, as recomendações de Abreu (2006, p. 9) são preponderantes na busca pelo entendimento das práticas reais de leitura das docentes:

é necessário ampliar os estudos do livro e da leitura para além do círculo restrito das obras consagradas ou da imagem que nelas se faz de livros e leituras. Nem todos os leitores são gente branca e bem vestida em casas elegantes e confortáveis

Enfim, vale resgatar as considerações formuladas por Marisa Lojolo na reunião da ANPED, em 2001: em primeiro lugar, ela diz : *o professor precisa conhecer a sua história de leitura para saber lidar com ela a favor do que ele quer fazer*; em segundo lugar, ela ressalta que “*o professor mentir que é leitor ou que lê auto-ajuda deve ser utilizado a favor de suas práticas, pois o sedentarismo não forma jogadores de futebol*”, e, por último ela fala em *valorizar os gestos de leitura*.

Outro elemento a considerar sobre os dados aqui levantados diz respeito ao engajamento das professoras na formação; cabe ressaltar que, durante a pesquisa, foi possível observar que o mesmo estava para além da obrigatoriedade, não implicava em

resposta às demandas de órgãos, como a Secretaria de Educação e o MEC. Finalmente, é possível, a partir dos resultados já relatados, afirmar que as experiências vividas pela maioria das professoras, no projeto, tiveram grande impacto para o processo formativo das mesmas, salientando, nesse aspecto, a busca constante pelo aprimoramento profissional, em nível de graduação ou pós-graduação, tornando-as sujeitos de sua formação.

Além disso, por se sentirem motivadas e não obrigadas a participar do projeto, algumas propostas foram incorporadas, visto que buscavam respostas para os desafios enfrentados no cotidiano, tais como: a tendência demonstrada por algumas em assumir o registro de suas ações cotidianas, na forma de se posicionarem como profissionais, bem como nas concepções e práticas pedagógicas aqui descritas, ainda que não sejam exatamente as prescritas no projeto, visto que elas reinterpretaram e adaptaram aos seus contextos de atuação.

Ressalte-se, ainda, que, para o desenvolvimento de qualquer ação ou processo formativo, faz-se necessário compreender as ações e posturas docentes, ou seja, estabelecer tentativas de aproximar-se do "*habitus*", no sentido de compreender esse indivíduo, não como uma entidade abstrata, mas como aquele que, ao agir, revela ou esconde traços de uma identidade complexa, marcada pelas crenças, vivências e valores, atributos de cor, gênero, idade; traços que, de certo modo, compõem as práticas em sala de aula.

Enfim, a pesquisa abriu novas possibilidades e novos focos de interesse, além de ter contribuído para a construção do meu percurso como pesquisadora e formadora de professores/as. Acredita-se que, apesar das limitações inerentes a toda investigação, a pesquisa acadêmica termina, via de regra, por demonstrar a sua contribuição ao campo indagativo da disciplina científica na qual se inclui – o acréscimo, ainda que modesto, que se acumula ao conjunto já construído. Espera-se, assim, que este estudo possa servir aos fins a que ele se destina, ou seja, contribuir para as reflexões no campo das práticas de leituras docentes e da formação de professores/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Percursos da leitura. In: ____.(org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado das letras, 1999. p.9-18

_____. *Diferentes formas de ler*. Texto disponível em www.unicamp.br/iel/memoria acessado em 27/12/2006.

AFONSO, Margarida et al. Contextos de formação de professores: estudo das características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, v.11, n.1, 2002.

ANDALÓ, C. *Fala Professora!* Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRÉ, M. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da escola normal. In: Fazenda, I. *Novos enfoques na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O tema da formação docente nas teses e dissertações brasileiras. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 1998, 11p.

_____. Estudo de caso.: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.49, p.51-54, mai.1984.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARIÈS, P. As práticas da escrita. In: __. *História da vida privada*. Cia das Letras, 1991.

ASBAHR, Melissa C. *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças*. São Paulo: UNICAMP, 2005. (Dissertação de Mestrado)

BARBOZA, Maria das Graças Fidelis. *Capacitação docente: uma arquitetura arquitetada*. Salvador: UFBA, 2000. (Dissertação de Mestrado).

BATISTA, Antonio A. Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.27, p.85-103, jul.1998.

_____. O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios, UFMG, 1996. (Tese de Doutorado)

_____. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das letras, 1998.

_____. *Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. (Tese de doutorado).

- _____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história, e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- BAUDELLOT, C. CARTIER, M. Lire au collège et au lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la Recherche em sciences sociales*, n.123, juin,1998, p.25-44.
- BELINTANE, Claudemir. Formação contínua na área da linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, Anna M. Pessoa de (org.) *Formação contínua de professores: uma reeleitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 17-38.
- BENEVIDES, Araceli S. A formação de professores do curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. *Revista Letra Magna*, v.3. n.5, dez/2006. p. 31-42.
- BEHRENS, Marilda. A. A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios. *Revista de Educação*, Porto Alegre, n.35, ago.1998. p. 81-91.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, T. A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973
- BOBBIO, Norberto et. al. Dicionário de política. Brasília: Editora UNB, 1993.
- BOGDAN, Robert. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto,1994.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense,1990.
- _____. Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Meditações pascalianas*. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. (org.) *O ofício de sociólogo: metodologia de pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Réponse*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- _____. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1975.
- _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: USP, 1996.

_____. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. p 89-94.

BOURDONCLE, R. *L'université et les professions: un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: INRP, 1994.

BRAGA, M. Mendes, PEIXOTO, M. do Carmo, BOGUTCHI, Tânia. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, jul.2001, p.129-152.

BRANDÃO, Zaia et al. *Atitudes dos pais professores universitários frente a escolarização dos filhos, metodologia e tabelas descritivas*. Rio de Janeiro, Maio 2000. Disponível em: www.puc.rio.br/sobrepuc/dpto/educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na formação do Professor*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Formação de professores e alunos leitores*. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos de Educação Básica).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1998.

BRITO, L. Percival. Leitor interdito. In: MARINHO, M. SILVA, C. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BUTLEN, Max. Experiências do projeto em nível nacional: mapeamento, descrição e análise. Brasília, 1998. (Relatório VII Reunião Técnica Nacional)

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p.5-12, 1995.

CATANI, Denise (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação* São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processo de formação. In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 119-130

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.M, HÉBRARD, Jean. *Discurso sobre a leitura-1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris: Fayard-BPI, 2000, 762 p. (2. édition, revue et augmentée)

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v.26, jul/dez.2000.

_____. Enseignants et bibliothécaires de la liberation à aujourd'hui: modele de la transmission et modele de la mediation. In: FRAISSE, Emmanuel. (org.). *Lês enseignants et la litterature: la transmission en question*. Actes du Colloque de l' Université de Cergy, 2004.

_____. Lire a l'école, lire en bibliothèque: deux modeles contradictoires de la lecture. In: *Cahiers de la Recherche em Education*, Université de Sherbooke, v. 3, 1996.

_____. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. GALVÃO, A.M (orgs.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitudes et inquietude*. Paris: Albins Michel, 1998, 2002..

_____. *A aventura do livro: Do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. *Cultura escrita: literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. *A ordem dos livros*. Brasília: UNB, 1994.

CHARTIER, R., BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. S.P: Estação Liberdade, 1996. p.231-253.

CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2001.

CUSTÓDIO, Cínara. *Leitura, formação de leitores e Estado: Concepções e ações ao longo da trajetória do MEC (1930 – 1994)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado)

DE CERTEAU. *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São paulo: Cortez, 1992.

DE QUEIROZ, Jean Manuel. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cedes*, v. 19, n. 44, 1998.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto, 1997.

DROUET, Jean-Louis. Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation de la circulation des savoirs. *Recherche et Formation*, n.40, 2002. p.13-25.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ERIBON, Didier. Reflexions sur la question gay. Paris: Fayard, 1999.

ÉTEVE, Christiane, GAMBERT, Christian. *Que lisent les enseignants? Lectures et diffusion des connaissances en education*. PARIS: INRP, 1992.

_____, RAYOU, Patrick. La demande de transfert des résultats de la recherche. *Recherche et Formation*, Paris, n. 40, p.27-41, 2002.

FLIK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes. O confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p.70-74, 1992.

_____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. rev. ampl.. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____ et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil perfil e expectativas. *Educação e Sociedade*, n.48, ago.1994. p.248-260.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, Corinta, DARIO, F. PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas; Mercado das Letras, 1998.

GIOVANNI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro. *Cadernos Cedes*, v. 19, n.44, abril/98.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, 1995, p. 65-77.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de prática de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. IN: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*. São Paulo: Mercado das Letras: 2002.

_____ et al. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. (org.) *Letramento e formação do professor: representação e construção do saber*. São Paulo: mercado das Letras, 2005.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p.

HORELLOU-Lafarge, SEGRÉ, M. *Sociologie da la lecture*. Paris: La Découverte, 2003.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignants, un essai de description, *Revue Française de Pédagogie*, n. 80, p. 5-16, 1989.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

JAPIASSU, H. A crise da razão no ocidente *Revista Eletrônica Sinergia*. Texto acessado no site www.sinergia.spe em 15/11/2006.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____(org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____ et al. Alfabetização de jovens e adultos e formação de professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA A. Flávio (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

KRAMER, S. JOBIM e Souza, S. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage, 1980.

LAHIRE, B. *La culture des individus*. Paris: La Découverte, 2004.

_____. *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan, 2002a.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, v.23, n.78, Campinas, 2002c. p.37-46.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O homem plural*. Petrópolis: Vozes, 2002 b.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, Campinas, 2002. p. 20-28.

LÉLIS, Isabel. Modos de trabalhar de professores: expressão de estilos de vida? In: CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Produção dos saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 53-92, 1992.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p.27-54.

_____. A pesquisa e o professor na escola básica: que pesquisa, que professor? In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.101-114.

_____. . Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: Martins, Pura L.(org.) *Conhecimento Local e conhecimento universal*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 181-192.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São paulo: EPU, 1986.

_____, BOING, L. Caminhos da profissão docente e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set. 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *CADERNOS CEDES 36 – Educação continuada – Unicamp, SP*. 1995.

_____. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda et al. (orgs.). *Concepções e práticas na formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

MARIN, A. (org.) *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

MARINHO, Marildes. *Leituras do professor, perguntas de um seminário*. In: _____.(org.). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado Aberto, 1998.

MARQUES, C. Alberto, PEREIRA, Júlio E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação e Sociedade*, n.79, abr. 2002. p.171-186.

MARZOLA. *Escola e classes populares*. Porto Alegre. Karup, 1994.

MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: Zago, Nadir. *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

_____. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira,1998.

MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 25, p.147-174, 2001.

MORAES, M. C et al. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOLLIER, J. Yves (org.) *Où va le livre*. Paris: La Dispute, 2000.

MORAIS, Arisnete. A leitura de romance no Séc XIX. *Caderno Cedes*, n. 45, 1998.

NOGUEIRA, M. Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Cultura*, n.7, mai.,1997, p.109-129.

NÓVOA, Antônio (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que é e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C.A. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES Clarice, CARVALHO, Marta. *Historiografia da educação*. (Trabalho apresentado na 15º Reunião ANPED, 1992).

NUNES, C. S. C. Os Sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado).

PAULA, Simone Grace. *Professor-pesquisador: discutindo um caso de formação continuada em nível superior na ótica dos formadores*. (Dissertação em andamento no programa de pós-graduação FAE/UFMG), 2003.

PAULINO, M. G.R. *A formação de professores-leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta*. In: 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu,1998.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. *Caderno de Educação*, Pelotas, n. 18, p. 153-170, jan./jun. 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 12, p. 5-21, 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

POPKEWITZ, T. et al. *Modelos de poder y regulación social em pedagogia*. Crítica comparada de las reformas contemporânea de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-Corredor, 1992

PORTELLI, A. Projeto História – ética e história oral. São Paulo: PUC, 1997.

PORTES. Écio A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A. et al. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.61-80.

RAHME, Mônica. *Trajetórias-profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do Cape (1991-2000)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

REALI, A. Medeiros. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: LAZZARI, Raquel. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p.315-328.

RELATÓRIOS de metas/ atividades do Pró-Leitura. Belo Horizonte: Pró-leitura/UFMG,1994-1999.

ROOLA, Angela da Rocha. *Professor: perfil de leitor*. Porto Alegre: PUC, 1995. Tese (Doutorado).

REVISTA de Educação, n. 77, 2003.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SALGUEIRO, A. M. Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998.

SANTOS, Lucíola. O observável e o mensurável na universidade do desempenho. *Educação em Revista*, v. 42, p. 201-218, dez. 2005.

SCHITINE, Silvânia Passos. *Práticas de leitura de professores num contexto de formação*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

SERRA, Elizabeth D' Ângelo. Política de promoção da leitura. IN: RIBEIRO, Vera, M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.65-88.

SCHON, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SILVA, Ezequiel. *Professora do primeiro grau*. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, L.F. *Ser professor: uma gênese recíproca*. *Cadernos de Educação*, UNIC-CPG, v. 8, n. 1, 2004.

SILVA, S. A. da. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1997. Mestrado (Dissertação)

SILVA, Waldeck C. (org.) *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: UFF, 1998.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor*. S.P: Edusc, 2003.

SINGLY François de. La lecture de livres pendant la jeunesse: statut et fonction. In: POULAIN, M. (org.) *Lire en France aujourd'hui*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1993. p.137-162

SOARES, Magda. Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. SILVA, E.T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p.18-29.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: *Letramento no Brasil*. IN: RIBEIRO, V. Masagão. São Paulo: Global, 2003.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-47.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

- STAKE, Robert. In: DENZIN, K.N. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.p.236-245.
- TARDELLI, Gláucia. *Histórias de leitura: a formação do professor leitor*. (Dissertação de mestrado. Campinas/IEL, 1997.)
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In; CANDAU, Vera. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.p.112-128.
- _____, LESSARD, Claude, GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan/abr, n.13, 2000. p. 5-24
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. S.P: Vozes, 2002
- _____, Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagens do trabalho no magistério. *Educação Soc.*, Campinas, v. 21. n. 73, 2000.
- TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- UNESCO. INEP. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam....* São Paulo: Moderna, 2004.
- VIANA, Maria J. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A. et al (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Afrontamento, 1999.
- WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.
- WRIGHT, Mills, Charles. *A imaginação sociológica*. Trad. De W. Dutra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliane. Por uma política de leitura das instituições de formação do professor para a educação fundamental. *Cadernos de Educação Básica*, v.94, 1994.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A. et al (orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.61-80.

ZEICHENER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.207-236.

ZEICHNER, K. & LISTON, D.P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

ANEXO A

ESTRATÉGIAS CENTRAIS DE ATUAÇÃO			
Elaboração, testagem e reformulação de atividades para o ensino da leitura.	Curso de aperfeiçoamento para a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita.	Registro, socialização, análise e discussão para a prática e complementação com subsídios teóricos.	Análise e reflexão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e registro com diário desse processo.
PÚBLICO ALVO			
Grupo do IEMG, professores/as do CEALE envolvidos no projeto.	Grupo de professores/as e especialistas que ingressou no projeto no segundo semestre de 1995.	Grupo de professores/as e especialistas que ingressou no projeto no segundo semestre de 1996.	Grupo de professores/as e especialistas e alunas do Magistério que ingressou no projeto no segundo semestre de 1997.
PROFESSORES RESPONSÁVEIS			
Equipe do CEALE	Equipe do CEALE	Equipe do CEALE	Equipe do CEALE
LOCAL DE FUNCIONAMENTO			
CEALE	E.E Tomás Brandão	CEALE	CEALE
LINHAS COMPLEMENTARES		LINHAS SUBSIDIÁRIAS	
Aplicação e socialização de conhecimentos adquiridos e ampliação da abrangência do projeto.	Dinamização das bibliotecas escolares e de classe.	Análise do perfil dos integrantes do projeto.	
ESTRATÉGIAS CENTRAIS DE ATUAÇÃO			
Planejamento, execução e análise de oficinas de leitura e escrita.	Planejamento, execução e análise de oficinas e eventos de literatura.	Caracterização do perfil dos professores/as e especialistas envolvidos no projeto.	
PÚBLICO ALVO			
Alunos/as do Curso de Magistério e Escolas Estaduais de Belo Horizonte.	Todos os participantes dos grupos integrantes do projeto.	Professores/as e especialistas envolvidos no Projeto.	
PROFESSORES RESPONSÁVEIS			
Equipe do CEALE e alunos/as/professores/as integrantes do projeto.	Equipe do CEALE.	Equipe do CEALE.	

Anexo B – Exemplo de programação de atividades de leitura

PREDIÇÃO

Este trabalho foi realizado, com o objetivo de levar os alunos a lerem textos em prosa e verso, visando à compreensão do texto; para estimular a criação de novos títulos e outros finais; de promover o reconto e a escrita de novas estórias; de formar o hábito de leitura.

Estratégias:

- 1- Em mãos de uma boa quantidade de títulos literários, escolhi alguns e fiz a transcrição de mais ou menos cinco parágrafos de cada um.
- 2- Entreguei as folhas aos alunos ao acaso, sem escolha de títulos.
- 3- Partindo da leitura silenciosa, pedi que os alunos continuassem a escrever, seguindo do ponto onde parei.
- 4- Terminado o trabalho, apresentei-lhes os livros, comentando a respeito do título, autor e ilustrações.
- 5- Fiz o empréstimo dos livros para serem lidos em casa e no dia seguinte, comentamos a respeito do texto do livro e do texto escrito por eles; Alguns gostaram do final do livro, outros preferiram o final escrito por eles próprios.
- 6- Selecionei alguns textos para a composição do livro da sala e exposição em nossa feira de cultura.

Títulos escolhidos para este trabalho:

- † Por entre altos e baixos
- * Estou de mal
- † Galileu leu
- * Bruxa Onilda vai a festa
- † A casa
- * O pintinho pedres
- † O carrinho vermelho
- * O aniversário do lobo



PLANO DE PRÁTICA DOCENTE - ③

OBJETIVOS:

- RECONTAR COLETIVAMENTE TEXTOS LITERÁRIOS
- OUVIR A LEITURA DE TEXTOS FORMAIS
- REMONTAR O TEXTO BASEADO NA HIST. OUVIDA.

DA.

TÓPICOS: REMONTAGEM DE HIST. OUVIDAS

PROCEDIMENTO:

- FORMAR UM SEMI-CÍRCULO EM CLASSE;
- COMENTAR SOBRE O TRABALHO A SER FEITO E SOBRE O LIVRO QUE SERÁ USADO;
- APRESENTAR O LIVRO À CLASSE;
- PEDIR AQUELES QUE CONHECEM A HIST. PARA CONTAREM-NA AOS DEMAIS;
- ESCREVER O RECONTO COLETIVO NO QUADRO;
- FAZER A LEITURA DO LIVRO, MOSTRANDO TODOS OS DETALHES;
- MONTAR UM PARALELO ENTRE A HIST. CONTADA E A HIST. LIDA;
- ENTREGAR O TEXTO ESCRITO FORA DE ORDEM, PARA QUE OS ALUNOS OS REMONTEM;
- RECONTAR, JUNTAMENTE COM A CLASSE A HIST. PARA A CONFERÊNCIA DA REMONTAGEM;
- PEDIR SUGESTÕES DE NOVOS TÍTULOS PARA REPETIÇÃO DA ATIVIDADE.

Lygia

29-4-98

Mora um anjo no meu nariz



Mora um anjo no meu nariz. Por isso não espirro: ou meu anjo cai no chão arrastado pelo tufão de ar do espirro, coitado. Meu anjinho é pequeno-pequeno pequenínssimo, do tamanho de uma joaninha. Diz que meu nariz é a caverna quentinha dele. E gosta de mim com todo o seu coraçozinho minúsculo de anjo.

Hoje no almoço eu estava fazendo coclegas no anjinho com a ponta do mindinho. Ele ria, ria, rolava de tanto rir no tapete macio dos pelinhos de meu nariz. Só que minha mãe viu, e ficou furiosa!

- Não se pode enfiar o dedo no nariz!

- Mas mãe é que eu estou fazendo coclegas no anjinho que mora dentro do meu nariz, ele é tão fofo e tão pequenininho! E o manhê você gostaria de ter um anjinho no seu nariz?

- Sim filha seria tão gostoso. Se você quiser, eu te empresto o meu anjo.

- Não precisa afinal todo mundo tem seu anjo!

PLANO DE PRÁTICA DOCENTE (4)

OBJETIVOS:

- EXPOR AOS ALUNOS OS DIFERENTES TIPOS DE TEXTO;
- LER E INTERPRETAR CRITICAMENTE O TEXTO PRESENTADO;

TÓPICOS: ROTULOS

PROCEDIMENTOS:

- APRESENTAR XEROX DE UM ROTULO PI TODA A CLASSE;
- EXPLORAR ORALMENTE TODO O TEXTO;
- DISCUTIR AS IDEIAS APRESENTADAS;
- QUESTIONAR OS PONTOS QUE DEIXARAM DUVIDAS;
- REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE AS QUESTOES ESCRITAS SOBRE O TEXTO;
- RELACIONAR O TEXTO AO CONHECIMENTO PREVIO DE CADA UM SOBRE O PRODUTO;
- DIVIDIR AS QUESTOES POR DIVERSOS DIAS, PARA QUE O TEXTO POSSA SER BEM EXPLORADO, ANALISADO E INTERPRETADO;
- PEDIR A CADA ALUNO QUE CONSIGA SEU PROPRIO ROTULO E ELABORE ALGUMAS QUESTOES;
- ESCOLHER DEMOCRATICAMENTE OS MELHORES PARA PASSAR PARA A CLASSE;

Agda

6-5-98

10. Que ingredientes possui?

11. Onde encontro a data de validade?

12. Em quanto tempo o produto deve ser consumido?

13. Qual a recomendação o fabricante dá para que se mantenha a qualidade do produto?

14. Se por acaso, você tiver alguma reclamação ou dúvida, para onde deverá ligar ou escrever?

15. Você sabe como se chama os risquinhos numerados no cantinho da embalagem?

16. Para que eles servem?

17. Em que a Nestlé tem experiência?

18. O que significa "instantâneo"?

19. Você já bebeu este produto?

20. De qual sabor?

21. Gostou?

22. Qual outro produto semelhante a este você conhece?

23. Se não for Quik, qual o achocolatado você toma?

Anexo c – Depoimento profa. Meiriane publicado no Informativo n.1
(Documento Nacional publicado pelo MEC em 1998)

PONTO E CONTRAPONTO

PONTO

**Alfabetização:
A diversidade textual aproximando as diferenças**

Em fevereiro de 1996, assumi, na Escola Municipal Santa Terezinha, da periferia de Belo Horizonte, a regência de uma turma de 24 crianças pertencentes a famílias de classe de baixa renda com variados problemas sociais. Eram 16 crianças pré-silábicas e 8 crianças silábicas.

Adotando uma pedagogia de projetos, foi possível desenvolver em sala de aula atividades que favorecessem a construção de conhecimentos: as crianças foram compreendendo, logo no início, que a gente ia aprender a ler para saber o que estava

escrito nos ônibus, nas placas, nos *shoppings*, nos livros de histórias, nas revistinhas.

Essas crianças só tinham a escola para fazer intervenções e propiciar a construção do conhecimento. Avaliando essa conjuntura, percebi a necessidade de definir estratégias que corroborassem um trabalho efetivo. Do ponto de vista ensino-aprendizagem, estabelecemos a formação de grupos em sala de aula, possibilitando a troca de informações e de condutas, numa relação de proximidade das diferenças. Do ponto de vista metodológico, a

adoção de uma diversidade textual na sala de aula, com circulação de diferentes portadores de texto, possibilitando a apropriação do código escrito, sem perder de vista a função social da escrita.

Quando trabalhamos com encartes de ofertas, por exemplo, não só identificamos letras, gravuras, mas refletimos também na função deste impresso como meio de vender produtos e de convencer o consumidor nas suas escolhas. Ao utilizar o rótulo de produtos, não só o identificamos como portador da escrita, mas realizamos atividades que nos levavam a localizar conteúdo, composição, data de fabricação, validade, instruções de uso. Realizadas essas atividades e outras ao longo do projeto, pudemos refletir sobre as verdadeiras funções que cada uma das informações exerce na nossa formação como indivíduo, consumidor e cidadão. Foi possível, ainda, nessa perspectiva de trabalho, des-

envolver os diversos conhecimentos de história, geografia, ciências e matemática, além de redefinir conceitos éticos e morais na formação dessas crianças.

A oportunidade de estar participando do projeto PRO-LEITURA contribuiu efetivamente para a realização desse trabalho com as crianças. Aprendi no PRO-LEITURA a desenvolver habilidades de leitura e escrita na sala de aula e a tomar consciência que a leitura só tem significado quando provoca o leitor a formar opinião. Conteí sempre com o incentivo e apoio das coordenadoras desse projeto e foi com elas que aprendi a registrar experiências, a avaliar continuamente e a auto-avaliar-me.

Profa. Meiriane

PRO-LEITURA – Belo Horizonte/MG

Prezada Professora

Estou cursando pós-graduação na FAE/UFMG e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as Práticas de formação docente no âmbito da leitura, na qual realizo um estudo de caso sobre o Pró-Leitura.

Gostaria de contar com a sua contribuição, como co-participante desta pesquisa, visto que você participou desse programa. Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração, no sentido de preencher cuidadosamente este questionário.

Desde já, agradeço a sua participação e colaboração.

Santuza Amorim

Setembro/2003

1) Dados Pessoais

Nome: (opcional) _____.

Sexo: _____ Raça/Cor: _____ Idade: _____

Local de nascimento: _____

Estado Civil _____

Tem filho (s)? _____ Em caso afirmativo quantos? _____

Onde reside atualmente? Cidade: _____ Bairro _____

Com quem? _____

Onde residiu na infância e adolescência _____

2) Dados sobre a Formação

2.1) Habilitação do 2ª Grau (Ensino Médio):

Especificidade: _____

Ano de conclusão: _____

Escola e local onde cursou: _____

2.2) Habilitação Curso Superior:

Especificidade: _____

Ano de conclusão: _____

Escola e local onde cursou: _____

2.3) Pós-Graduação:

Especificidade: _____

Ano de conclusão: _____

Escola e local onde cursou: _____

2.4) Em algum momento da sua trajetória escolar houve alguma interrupção?

2.5) Caso tenha ocorrido identifique o período e o motivo:

2.6) Nos últimos 10 anos você fez algum curso de aperfeiçoamento, capacitação profissional e/ou especialização? () Sim () Não

Em que área? _____ Qual a duração do curso? _____

Qual foi a instituição que promoveu o curso? _____

2.7) Nos últimos 10 anos você participou de algum evento (seminário, congresso) relacionado à prática docente e/ou ao ensino da leitura?

2.8) Caso tenha participado, destaque esses eventos e a instituição que os organizou _____

_____:

3) Dados sobre a Profissão

3.1) Anos de experiência no magistério: _____

3.2) Tempo de experiência na Rede Estadual: _____

3.3) Quanto tempo você tinha de regência, à época do Pró-Leitura? _____

3.4) Em qual(is) séries você lecionou neste período? _____

3.5) Série e turno que leciona atualmente: _____

3.6) Trabalha em outra escola? () Sim () Não

3.7) Caso trabalhe, em qual rede? _____

Qual série e turno? _____

3.8) Já ocupou ou ocupa outra função na escola, que não a docência? _____

3.9) Em caso afirmativo qual (is)? _____

3.10) Você teve ou tem outras ocupações profissionais? Especificar:

4) Dados sócio-econômico-culturais

4.1) Você se considera membro de alguma religião? 1 () Sim 2 () Não

Em caso afirmativo qual (is)? _____

4.2) -Você tem casa própria? 1 () Sim 2 () Não

4.3) -Qual é, aproximadamente a sua renda familiar total? Marque um X.

(1) de 1 até 2 salários mínimos

(2) acima de 2 até 3 salários mínimos

(3) acima de 3 até 5 salários mínimos

(4) acima de 5 até 10 salários mínimos

(5) acima de 15 salários mínimos

4.4) - Qual é a sua contribuição no total da renda familiar?

- (1) Não contribui
- (2) Até 20%
- (3) De 21% a 40%
- (4) De 41% a 60%
- (5) De 61% a 80%
- (6) De 81% a 100%

4.5) Preencha o quadro marcando um X no nível de escolaridade :

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Analfabeto							
Primário incompleto							
Primário completo							
1º grau incompleto							
1º grau completo							
2º grau incompleto							
2º grau completo							
Superior							

4.6) Qual é (ou foi) a ocupação de:

Seu pai: _____ avô paterno _____

avó paterna _____

sua mãe: _____ avô materno: _____

avó materna _____

cônjuge/companheiro _____

4.7) Você pratica algum lazer? 1 () Sim 2 () Não.

Em caso afirmativo, qual? _____

4.8) Atualmente, qual a frequência das seguintes atividades em seu cotidiano? Preencha o quadro com a letra que corresponde à frequência, de acordo com a codificação abaixo:

Codificação
Diariamente (d)
Semanalmente (s)
Quinzenalmente (q)
Mensalmente (m)
Bimestralmente (b)
Trimestralmente (t)
Semestralmente (sm)
Anualmente (a)
Nunca (N)

Atividades	Frequência
Leitura de jornais	
Leitura de livros	
Leitura de revistas	
Assistência `a TV	
Assistência à ballet	
Assistência à ópera	
Frequência à cinema	
Frequência a teatro	
Frequência a museus	
Frequência à galeria de arte	
Frequência à biblioteca	
Frequência à livraria	
Uso da internet	

4.9) – De acordo com as respostas anteriores, especifique:

4.9.1) Qual(is) jornal(is) você lê com mais frequência?

4.9.2) – Quais revistas você lê com mais frequência?

4.9.3) - Quais programas de TV você assiste ?

4.9.4) – Cite os três últimos filmes que você assistiu:

4.9.5) Cite a última peça teatral que você assistiu:

4.9.6) Cite a apresentação de ballet que você assistiu:

4.9.7) Qual a última exposição de arte que você frequentou?

4.9.8) Quais sites você costuma acessar? Para quê?

4.10) Quais os bens culturais que a família de seus pais tinha?

() rádio () vitrola () t.v. () discos () vídeo cassete () jornais
() revistas () livros () computador () internet () multicanal

4.11) E a sua família atual?

() rádio () t.v. () vídeo cassete () aparelho de cd; () discos
() livros () computador () internet; () multicanal () jornais
() revistas

Entrevista

I) Dados sobre a Prática Docente

Você acha que na formação/preparação profissional do professor precisa haver a preocupação com a formação do leitor? Com a mediação/atuação do(a) professor (a) na formação de leitores?

Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar com a leitura em sala de aula? No seu trabalho, em que se constitui formar leitores? Dê exemplos?

Conte-me as mais significativas experiências de leitura que você desenvolveu junto a seus alunos (Atividades desenvolvidas/modalidades de textos utilizados/suportes). Como você fez/faz? O que a levou fazer desse jeito? Se você pudesse modificaria alguma coisa?

O quê, na sua percepção, facilita e/ou dificulta a sua tarefa de formar leitores?

Fontes de informação mais utilizadas para o planejamento das atividades docentes.

Principais atividades que você desenvolve no ensino da língua escrita.

O que os seus alunos costumam ler na escola? E em casa?

Com que frequência você faz uso do livro didático?

O que mais influencia a organização de sua prática pedagógica no que tange ao ensino da leitura e da escrita?

Você já leu os PCNs? O que você acha das propostas curriculares dos PCNs para as novas abordagens no ensino da língua?

II) Dados sobre a Formação no Pró-Leitura

Motivos do engajamento no projeto, tempo de participação.

Significado (s) que este engajamento teve para você?

E em relação ao processo de ensino-aprendizagem do ensino da leitura, o que você acha que mudou? Houve algum avanço/alteração no aproveitamento dos alunos

Quais as atividades (vivenciadas no curso de formação) que mais marcaram e influenciaram a sua prática docente? Conte uma dessas experiências.

Conteúdo e/ou autores significativos, apreendidos no curso, que tiveram influência em suas reflexões e prática pedagógica. Em que momento você acha que os conhecimentos teóricos se tornaram úteis e significativos para a prática docente?

Você produziu algum material pedagógico no curso? Você ainda os têm? Em que medida isso foi importante para você?

Em que momento durante o curso você se sentiu mais valorizado?

Se lhe fosse dada a oportunidade de ocupar o lugar do seu formador, o que você manteria/repetiria e o que você modificaria em relação a:

- a) conteúdos;
- b) didática;
- c) relacionamento formador-cursista.
- d) material didático

Em sua opinião qual era a imagem que o projeto/formador tinha dos professores enquanto leitores?

E em relação à experiência/prática dos docentes? Como esse elemento foi incorporado e/ou aproveitado na formação e nas reflexões realizadas durante o curso? Com que frequência? Como ocorria?

Como acontecia a relação entre os professores cursistas? E dos cursistas com os formadores?

Como você se sentia em relação aos formadores?

As atividades realizadas durante o curso (oficinas, aulas, palestras) apresentaram algum grau de dificuldade para você? Quais

Antes do curso, como você via o papel da escola e do professor na formação de leitores? E hoje? Mudou alguma coisa?

Como o seu trabalho era e é visto pelos colegas e direção?

Durante o desenvolvimento do curso ou após o término do mesmo você sentiu motivada a dar continuidade à sua formação?

Você diria que as suas expectativas foram correspondidas ao final do curso? Você faria de novo? Recomendaria p/ colegas de profissão?

III) Dados sobre as Práticas de leitura

O que é leitura para você? Fale de modo abrangente o que você considera ser um bom leitor.

Relatar as experiências de leitura vivenciadas na infância. Lembranças mais marcantes (positivas e/ou negativas). O que leram para você? Quem? Quando?

Quem te introduziu no mundo da leitura?

Fale de suas experiências/vivências de leitura na escola.

Em sua trajetória escolar alguém a influenciou em suas leituras? Como?

Qual é o seu contato/convivência com a leitura hoje? Preferências, gêneros...

No momento você está lendo algo? Lembra-se do título?

A sua prática docente demanda algum tipo de leitura?

Dentre os livros que você já leu, há algum que foi especificamente importante para a sua formação e prática docente?

Como faz para adquirir os livros para leitura? Você é usuária de alguma biblioteca?

Frequenta livrarias?