
CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITURA DE PROFESSORES NUMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Celdon Fritzen

Doutor em Letras pela UNICAMP, professor de Crítica Literária do
Curso de Letras e membro do Grupo de Pesquisa Consolidado em
Educação da Unesc. E-mail: celdon@hotmail.com.

Gladir da Silva Cabral

Doutor em Letras pela UFSC, professor de Literatura Inglesa e Norte-Americana do
Curso de Letras e membro do Grupo de Pesquisa Consolidado em
Educação da Unesc. E-mail: gladirc@unesc.rct-sc.br.

Resumo

Nascida de um projeto anterior que abordou as concepções de ensino presentes nos livros didáticos usados em escolas públicas do sul de Santa Catarina, esta pesquisa teve como intuito indagar a compreensão que professores de Português e Matemática do ensino fundamental possuíam de categorias manifestas em seu discurso sobre essa ferramenta de ensino: contextualização, conhecimento e criticidade. Nosso interesse era, ao longo de um ano, promover a reflexão e o debate a fim de desenvolver a formação continuada dos professores. Como suporte, foi escolhida a metodologia de pesquisa-ação, pela exigência que ela requer de comprometimento ativo dos pesquisados no processo de produção do conhecimento e transformação da realidade. Definido um grupo de 19 professores, num primeiro momento, os sujeitos da pesquisa foram estimulados a expressar os conceitos que possuíam daquelas categorias. Posteriormente, textos teóricos de Gramsci, Vygotsky e Foucault foram distribuídos para leitura, discussão e produção textual com o objetivo de problematizar o uso específico feito por esses autores dessas categorias. Por fim, buscou-se comparar e estudar alterações na compreensão inicial dos sujeitos da pesquisa promovidas pela leitura dos textos teóricos. Na análise que fizemos dos dados, o ponto mais debatido passa pelas inabilidades quanto à leitura e escritura dos sujeitos da pesquisa e as possíveis razões dessa deficiência. Tais inabilidades, de qualquer modo, seriam causas da inexpressiva alteração da concepção dos professores quanto às categorias em questão. Porém, esses obstáculos por nós enfrentados em nossa pesquisa não a invalidam, quando a comparamos com metodologias que tomam os professores como recipientes passivos de informações. Esse juízo é comprovado pelos próprios depoimentos finais dos sujeitos da pesquisa, auto-valorizados pelo desafio de conhecer.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, formação continuada, leitura e escritura.

Contexto da pesquisa

No período de 2001 a 2002, o Grupo de Pesquisa Consolidado em Educação da UNESCO buscou resgatar e analisar dados concernentes ao ensino da Língua Portuguesa e de Matemática nas esco-

Abstract

Originated in a previous project which approached the teaching concepts present in the text books used in public schools in the South of Santa Catarina, this research aimed to ascertain the Portuguese and Mathematics teachers' comprehension of the categories of contextualization, knowledge and critical attitude, evident in their discourse about the text book as a teaching tool. Our interest was to promote reflection and debate in order to develop the teachers' continual education. We selected the action-research methodology because of the active commitment of the participants to the process of production of knowledge and transformation of reality it demands. In the first moment, a group of 19 teachers was stimulated to express their concepts about the three categories. Later on, theoretical texts by Gramsci, Vygotsky and Foucault were distributed for reading, discussion, and textual production, with the objective of problematizing the specific use made by these authors of the three categories. Finally, we compared and studied the alterations in the participants' initial comprehension affected by the reading of the theoretical texts. The analysis of the data revealed the reading and writing inability of the teachers, and the possible reasons for that deficiency. Such inabilities, anyway, were the causes of the teachers' inexpressive change of comprehension in relation to the categories focused. However, the difficulties met in our research do not invalidate it, when compared to methodologies that take the teachers as mere passive recipients of information. Our perception is confirmed by the final remarks made by the participants in the research, who felt self-esteemed by the challenge to know

Keywords: Action-research, continual education, reading and writing.

las da rede pública estadual de Criciúma. Naquele momento, nosso objeto principal eram os livros didáticos utilizados no ensino fundamental. Nossa perspectiva era diacrônica, queríamos resgatar um pouco da história recente do ensino catarinense, utilizando como fio condutor a presença do livro

didático nas escolas públicas. Limitamos nossos estudos ao período de 1964 a 1996, época em que a política nacional foi drasticamente marcada por um regime militar ditatorial e pela abertura política posterior. Desse modo, pudemos acompanhar as mudanças históricas que impeliam a vida política nacional e as repercussões e reflexos na educação. Esse primeiro projeto nos possibilitou o contato com professores da rede pública (alguns em atividade e outros já aposentados) e um resgate dos livros didáticos usados na época e do tipo de relação que se estabelecia entre professor e livro didático.

Naquele primeiro projeto, intitulado *A Produção e a Socialização do Conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996 nos municípios de Araranguá e Criciúma (SC)*,¹ que nos colocou em contato direto com estabelecimentos de ensino e com os educadores de nossa cidade, pudemos perceber o grande poder que o livro didático tem como elemento central do planejamento pedagógico e como ingrediente importantíssimo na formação de professores. Percebemos também o quanto a história política e econômica do País se refletiu na escolha e no uso do livro didático. Mais do que apenas uma ferramenta à disposição do profissional da educação, o livro didático muitas vezes se tornou fonte única de conteúdos escolares, sem que se fizesse uma crítica mais consistente do seu uso cotidiano.

Na tentativa de estender a pesquisa para o período que vem até o tempo presente e desejando contribuir para a formação crítica dos profissionais que trabalham em nossas escolas, resolvemos convidar os professores de Português e Matemática da rede pública da região para participarem de um segundo projeto de pesquisa, que foi desenvolvido entre 2002 e 2003 e que teve como título: *Reflexão-ação sobre a prática docente à luz do livro didático*. Como o próprio nome sugere, muito mais do que mera pesquisa informativa e crítica, nossa intenção era contribuir para o ensino, permitindo que a relação professor-livro didático ganhasse consciência. Nosso intento primário era permitir que os professores ponderassem sobre sua própria prática de escolha e uso do

livro didático, mas que não ficassem simplesmente no nível das constatações cotidianas, e que pudessem fazer uma reflexão crítica baseada em leituras de textos teóricos consistentes que pudessem supri-los de farto material para exame e debate.

A partir da contribuição dos próprios professores, conforme as necessidades e fragilidades apontadas no primeiro projeto de pesquisa, foram definidas três importantes categorias de análise dos livros didáticos: contextualização, conhecimento e criticidade. Essas categorias, segundo os professores, deveriam ser levadas em consideração quando da escolha do livro didático. Nosso trabalho foi, em primeiro lugar, discutir com os professores o conceito que eles tinham de cada categoria, produzindo a partir das discussões, individual e coletivamente, vários textos reflexivos. Em seguida, foram lidos e debatidos em encontros quinzenais textos críticos de três importantes teóricos da educação, do conhecimento e da sociedade: Gramsci, Vygotsky e Foucault. Toda essa discussão foi registrada em forma de vídeo e de textos individuais e coletivos produzidos nos encontros. Ao final, fez-se um comparativo das primeiras produções (anteriores aos textos teóricos) com as últimas, a fim de perceber as variações do pensamento, alteração nas conceituações.

Metodologia: pesquisa-ação

A metodologia de trabalho foi a pesquisa-ação, conforme ela é proposta e debatida por pesquisadores como Michel Thiollent (1986), Menga Lüdke (2001), Marli André (1995) e Pedro Demo (1995). Nosso intuito era o de estudar a realidade educacional catarinense e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores das escolas públicas pudessem participar ativamente da pesquisa e experimentar o exercício do pensamento crítico, garantindo assim a prática de uma formação continuada. Evidentemente, diferente da pesquisa científica convencional, centrada na coleta e análise de informações e interferência na realidade, a pesquisa-ação traz inúmeros e novos desafios ao grupo de pesquisadores e aos professores participantes. A metodologia pressupõe, muito mais que a mera participação dos pro-

¹ Os resultados dessa pesquisa podem ser encontrados nestas publicações: DAMAZIO, Ademir; FRITZEN, Celdon; PEREIRA, Antonio Serafim; LUCIANO, Fábila Liliã; CABRAL, Gladir da Silva. Reflexão-ação sobre a prática docente e o livro didático. In: IV ANPED – SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2002, Florianópolis (SC). IV ANPEd: Na contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP, CED, 2002. p. 102-103. FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Uma abordagem histórica dos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Linguagens Educação e Sociedade: Revista do Mestrado em Educação*, Teresina, n. 8, p. 63-71, 2002.

fessores envolvidos, uma ação planejada, uma interferência organizada e projetada na realidade social (THIOLLENT 1986, p.7), no nosso caso de caráter basicamente educacional. Há uma série de dificuldades a serem superadas: o real envolvimento de todos os participantes, as diferenças de formação, a falta de uma prática cotidiana de leitura e reflexão crítica, a inércia em que os professores estão mergulhados, sedimentada após anos de rotina de trabalho, e a falta de modelos de pesquisa e formação continuada realmente participativa e autônoma, circunstâncias históricas que marcam a história da educação em Santa Catarina.

De fato, de acordo com Michel Thiollent, a pesquisa-ação é mais do que simples alargamento do grupo de participantes e agregação de novos integrantes a um trabalho investigativo, busca, sim, a detecção de um problema, a análise de um fenômeno social e a ação social organizada visando à solução do problema (p. 14). Nesse sentido, nosso problema estava relacionado à formação de professores e ao trabalho com o livro didático, aos problemas que os professores enfrentam quanto à seleção e uso do livro como ferramenta de trabalho. Nossa ação se remete a uma tomada de consciência quanto aos aspectos críticos e ideológicos presentes na escolha e no uso do livro. Queríamos oferecer aos professores a oportunidade do exercício da pesquisa, o convívio com a leitura teórica, a reflexão da prática cotidiana e dos materiais educacionais convencionalmente colocados à disposição.

O grande desafio nosso, implícito na própria escolha pela metodologia da pesquisa-ação, foi equacionar a justa medida da interferência no processo de análise da situação, leitura dos textos teóricos e debate das idéias. Até que ponto deveríamos participar e colaborar nas discussões? Por um lado, éramos pressionados pelo rigor científico convencional tão presente em nossa própria formação, que demandava objetividade e distanciamento em relação aos objetos da pesquisa, aos dados fornecidos e aos próprios informantes. Não queríamos confundir nossos próprios conceitos, hipóteses e inferências com aqueles produzidos pelos professores participantes, pois isso contaminaria a percepção da realidade estudada e impediria um trabalho mais objetivo e livre de interesses ideológicos. Por outro lado, queríamos contribuir ativamente para a formação dos professores participantes, oportunizando a tomada de consciên-

cia da realidade educacional do nosso Estado e o exercício da criticidade, valor tão caro em nosso projeto de pesquisa-ação.

Ainda com relação à questão da interferência dos pesquisadores na experiência investigativa dos professores, tivemos que lidar com o problema da matriz teórica selecionada para fundamentar o trabalho, marcadamente política e historicamente posicionada, e o risco de manipulação ideológica e oferecimento de uma crítica já pronta. Não gostaríamos de forjar e controlar a produção crítica por parte dos professores participantes, isso poria a perder nosso objetivo de salvaguardar a sua autonomia. Nosso intento era que os professores pudessem agir com isenção e fazer suas escolhas políticas e críticas com liberdade de pensamento e ação. Contudo, esse caminho era bastante delicado, pois queríamos fazer uma interferência na realidade social, sem agir ideologicamente e sem manipular os atores do processo de desvelamento e transformação do real. Como bem nos alertava Thiollent, “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (1986, p. 17). O problema é como operacionalizar e coordenar a reflexão crítica sem dirigir o processo a um determinado interesse ideológico.

Uma questão que Thiollent levanta em relação à metodologia da pesquisa-ação diz respeito aos “problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado” (op. cit., p.15), de como devem que ser equacionados no decurso da pesquisa. Tivemos, em nossos encontros de avaliação e preparação, que lidar com essa delicada questão das expectativas e da aceitação do grupo de pesquisadores pelo grupo de professores participantes. Isso afetou grandemente o desempenho e as ênfases dadas pelos pesquisadores, isto é, havia a preocupação constante com o esvaziamento do grupo, com a frustração das expectativas dos participantes, com a motivação para a leitura dos textos, a participação nas discussões e a produção textual. O esvaziamento das reuniões ou a esterilidade nas discussões poderia pôr a perder todo o projeto original, inviabilizando nosso trabalho. Desse modo, havia, sim, uma tensão constante em relação aos problemas de aceitação. A rejeição por parte dos participantes não seria interessante para nós. Contudo, essa pressão nos fez muitas vezes enfatizar o caráter formativo da pesquisa, antecipando benefícios e ganhos do trabalho, prometendo ao fim uma toma-

da de consciência, uma instrumentação crítica e uma produção acadêmica que, a bem da verdade, não chegou a se concretizar plenamente. Isso foi criando uma expectativa ainda maior à medida que chegavam os últimos momentos do trabalho, os encontros de avaliação e os encaminhamentos de ação (produção de artigos, cursos de formação, divulgação dos resultados).

Um outro risco enfrentado pela pesquisa-ação e apontado por Thiollent é o de produzir “muita participação e pouco conhecimento” (1986, p. 20). De fato, nos inúmeros encontros que tivemos, houve inúmeros debates sobre a realidade educacional vivida pelos professores, e mesmo as discussões que deveriam ser centradas nos textos teóricos e nas categorias de análise tendiam a sofrer com as constantes digressões, caindo na vala comum das questões cotidianas e tecnocráticas, fugindo dos problemas de caráter mais científico, filosófico ou simplesmente crítico. A participação só se torna realmente produtiva quando há resultado de um conhecimento sólido e crítico. Por isso, há trabalho duro a ser feito do ponto de vista intelectual: leitura de textos mais áridos, análise de questões mais complexas e profundas, produção de textos e ensaios, trabalho que não pode simplesmente ser abandonado em troca do lucro fácil dos temas mais amenos, mais brandos, dos textos mais familiares e categorias já surradas e domesticadas. A ação é importante, mas não dispensa nem desautoriza o trabalho intelectual e científico que, ainda que rigoroso, precisa ser feito a fim de que a realidade seja desvendada com honestidade intelectual consciência política. Na verdade, sem o critério da ciência, o risco da metodologia é cair no “irracionalismo”, no obscurantismo e na manipulação dos dados e das categorias de análise (p. 21). Ora, a pesquisa-ação quer também “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (p. 22).

Referencial teórico

As categorias das quais nos dispúnhamos a questionar a significação usada pelos sujeitos da pesquisa comportavam uma grande abrangência. Contextualização, conhecimento e criticidade são termos que se espriam em discursos diversos, assumindo nuances de sentido específicas em relação ao lugar de sua emergência, seja na

epistemologia ou na pedagogia libertária, por exemplo. O objetivo não era estabelecer uma conceituação definitiva dessas categorias, mas problematizá-las com os sujeitos da pesquisa, de modo que pudessem refletir sobre a atitude e alcance da compreensão que delas possuíam. Interessava-nos mais o debate, a discussão do que a precisa definição imperturbável de seu sentido. Acreditávamos que o processo de reflexão sobre a realidade conceitual, com a possível dissolução das certezas arraigadas, a verificação de possíveis significações vinculadas a contextos específicos que antes não se supunha, seria nossa maior contribuição. De modo a vivenciar o processo de investigação, nosso objetivo era dar a compreender a importância da ação de pesquisador na atividade docente.

Três autores, então, foram escolhidos a fim de suscitar entre os sujeitos da pesquisa a interrogação sobre as categorias em questão: Gramsci, Vygotsky e Foucault. Vê-se que o referencial de nossa pesquisa não guardava uma unidade de perspectiva teórica, já que apelava para autores cuja filiação remontava do marxismo ao estruturalismo, passando pela psicologia social. Essa diversidade, frise-se, pensávamos válida unicamente para os objetivos propostos de despertar a reflexão e o debate em nossos encontros, não nos cabendo defendê-la como procedimento rotineiro numa atitude intelectual, na vertente de um ecletismo pós-moderno descompromissado com o rigor teórico. Registre-se, por fim, que esses autores e não outros também foram escolhidos por sua presença na formação específica de integrantes de nosso grupo de pesquisa.

A partir desses autores, definimos textos cujo teor mais se vinculasse à reflexão que pretendíamos gerar. Estabelecemos que as obras *Os intelectuais e a organização da cultura*, *Pensamento e linguagem* (1998) e *Vigiar e punir* (1987) seriam as consideradas e, delas, devido a questões que remetiam à disponibilidade de tempo de nossos voluntários sujeitos da pesquisa, concentraríamos nossa atenção em alguns capítulos em particular, sem deixar de recomendar a leitura integral das obras. Da obra de Gramsci, foi proposta a leitura de “A organização da escola e da cultura” e “Para a investigação do princípio educativo”; de Vygotsky, “O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”; de Foucault, por fim, “Os corpos dóceis” e “Recursos para o bom adestramento”. Era necessário, em seguida, que discutíssemos internamente o modo

de problematização das categorias em cada um desses textos.

Escritos à época da expansão da indústria na Itália, no segundo quarto do século XX, os textos de Gramsci discutiam as mudanças necessárias na educação para se dar conta das exigências que a nova organização do processo produtivo demandava. Verificando, na Itália, a proliferação do ensino especializante, voltado para a formação técnica em detrimento da clássica formação humanista, de caráter amplo, Gramsci defenderá a implementação da escola unitária. Esta se caracterizaria pela síntese do ensino humanista, de formação geral, e do ensino técnico, de formação profissionalizante, numa tentativa de conciliar o conhecimento da tradição às exigências da modernidade. Outro aspecto também vinculado à categoria de contextualização manifestado nos textos de Gramsci é a relação do professor com o aluno. O trabalho do professor representa a ponte entre o conhecimento popular que os alunos traziam e o conhecimento científico que a escola deve divulgar, “consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (p. 131). Nessa passagem, em que o professor é compreendido como um mediador na transição para o conhecimento científico, já se percebe um aspecto da concepção epistemológica de Gramsci, a qual, fundada na tradição iluminista, entende o conhecimento como sistematização lógica da experiência com a natureza, em detrimento do conhecimento folclórico, de origem popular. A escola é primeiramente o espaço em que a superação do saber não científico e o conhecimento dos deveres e direitos civis ocorrem complementarmente; a feição moderna da educação é aquela “cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana” adequável e modificável ao seu desenvolvimento (p. 130). Vê-se que é uma concepção racionalista e histórica, amparada pela crítica social marxista, a que se depreende da visão de Gramsci sobre o conhecimento. Enfim, em relação à criticidade, outra categoria que queríamos explorar no texto aparecia na defesa do ensino de grego e latim na escola unitária, os quais foram negligenciados pela escola de formação para o trabalho, com o argumento de que, embora ninguém os aprendesse para a vida profissional comum, com eles aprendia-se a “conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessá-

rio da civilização moderna a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo” (p. 133.), o que fazia com que o ideal de autonomia da escola unitária pudesse ser aproximado à consciência crítica.

A proposta do texto de Vygotsky é discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento por meio da relação entre os conceitos cotidianos e os científicos. Contrapondo-se principalmente à tese de Piaget de que desenvolvimento e aprendizagem são dimensões excludentes e independentes, Vygotsky defenderá que aquele pode ser afetado por esta. Para justificar tal posição, o autor proporá que os conceitos científicos e cotidianos articulam-se: a sistematização e reflexão da atitude científica recaem sobre o saber imediato da experiência da criança, fazendo-o ascender a um grau maior de abstração de forma a produzir um desenvolvimento mútuo.

Para nossa proposta, era evidente que toda uma concepção de conhecimento científico – caracterizado pelo domínio consciente das operações intelectuais e pela sistematização conceitual, em contraste com a espontaneidade dos conceitos cotidianos – ali se apresentava. A categoria contextualização, pensamos, poderia ser problematizada a partir da proposta vygotskiana de que a aprendizagem pode promover, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, a evolução das faculdades mentais das crianças. Essa tarefa de articular o conhecimento científico com o cotidiano caberia formalmente ao professor. Por fim, no que se refere à criticidade, sua emergência não teria no texto vygotskiano em questão a mesma dimensão política vista em Gramsci. A crítica se apresentava antes no aspecto epistemológico – dirigida a Piaget, Thorndike, Koffka, etc. – que no político-social. Em todo caso, não seria possível dizer que todo um posicionamento seletivo e autônomo diante da herança cognitiva – atitude característica da criticidade – não se manifestava ali.

A obra de Foucault é marcada pelo questionamento das relações entre saber e poder, o que dava à discussão sobre conhecimento uma nova face. Assumindo um ponto de vista investigativo sobretudo histórico, seus estudos privilegiam a abordagem dos objetos – seja a loucura, a linguagem, o trabalho, a prisão, etc. – não como entidades dotadas de substância própria, mas como fenômenos cuja percepção e funcionalidade constitui-se numa determinada formação discursiva historicamente situada. Filósofo da ruptura, sua compreensão da epistemologia revela o saber não como um processo contínuo, no qual, através do tempo, os esforços e

resultados cognitivos se somassem num grande projeto evolutivo, porém como práticas localizadas que respondem a determinados arranjos das formações sociais e das formas de poder que as atravessam. No texto em questão de Foucault, tais relações produtivas entre poder e saber também poderiam ser debatidas. O poder não só reprime, mas organiza regras de ação metódicas; não só pune, mas cria registros do histórico de cada indivíduo; não só premia as condutas conformes, mas dissemina um ideal de verdade. É o que acontece com a escola a partir da segunda metade do século XVIII. O poder disciplinar atuaria no ambiente escolar de forma a torná-lo o espaço em que três tipos de efeitos seriam engendrados: a vigilância sobre os indivíduos é exercida sob diferentes graus e desde diversas instâncias; uma distribuição hierárquica dos indivíduos opera segundo um sistema classificatório que compara os comportamentos apresentados àqueles esperados; uma individualização dos seres ocorre como consequência da produção de registros que acumulam os dados da experiência escolar de cada um, tratando-os como uma especificidade que se busca conhecer e dominar. Ora, toda essa abordagem trazia para a categoria contextualização um olhar renovado, posto na própria organização visível e discursiva sobre a qual a educação decorre modernamente. Ainda, afóra a ausência de uma perspectiva de resistência mais claramente formulada, a criticidade do autor em relação às tecnologias de construção da subjetividade e do saber modernos eram flagrantes.

Por fim, registre-se que nossa idéia não era controlar as possibilidades de problematizar as categorias contextualização, conhecimento e criticidade, vinculando-as exclusivamente a nossa leitura, mas construir um roteiro mínimo de abordagem dos textos que nos permitisse prever as questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa. Evidentemente, outros aspectos dos textos que propúnhamos para a leitura também poderiam, com maior ou menor ginástica intelectual, ser articulados àquelas categorias: o que levantávamos anteriormente ao debate de cada texto nos passava como o mínimo.

Análise dos dados

Instrumentalizados pela metodologia da pesquisa-ação e tendo definido o referencial teórico de nosso trabalho, começamos nossos encontros com os professores, que, por meio da leitura individual,

do trabalho em grupo, da discussão aberta e da produção textual individual e coletiva, foram produzindo conhecimento, reflexão e crítica da prática pedagógica. Analisando o material produzido, pode-se perceber que os aspectos problemáticos que mais chamam a atenção estão relacionados à prática da leitura e da escritura, à aplicação das categorias de análise aos livros didáticos selecionados e à reflexão sobre o processo de formação continuada dos professores.

1. Leitura e escritura

As condições para a leitura dos textos garantiam a nossos sujeitos da pesquisa o material de leitura, o uso da biblioteca, um prazo de quinze dias para cada discussão. Nesses encontros, a produção de um texto, individual e em grupo, era solicitada a eles: o registro deveria mencionar como as categorias de nossa pesquisa emergiram nas suas leituras de Gramsci, Vygotsky e Foucault. De modo a permitir-lhes a expressão e pensamento, sem afetá-los com nossas posições, pedíamos que, primeiramente, em pequenos grupos, articulassem os resultados de suas leituras para depois apresentá-los ao grande grupo, depois fazíamos uma intervenção para esclarecer, suscitar novas questões ou fazer rever algumas observações a partir da leitura mais atenta de partes do texto em questão.

Logo verificaram-se dificuldades para atingir um nível satisfatório de leitura e produção textual. Pensamos que elas decorreram da leitura fragmentada, da projeção de conceitos pré-concebidos, do manejo precário da modalidade de expressão escrita e da não-realização de leitura prévia. Passemos a abordá-los.

Dois pontos nos pareceram preocupantes como resultado dessa atividade de leitura e que se evidenciaram no primeiro encontro: a fragmentação e a projeção de conceitos prévios. Ao invés de se proceder a uma compreensão geral do texto antes de problematizar os usos e valores que as categorias perseguidas por nossa pesquisa ali assumiam, recortaram-se trechos, pervertendo-se sua significação global. No caso de Gramsci, por exemplo, a proposta da escola unitária e o seu sentido integrado do velho e do novo como forma de gerar cidadãos críticos e qualidade de trabalho para uma justa sociedade moderna ficaram obscurecidos pela leitura de algumas passagens, isoladas do movimento de progres-

são argumentativa de que faziam parte, e que, equivocadamente, acusariam Gramsci de ser um tecnicista, um exemplo da pedagogia idealista.

No caso de Vygotsky e Foucault, a discussão do uso e valor das categorias nos textos acabou também por ser prejudicada pelas interferências na leitura de experiências anteriores e de percepções muito pessoais que conduziram à angústia com a profissão. Desse modo, não se percebe se há leitura propriamente do texto. Vygotsky já havia sido estudado pelos sujeitos da pesquisa em outras oportunidades – seja nos cursos de licenciatura, seja nos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado de Santa Catarina – o que fez com que a leitura e discussão do texto em questão ficassem obscurecidas por um discurso já de antemão preparado ou dado.² Com Vigiar e punir, a sensação de reproduzir ingenuamente o poder em seus mínimos gestos de profissional decorreram numa certa angústia de não saber como educar sem reprimir, o que impediu de ultrapassar os limites pessoais em direção à compreensão da formação histórico-social dos saberes sobre o sujeito moderno proposta por Foucault. De modo geral, percebe-se que o professor faz aplicação direta do texto teórico ao seu cotidiano na escola, sem ficar mais tempo no texto em si.³

É certo que, para Foucault, poder disciplinar produz conhecimento. E uma das professoras faz a conexão entre disciplina e conhecimento, mas de forma mais pessoal, subjetiva. Para Foucault, a sociedade disciplinada produz conhecimento; para a professora, o indivíduo disciplinado produz conhecimento. Cremos que aí há diferenças entre o que disse Foucault e o que entendeu a professora. Vejamos: “... mas a disciplina, uma pessoa disciplinada, se ela quer chegar no conhecimento, ela chegou. A disciplina é uma coisa indispensável pra desenvolver esse conhecimento, né...”. A categoria de disciplina foucaultiana é traduzida em termos meramente pes-

soais, individuais, o que não deixa de ser plausível, mas que acaba distorcendo o sentido mais amplo de disciplina em Foucault.

Em alguns momentos, a discussão da questão disciplinar em Foucault enveredou-se pelo caminho da disciplina escolar, disciplina aqui entendida como a repressão da anarquia, do caos. Uma das professoras comenta:

Eu já acho que a gente tem que tomar cuidado quando se fala de disciplina. A gente ficou assim se perguntando se tá certo, tá errado, tudo o que faço tá errado. Acho que a gente tem que ter um limite, porque daqui a pouco a gente acaba caindo num erro de deixar virar bagunça. O que que é disciplina? Então tudo o que eu faço tá errado? Então ter um horário pra entrar na escola tá errado? E se liberarem em uma escola de quinhentos e tantos alunos, então eles vão entrar no horário que eles bem entenderem? Vai dar certo? Eu acho que a gente tem que se preocupar com essas coisas. É lógico que no tempo da palmatória é um absurdo, mas tem coisa que eu acho que tem ser mantida se vai...

Percebe-se um tom moralista nos comentários dos professores, que parecem discutir o que é bom para o aluno, o que é ideal. A discussão passa a caminhar pelas veredas do questionamento moral, de valores. Alguém diz, em certa altura: “Então nossos adolescentes não têm objetivos, não têm valores, não têm nada. Eles perderam a noção disso, então eu acho que nos temos que colocar isso”. Com certeza, de todos os textos, o que mais impactou os professores foi o de Foucault, o mais provocativo, o que mais despertou participação e opinião, pois questiona diretamente a instituição escolar e a relação professor-aluno.

O leitor de novo se revela angustiado e hesi-

² Segundo uma das professoras: “O livro de Vygotsky é bem marcante nas categorias estudadas: contextualização e conhecimento. Ele fala da psicologia infantil, do pensamento e do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Quando a criança chega na pré-escola, ela tem conhecimento do seu pequeno mundo. Ao chegar na escola, ela vai aprendendo a elaborar os conceitos científicos. Isso se dá com a associação que a criança faz com o que já é conhecido para o desconhecido. A criança domina a língua materna, mesmo sem nunca ter ido à escola, esse domínio é natural e é adquirido por meio da convivência com sua família. Se contextualização é favorecer a reflexão, raciocínio e a construção do conhecimento científico e respeitar a individualidade do aluno, o conhecimento é uma série de informações que são adquiridas ao longo da vida através de experiências, contato com outros indivíduos, meios de comunicação e produzido ao longo da história e passando de geração a geração. Vygotsky faz isso em seu livro, a criança parte do conhecimento elabora os conceitos científicos, etc.”

³ Uma das professoras comenta: “A gente vai lendo o livro, o capítulo, os dois capítulos e percebe que a gente, claro, enxerga a sala de aula o tempo todo, né, coisa que nós fazíamos ou não. Sou ou não sou maldosa? Não sou tradicional, não sou isso, não sou aquilo, mas a gente lê aquilo ali e vê que muitas vezes a gente pune algum aluno ou porque isso aqui tá torto, faz uma fila reta, porque que o papel tá no chão, porque quem falou mais alto, porque levantou na hora errada, porque que gritou... E isso tudo, isso tudo foi feito no molde, foi um modelo de disciplina que a sociedade foi criando ao longo da história, é o que o autor coloca...”

tante. Não sabe se conseguiu ler o texto, que para ele parece contraditório:

Mas é por isso que a gente se perde aqui, porque a gente não sabe se ele tá criticando esses moldes, esses modelos. Na verdade a gente vê que aquilo ali é uma crítica. Mas assim ó, se ele diz que aquilo não é totalmente errado, então ele tá criticando, ele tá contando, ele tá narrando, ele tá afirmando, então, ó, quer dizer, a gente tira conclusões assim, ó. Então agora eu tô concluindo isso, daí leio mais um pouquinho, daí não tô mais concluindo isso, já tô concluindo outra coisa. Daí tu lê mais um pouco, daí volta e tira conclusões que acaba confundindo. E essa conclusão dá uma certa angústia que a gente não sabe mais o que é certo e o que é errado até dentro das nossas próprias ações, e eu já queria perguntar o que é certo o que é errado. Me diz, né, me diz, se não já quero chorar né.

Em parte, o processo de leitura é assim mesmo, constituído de conclusões provisórias, de dúvidas, de crise. Entretanto, ao final da leitura, deve haver um somatório de conclusões, um posicionamento mais ou menos equacionado a respeito do texto lido. O que os professores revelam é a falta desse ponto final, de repouso, de entendimento. A angústia do professor é que o texto os deixou em dúvida quanto ao saber o que é certo, o que é errado.

Observe-se ainda que tanto carrear informações já processadas ou vivenciá-las intimamente são modos legítimos no ato de leitura; contudo, eles devem funcionar como estratégias dialógicas, não como silenciadores da especificidade e posição geral do texto estudado. Porque se tal inversão ocorre, a leitura deixa de se exercer como janela entre o sujeito e o mundo para torna-se um anteparo narcísico.⁴

Em relação à não-realização da leitura prévia, a elevada carga horária de aulas que nossos sujeitos da pesquisa possuíam, além de contratempos pessoais, foram apresentados como justifica-

tiva.⁵ O alto número de aulas que um professor deve assumir para garantir seu orçamento faz, infelizmente, parte do cotidiano do magistério brasileiro e não é dado que será questionado aqui. Todavia, ele com certeza se articula a outra deficiência que percebemos no decorrer de nossos encontros: a dificuldade dos sujeitos em realizar a leitura dos textos propostos com as competências mínimas, ou seja, ser capaz de reconhecer as hipóteses e teses que eram propostas, contra quem elas se erguiam, que conseqüências delas advinham, quais efeitos poderiam ser dali vislumbrados em relação ao mundo do sujeito leitor que eles eram. Um de nossos sujeitos da pesquisa, no primeiro encontro em que Gramsci foi debatido, após a nossa intervenção com o intuito de sanar alguns equívocos interpretativos comentados acima, expôs que a leitura deveria ser encarada na escola como estudo, exercício, atividade que demanda tempo, consulta à dicionários entre outras ferramentas, e por isso deve ser considerada como um trabalho. Pensamos que não poderia ser de outra maneira.

O que queremos frisar é que há no ambiente da escola e na formação dos sujeitos da nossa pesquisa fragilidades da prática de leitura, entendida esta não como mero ato de decodificação (FOUCAMBERT, 1994), mas como atitude que coloca o sujeito na posição de teorizador da sua realidade sociopolítica e, por tal, capaz de intervir renovadamente nela:

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

⁴ "Leitores menos proficientes utilizam com muita frequência seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências de decodificação, deixando de utilizar informações presentes no próprio texto. Conhecimento prévio e informações contextuais são importantes no reconhecimento de palavras e na construção de sentido, porém é preciso que o leitor tenha domínio das habilidades de monitoramento para poder checar as hipóteses que antecipou" (PELANDRÉ, 1999, p. 27). Sobre a leitura como ato interacional, confira Silva (1999).

⁵ No último encontro, quando se fazia a avaliação geral do processo, uma das professoras compartilhou sua limitação na área de leitura: "Francamente realmente não tenho aquele hábito de escrever, não tenho aquele hábito de leitura também. Eu me envolvo muito com muitas coisas também, mas na hora de sentar e ler é difícil, porque é difícil de eu ter o tempo, ali, de sentar pra leitura, procuro fazer assim quando eu quero, assim o máximo, assim, mas é difícil".

As considerações acima também nos oferecem um indicativo das causas que estariam por trás de um outro resultado negativo de nossa pesquisa: a ínfima produção textual de nossos sujeitos. Ela se resumiu à confecção de cinco textos, dos quais dois de um mesmo autor, mestrando, portanto mais ambientado ao processo de leitura e produção textual. Num grupo de 19 integrantes, é um número inexpressivo, o que mostra um fracasso de nossa experiência formativa, já que não conseguimos levar nossos sujeitos da pesquisa ao uso pleno das “ferramentas de pensamento”. Evidentemente, isso não deslegitima o trabalho de formação continuada na perspectiva investigativo-reflexivo que propusemos, mas sugere a criação de novas oportunidades que permitam que a leitura e a escrita tornem-se uma experiência cotidiana e essencial, ultrapassando a formalização em que parecem estar engessadas na escola (KRAMER, 1999; OSWALD, 1999).

Teorizando sobre esse fracasso, é pertinente pensar que são propostas de formação continuada como esta, encampadas sobre o modelo da pesquisa-ação (LÜDKE, 2001), que podem não só identificar as fragilidades do magistério, mas atuar efetivamente para saná-las, pois implicam o envolvimento dos sujeitos da pesquisa como leitores e escritores. Não nos parece que o modelo de formação continuada proposto pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, alicerçado na concepção de transmissão e não de pesquisa do conhecimento, possa combater a precariedade da experiência de leitura e escritura que nossos sujeitos da pesquisa demonstraram.

2. O livro didático e as categorias de análise

Em dado momento de nossa pesquisa, em nosso penúltimo encontro, os professores se reuniram para analisar os livros didáticos de sua área (Português e Matemática) que estavam sendo utilizados por eles em seu trabalho de classe. Nosso objetivo era verificar até que ponto o trabalho de leitura e as discussões anteriores teriam causado alguma modificação no olhar do professor em relação ao livro didático. Para isso, os professores foram convidados a selecionar e analisar, por questões de tempo, apenas uma unidade do livro, a partir de uma questão proposta. Esta visava a fazê-los inquirir sobre o uso da criticidade, contextualização e conhecimento, a partir das leituras e discussões realizadas. Em seguida,

os professores deveriam produzir um texto sobre sua investigação e posteriormente comunicá-lo ao grande grupo, para discussão.

Foram produzidos 10 textos individuais, dos quais seis da área de Língua Portuguesa e quatro da área de Matemática. Comparados à produção anterior, sobre os textos teóricos, nota-se que houve uma multiplicação tanto do número de textos produzidos quanto do número de produtores. A razão desse maior volume, atribuímos ao fato de que nossos sujeitos estavam lidando, naquele momento, com um tipo de texto com o qual conviviam mais frequentemente. É de se supor que, em outra circunstância, também já tivessem se indagado sobre o valor educativo do material com o qual trabalham, o que lhes permitiu ter mais desenvoltura na construção das respostas. Todavia, esse aspecto pode ser positivo só aparentemente, porque também pode indicar que, além dos textos de uso pedagógico, nossos sujeitos – e de modo geral o professorado – revelam resistência, descaso ou omissão quanto à leitura de textos mais exigentes, próprios para a reflexão sobre sua prática.

Evidência do que foi observado anteriormente, foi a ausência, nas produções dos sujeitos da pesquisa, de qualquer tipo de conceito debatido nos textos teóricos anteriormente estudados. Nas análises dos livros, as leituras dos autores estudados (Gramsci, Vygotsky e Foucault) não são utilizadas, há apenas uma referência explícita e coerente a um deles. Em função até da pergunta proposta, vê-se que as categorias são citadas pelos professores, mas não os teóricos trabalhados.

Poder-se-ia crer que, mesmo estando os autores mencionados ausentes dos textos dos sujeitos da pesquisa, seus conceitos e a especificidade do seu pensar pudessem ser contemplados. Não é isso, entretanto, o que nos pareceu acontecer. Em geral, os textos produzidos acabam voltando às mesmas idéias do início do projeto: contextualizar está relacionado ao cotidiano, ao atual, de modo a motivar, pela mediação do professor, a aprendizagem. Conhecimento e criticidade aparecem associados, um contribuindo para a consolidação do outro. Conhecimento ainda é visto na perspectiva da polarização científico e popular, e como patrimônio cumulativo da história da humanidade. Por fim, criticidade se apresenta como atitude ativa diante de algum dado, seja texto ou a realidade, e como promotora de mudança. Para ilustrar o que foi dito, transcrevem-se as

palavras de uma professora, que comenta: "... as três categorias estão presentes neste livro, favorecendo aos alunos, através da mediação do professor, atividades que promovam a ampliação do conhecimento de maneira contextualizada e o seu posicionamento crítico não apenas diante do texto, mas também diante da vida".

3. Formação de professores

É perceptível pelo exposto anteriormente que um grande desafio que enfrentamos foi o desajuste entre o nível de profundidade e complexidade dos textos teóricos escolhidos para leitura e debate e os diferentes níveis de habilidade de leitura e análise textual do professores participantes, o que se agravou pela necessidade de se trabalhar com fragmentos de textos teóricos, isto é, com capítulos de livros, e não com um texto completo, um livro inteiro. A falta de hábito de leitura e de familiaridade com textos mais densos por parte dos professores participantes, o que já era de se esperar em virtude da realidade nacional conhecida e observada inclusive em nosso primeiro projeto de pesquisa, dificultou ainda mais o curso das discussões.⁷ Dessa forma, percebemos o choque causado pela diferença de nível de linguagem e teorização oferecido pelos textos teóricos. Nesse momento, ainda diante do impasse de intervir ou não na situação observada, reconhecemos que havíamos subestimado os obstáculos relacionados à falta de leitura, à necessidade de contextualização dos textos e à profundidade e densidade dos textos selecionados.⁸

Contudo, como prova da validade do formato de formação continuada que, por intermédio da leitura, debate e escrita, transforme os envolvidos em participantes ativos, capazes de auto-promover a sua educação como processo investigativo, levemos em conta as manifestações positivas que foram expressas na avaliação final de nosso percurso, quando indagamos nossos sujeitos da pesquisa sobre a metodologia que usamos em nossa pesquisa com eles.

Sujeito da pesquisa 1 – Eu não, dessa maneira, já tive em outros encontros, mas não com essa metodologia assim, de eu estar sendo agente da pesquisa. Eu, assim ó, eu já passei por vários cursos de capacitações que o governo nos fornece e eu já participei de praticamente de todos e eu gostei dessa parte porque essa diferenciação em que eu me senti formadora também de conceitos aqui, de idéias, enquanto que no outro a gente recebia a informação pronta, né. Me deu, assim, mais ânimo de procurar, estudar mais, porque agora eu sei que eu posso falar alguma coisa. Então a impressão que dá é que eu só tinha pra receber, eu não tinha nada pra contribuir.

Professor 2 – O que seria pôr em prática? É essa construção de texto?

Sujeito da pesquisa 2 – Já foi levada a buscar esses conceitos. Como eu falei no outro dia, que eu necessitava que a equipe dissesse qual seriam os conceitos daquelas três categorias ali [aponta para o quadro-negro, onde está escrito "contextualização, conhecimento e criticidade"], e eu fui levada a buscar esses conceitos, então eu acho que essa foi a prática que até tentei usar com os alunos. Eu já havia ouvido falar em contextualização, eu mesma já falei várias vezes, mas eu não havia parado para refletir o que eu sabia de contextualização e criticidade, e isso foi feito aqui por nós, né, essa metodologia de trabalho que eu procurava de eu ser agente.

Sujeito da pesquisa 2 – Já participei daqueles que o governo dá, daqueles que a gente vai para fora, que a gente fica lá no hotel. Tanto que não ficou nada pra mim. Tanto que não lembro desses conceitos eu já havia trabalhado. E eu achava que eu precisava só ter a teoria, que eu não precisava ter a prática, e nesses cursos eu não tive a prática. Por isso eu acho que esse, pra mim, teve um valor muito grande.

Parece-nos que a busca tantas vezes sugerida de tornar o professor capaz de teorizar sua prática (DEMO, 1995) se evidencia nas falas acima. As falas situam-nos diante do sentimento de revalorização de si pelo exercício do papel de produtor do conhe-

⁷ Sobre uma análise do contexto profissional do magistério após a implementação da nova LDB, confira Kuenzer, 1999.

⁸ Os próprios professores participantes, em função de modelos convencionais de formação continuada e pela falta de uma prática mais autônoma e crítica, imaginavam que os pesquisadores tivessem respostas prontas a oferecer, conclusões definitivas sobre os problemas levantados pela análise da situação cotidiana escolar e dos textos teóricos. Havia sempre uma expectativa quanto ao que haveríamos de falar, nosso veredito a respeito das contribuições dos professores participantes. Ao término do projeto, nos últimos encontros, essas expectativas surgiram em forma de certa frustração em relação à falta de interferências mais contundentes e conclusivas por parte dos pesquisadores. Essas tensões tiveram que ser administradas e equacionadas pelo grupo a cada semana, e permitiram-nos aprender muito sobre esse jeito novo de fazer pesquisa.

cimento. Contudo, tais declarações não diminuem o caráter problemático que o domínio capacitado da leitura e da escritura do texto como polifonia e diálogo (RÖSING, 1996) assumem entre os professores do magistério. Se levarmos em conta que os sujeitos de nossa pesquisa ainda se destacam entre os demais pela sua disposição e comprometimento voluntários, atitudes que podem não ser observadas em boa parte da categoria, já amortecida pelo repetição insuperável de um ciclo de ações desprovida de reflexão, o quadro geral deve ser, então, mais grave. O grupo que se envolveu em nossa pesquisa, ao final e de modo geral, com um mínimo de exceção, demonstrou a necessidade de desenvolver-se ainda mais como leitor e escritor autônomos.

Em relação ao modo de compreensão das categorias que pesquisamos, no encontro final os professores tiveram a oportunidade de reler o que haviam escrito antes de estudarmos o referencial teórico proposto. A resposta predominante foi que pouco mudaram acerca de suas posições, embora as leituras e a discussão propostas tenham feito um incremento ao seu saber. Contudo, com a exceção de um breve comentário de um dos sujeitos da pesquisa, as respostas escritas não evidenciaram a incorporação de nenhuma contribuição dos textos que havíamos debatido, ou seja, as leituras realizadas, seja como comprovação ou contestação, não haviam sido incorporadas na escrita (no discurso) de nossos sujeitos da pesquisa, embora surgissem na fala destes um sentimento de progressão formativa.

Nesse mesmo encontro final, uma das professoras comentou que agora continuará pesquisando e que o projeto foi de grande valor para ela como professora. Parece que o projeto trouxe um diferencial, a experiência da pesquisa, o desafio à busca de formação continuada, o exercício do pensamento crítico quando na seleção do livro didático e na preparação das aulas. Uma outra professora, inclusive, compara a experiência atual com cursos de formação convencionais, nos quais o professor é mero assistente e receptor, e diz que um dos aspectos críticos em outras experiências de formação é a assimilação de determinados termos pedagógicos. Confessa que os professores, de um modo geral, em função de inúmeros cursos de formação anteriores, acostumaram-se a repetir chavões da pedagogia, termos destituídos de conceituação clara: "Uma série de termos, de

expressões que nós utilizamos é por hábito, mesmo, por que ouvimos...".

A análise final não parece muito diferente da inicial. Uma das professoras argumenta que agora tem critérios para escolher os livros didáticos, reconhece que o livro não é suficiente, que é necessária muita pesquisa e que o papel do professor é o de mediador. Outra fala claramente que sua opinião não mudou, e que os debates apenas acrescentaram e confirmaram o que já sabia. Uma terceira também diz que sua posição inicial não se modificou e que houve apenas confirmação e informação – "conhecer um pouco mais de Gramsci, Vygotsky e Foucault é sempre positivo". Entretanto, outra professora confessa que agora consegue avaliar os exercícios do livro didático "de uma forma mais clara". E outra disse no último encontro que sua visão do livro didático havia se modificado, mas seu texto apresenta a mesma visão do início do projeto: "É o professor que torna o livro didático atraente, através de sua experiência, captando a atenção do aluno". Mais alguém ainda comenta que agora tem maior conhecimento quanto às categorias, porém continua afirmando que "é preciso que os livros didáticos transmitam o conhecimento ao aluno, onde ele possa ampliar seus conhecimentos". Uma outra diz que sua posição inicial continua a mesma. Deixa a responsabilidade com o professor. E uma outra diz ter superado o paradigma conhecimento cotidiano e científico, pois agora busca "as diversas significações dos conceitos", enquanto outra fala de reforço das idéias originais: "Posso dizer que não mudei os conceitos aqui relatados, mas tenho maior controle das idéias..."

Conclusão

A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia desafiadora, pois busca agregar o aspecto da produção do conhecimento a uma intervenção crítica e formativa na realidade. A tarefa de detectar e estudar o problema para promover a sua solução pelos próprios sujeitos da pesquisa, e não pelos pesquisadores, exige, contudo, que a auto-crítica seja conjuntamente realizada à pesquisa, de modo a verificar os desvios e equívocos que o seu desenrolar pode apresentar. Em nosso caso, pressupomos que o nível de exigência e a quantidade de textos teóricos oferecidos à leitura seriam adequados, o que, como

vimos anteriormente, não se confirmou. Um melhor ajuste nessa equação entre a teoria e a experiência dos sujeitos poderia ser buscado.

Essa fragilidade que constatamos em nossa pesquisa não pode, contudo, ser desvinculada da emergência de um outro problema que parece ser nevrálgico no cotidiano do professor: a semi-formação dele como leitor e escritor. Como vimos nos depoimentos e nas produções dos próprios professores, o domínio dessas ferramentas de pensamento não

se mostra devidamente consolidado. De tal forma que esse problema encontrado confirma a urgência de se produzir experiências de formação continuada que privilegiem o envolvimento dos professores como pesquisadores, produtores de conhecimento. A leitura é uma experiência formativa só quando nos entregamos a ela numa atitude investigativa capaz de articular, pela palavra, o livro e o mundo. A oferta de formação continuada em que a vivência da produção de pesquisa é privilegiada, substituindo o formato da aula reprodutiva, é uma estratégia incontornável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAMAZIO, Ademir; FRITZEN, Celdon; PEREIRA, Antonio Serafim; CABRAL, Gladir da Silva. *A produção e a socialização do conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996*. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2002. CD-ROM.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. *Uma abordagem histórica dos livros didáticos de Língua Portuguesa*. *Linguagens Educação e Sociedade: Revista do Mestrado em Educação da UFPI, Teresina*, n. 8, p. 63-71, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, [19--].

KRAMER, Sonia. *Leituras e escritura de professores em suas histórias de vida e formação*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneide. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. *Campinas, CEDES, Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. *Alfabetização, leitura e escola*. São João Del-Rei, FUNREI. *Verbetes*, n. 13, p. 46-54, jan./jun. 1999.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Compreendendo o processo de leitura: algumas considerações*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. *Perspectiva*. Ano 17, n. 31, p. 21-19, jan./jun. 1999.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções sobre o texto de leitura e suas conseqüências no ensino. *Perspectiva*. Ano 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.