

Mary Raquel Storrer Weber

**PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: ETERNO SABER NA
PRECARIÉDADÉ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Engenharia de Produção.

Prof. Orientador: Élson Manoel Pereira

**FLORIANÓPOLIS
2014**

Weber, Mary Raquel Storrer

Profissional da educação - eterno saber na precariedade/
Mary Raquel Storrer Weber; orientador, Élson Manoel
Pereira - Florianópolis, SC, 2014.
101 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção.

Inclui referências

1. Engenharia de Produção. 2. Letramento. 3. Professor
4. Educação Continuada. I. Pereira, Élson Manoel.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Engenharia de Produção. III. Título.

Mary Raquel Storrer Weber

**PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: ETERNO SABER NA
PRECARIEDADE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Engenharia da Produção e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção.

Florianópolis, 19 de setembro de 2003.

Prof. Lucila Maria de Souza Campos, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Élson Manoel Pereira, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Gilson Braviano, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus

Seja qual for a forma de manifestação de fé, haverá sempre a certeza, em cada um de nós, da existência de uma força divina capaz de iluminar o obscuro e nos fazer acreditar na possibilidade e na conquista do sucesso.

Quando o menor apoio nos pareceu distante e os objetivos inatingíveis, com fé, rogamos pela única força de que realmente precisamos - a força de DEUS.

Aos mestres

Uns são homens; alguns são professores; poucos são mestres. Aos primeiros escuta-se; aos segundos respeita-se; aos últimos segue-se.

Minha gratidão em especial ao mestre Fialho que, pelo resultado de um esforço comum, repartiu comigo os seus conhecimentos, transformando meus ideais em realizações.

Ao meu orientador

Agradeço pelas importantes contribuições.

Ao meu esposo

O tempo passou, e com ele o sofrimento de horas tristes e da ausência. A vitória se estende também a ti, sempre presente com um sorriso amigo e um beijo na hora do adeus.

As alegrias de hoje também são tuas, pois o teu amor, estímulo e carinho foram as armas desta vitória.

RESUMO

Este trabalho objetiva repensar a pedagogia do letramento que, por força do fenômeno da globalização, exige novas competências e habilidades de especialistas em educação, professores, alunos e administradores. Todo o embasamento teórico foi retirado de bibliografia de renomados estudiosos brasileiros e estrangeiros bem como fundamentado em relatórios do PISA-2000 e do INAF -2001. O questionário dirigido a professores das mais diversas áreas revelou em que medida o letramento desses profissionais se reflete em seu fazer em salas de aula. Viver e trabalhar na sociedade do século XXI, altamente dominada pela tecnologia da informação e do conhecimento, implica em domínio cada vez maior da leitura e da escrita. Conseqüentemente conclui-se que a educação continuada de educadores é uma condição imprescindível para a formação de uma sociedade menos excludente.

Palavras-chave: Letramento. Professor. Educação continuada.

ABSTRACT

This research intends to reconsider literacy and its pedagogy that has been highly impacted by the globalization phenomenon and so, new competences and abilities are requested of educational experts, administrators, teachers and students. All the theoretical text was based on Brazilian and foreigners specialists as well as on the reports of PISA2000 and INAF-2001. The questionnaire, answered by teachers from different areas showed how their own literacy reflects the way they work in classes. To live and to work in the XXI Century, profoundly marked by information and media technology implies in an increasingly domination of writing and reading skills. For this reason, we may conclude that teacher's continued education is an inherent condition in order to build a less excluding society.

Keywords: Literacy. Teacher. Continued education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– UNIVERSO DOCENTE POR SEXO.....	71
Gráfico 2 – ÁREA DE CONHECIMENTO DOS DOCENTES.....	71
Gráfico 3 – NÍVEL DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES.....	72
Gráfico 4 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES.....	72
Gráfico 5 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS DOCENTES.....	73
Gráfico 6 – TIPO DE LEITURA DOS DOCENTES.....	73
Gráfico 7 – PREFERÊNCIA DE LEITURA DOS DOCENTES.....	74
Gráfico 8 – EXPECTATIVAS DOS DOCENTES QUANTO AO ACERVO TÉCNICO PEDAGÓGICO.....	75
Gráfico 9 - INVESTIMENTO FINANCEIRO PARA AQUISIÇÃO DE LIVROS.....	75
Gráfico 10 – QUANTIDADE DE AULAS PARA LEITURA E ESCRITA.....	76
Gráfico 11 - LEITURA E MUDANÇA.....	76
Gráfico 12 – CONHECIMENTOS ASSIMILADOS NA LINGUAGEM ESCRITA.....	77
Gráfico 13 – INDICAÇÃO DE AUTORES.....	77

LISTA DE SIGLAS

ENEM	- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
INAF	-INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL
OCDE	- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PCN	- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PISA	- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PNE	- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SAEB	-SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 JUSTIFICATIVA	21
2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	23
2.1 HIPÓTESE	23
2.2 OBJETIVO GERAL	23
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
2.4 DELIMITAÇÃO	24
2.5 METODOLOGIA	25
3 LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	27
3.1 LETRAMENTO EM LEITURA NO PISA	28
3.2 LETRAMENTO DO PROFESSOR.....	28
3.3 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO.....	35
4 SABERES PROFISSIONAIS: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PROFISSIONAL	45
5 PROFESSOR – UM CORPO APRENDENTE	57
6 PESQUISA DE CAMPO – PROCESSO E INSTRUMENTO	67
6.1 CÁLCULO DA AMOSTRA.....	68
6.2 TABULAÇÃO DA PESQUISA	69
7 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	71
7.1 ANÁLISE/DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
8 CONCLUSÃO/SUGESTÕES	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – LETRAMENTO E LEITURA - PISA 2000	95
ANEXO B – REFLEXÃO E AVALIAÇÃO – PISA 2000	96
ANEXO C – INTERPRETAÇÃO DE TEXTO – PISA 2000	97
ANEXO D – RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO – PISA 2000	98
ANEXO E – PESQUISA DE CAMPO – QUESTIONÁRIO	99

INTRODUÇÃO

A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. No entanto, quando se fala em leitura ou letramento em leitura, todos delegam ao professor de português o ônus dessa tarefa tão árdua quanto gratificante e fundamental para o ensino. Ignoram que a todos os professores, inclusive os das áreas de ciências e de exatas – compete essa tarefa, pois ensino tem que ser pensado de uma forma sistêmica, como se fosse um organismo vivo, em que todos os componentes dependem um do outro para sobreviver. Se a reflexão é válida para uma leitura de mundo, ela dirá que ao letramento é questão de sobrevivência na era do conhecimento, a exigir habilidades e competências várias de cada indivíduo.

O professor, ao longo do tempo, vem baseando suas ações no repasse de saberes supostamente prontos, ações que foram sacralizadas ao longo da história e mantidas por sua insegurança de mudar. Entretanto, este profissional mesmo ciente de que vive a era da informação e que tem a função de preparar o educando para a mudança, para atuar como sujeito dentro de uma nova ordem social, política e econômica, mantém-se ainda arraigado à existência de verdades absolutas, de posturas inflexíveis e fundamentado por uma visão cartesiana do mundo. Sabe-se que o melhor caminho para mudança de hábitos é a mudança de crenças e mudar crenças é um processo doloroso e que às vezes, parece ser impossível de ser construído, todavia faz-se necessário aprender a desaprender, para que de fato seja internalizado esta nova lógica social - “aprender a aprender”.

É necessário conscientizar professores, alunos, escola e sociedade de que estamos na era do conhecimento, da sociedade aprendente, visão que se faz sentir de forma marcante, no contexto educacional, alterando o modo de aprender e ensinar e refletindo diretamente na forma de conhecer do educador, que deve manter-se num eterno estado de aprendizagem.

Para ratificar essas premissas, socorremo-nos com ASSMANN (2000,), “Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas.”

E ainda complementamos:

As instituições e organizações empenhadas na educação devem tornar-se aprendentes enquanto complexos organizativos, e não apenas significatividade de uns quantos de seus agentes, porque é precisamente enquanto ambientação coletiva de experiências de aprendizagem que elas devem merecer o nome de sistemas complexos adaptativos. De maneira que não se trata apenas de intensificar aprendizagens individuais, supondo equivocadamente que a somatória dessas redundará automaticamente em melhorias qualitativas dos contextos organizacionais. É preciso criar climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas. (ASSMANN, 2000, p. 19)

E o professor que, dentro deste contexto, não for capaz de interagir com este novo paradigma de educação e continuar a supervalorizar o mero repasse de conteúdos, estará enganando o seu aluno, porque o educando, descobrirá mais cedo ou mais tarde, que está despreparado para a vida, já que esta lhe exige criatividade e autonomia, não a simples reprodução. “Aí, de pouco adianta esperar a solução repassada pelo “mestre”, porque isto, por definição, é falta de solução.” (DEMO, 1999)

Para DEMO (1999) **“só inova quem sabe primeiro inovar-se”**, portanto faz-se necessário esta conscientização do professor, enquanto elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, para que realmente se estabeleça uma nova concepção de aprendizagem na educação e se possa, senão eliminar, ao menos diminuir o hiato existente entre a escola e a vida.

Ainda segundo o autor

Para aprender é mister desfazer (superar) estágios anteriores, passando a posteriores, num sentido evolutivo. Não é apenas um processo cumulativo, porque, se assim fosse, predominaria a repetição acumulada. Se há inovação de verdade na

aprendizagem, há também desconstrução, não, porém, como imposição de fora ou de cima, mas como tática desconstrutiva dentro de uma estratégia de reconstrução integral e integrada. Aí emerge logo uma diferença essencial perante a lógica e o mercado: enquanto estes inovam por inovar, ou inovam para lucrar, a aprendizagem inova para reconstruir. (DEMO, 1999, p. 137).

Este trabalho insiste na importância do letramento pedagógico e formação continuada do docente, visando a uma reflexão dialógica e crítica em busca do conhecimento competente e significativo, porque,

Necessitamos de professores com formação continuada, não basta limitar-se com a formação acadêmica, onde os professores são percebidos como **Corpos Praticantes**. Reagindo a esta perspectiva, outro sentido para a formação implica o Formar uma Ação entre professores para a construção de uma identidade coletiva, de Grupo, e, também da busca permanente da auto-organização da identidade profissional / pessoal de todos e de cada um dos envolvidos. Aqui, os professores são percebidos como **Corpos Aprendentes**.

Nesta perspectiva, a Formação pretende ser um espaço que favoreça um processo de construção de uma identidade coletiva, incrementando práticas de cooperação inter-pares, que possibilitem aos professores partilharem da “diversidade” de formas de conhecer e explicar a realidade, na busca de uma “unidade” de profissionalidade. Em outras palavras, é uma instância que integra os professores, ao mesmo tempo em que impulsiona e fecunda a diversidade de formas de ser e fazer na profissão docente. (FIALHO, 2001, p. 38)

Refletindo sobre esta perspectiva, buscamos verificar a leitura educativa na elaboração, sistematização e produção de conhecimento dos professores porque acreditamos que, sem professores que leiam, que

gostem de livros, que sintam prazer na leitura, que ampliem seus horizontes através da interação com a linguagem escrita, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual de produção de conhecimento escolar. Mesmo com o preenchimento de todos os quesitos ideais para a efetivação da leitura na escola, sem a presença de professores motivados, letrados e aprendentes não existirá a mínima possibilidade de transformação e avanço na educação.

Dessa forma, ao internalizar esta nova lógica social, o professor-aprendente estará inovando o seu repertório de conhecimentos, o que poderá reverter em incremento no trabalho pedagógico e conseqüentemente numa preparação satisfatória do educando para a vida.

1 JUSTIFICATIVA

Os indicadores educacionais do Programme for International Students Assessment – PISA (2000) e do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2001), o primeiro de caráter internacional e o segundo brasileiro, buscam a promoção do interesse público sobre a temática do alfabetismo funcional e sua importância social, econômica e cultural.

O INAF divulga seus dados anualmente, de modo a possibilitar um retrato dos índices de mudanças nas condições de alfabetismo da população. No primeiro levantamento, em 2001, focalizou-se leitura e escrita. No segundo, conhecimentos materiais aplicados ao cotidiano; e no terceiro, em 2003, será retomado o levantamento sobre leitura e escrita. A propósito dos últimos apontamentos do INAF, existe um belo livro, *Letramento no Brasil (2003)*, organizado por Vera Masagão Ribeiro, e que reúne 12 artigos de renomados autores brasileiros, todos eles comentando os resultados do INAF, e que foi por nós considerado como um dos basilares deste estudo.

O indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. Os dados do INAF são coletados anualmente junto a amostras nacionais de 2 mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país. A construção do instrumento de avaliação também não se pautou nos conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos correspondentes a cada nível de ensino, mas sim nas habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos.

O relatório PISA, igualmente mede letramento em leitura, em matemática e ciências, com base em um trabalho articulado pelos governos componentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, do qual o Brasil não faz parte, mas é membro convidado para pesquisa.

O relatório PISA buscou avaliar e medir internacionalmente, os conhecimentos dos estudantes de 15 anos, integrantes das redes públicas

e privadas de ensino. O exame Pisa 2000 exigia a identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão, a partir de situações cotidianas e um conjunto de questões a serem respondidas de acordo com os textos apresentados; ou seja, exigia compreensão leitora.

O relatório Pisa defende um novo estudo sobre o conhecimento e as habilidades dos alunos de 15 anos nos principais países industrializados. O estudo, realizado pela primeira vez em 2000, contou com a participação de 265 mil estudantes de 32 países. Estes alunos foram avaliados, em suas respectivas escolas, por meio de provas escritas. Os estudantes e os diretores das escolas responderam também a questionários sobre si mesmos e sobre suas escolas, permitindo ao projeto Pisa identificar os fatores associados a um melhor ou pior rendimento educacional.

Esta é uma nova forma de observar o rendimento dos estudantes, buscando avaliar principalmente a capacidade que têm, esses jovens, de utilizar o conhecimento e as habilidades com o objetivo de enfrentar os desafios da vida real, não se fixando no grau de conhecimentos de um currículo escolar específico.

O Brasil foi o último do ranking entre 32 países participantes da avaliação Pisa 2000 (Anexo-1). O exame constatou que os jovens brasileiros, apesar de freqüentarem salas de aula, não são capazes, por exemplo, de “reconhecer a idéia principal e compreender o sentido” de um texto, de “localizar e conhecer as relações entre informações no texto”, de “empregar o conhecimento formal para criar hipóteses” ou de “avaliar criticamente ou por hipótese um texto”.

Os resultados apontados pelo relatório PISA e pertinentes ao Brasil não são animadores, mas deve-se pensar que análises comparativas internacionais podem ampliar e enriquecer o quadro nacional, construindo um contexto mais amplo para interpretação de resultados nacionais, como o prova a ação do INAF. Podem mostrar ao Brasil, sua força e fragilidade relativas e ajudar a monitorar progressos e elevar aspirações. Podem também indicar direções para políticas nacionais para currículos e esforços instrucionais das escolas e para a aprendizagem dos alunos. Associadas a incentivos adequados, podem motivar os estudantes a aprenderem melhor, os professores a ensinarem melhor, e as escolas a serem mais eficientes.

2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

2.1 HIPÓTESE

A pesquisa parte da premissa de que, se houvesse uma política de ensino voltada ao letramento pedagógico e à formação continuada do docente, associadas a incentivos adequados, haveria motivação para estudantes aprenderem melhor, para professores ensinarem com mais entusiasmo e escolas serem mais eficientes, diminuindo o hiato entre a escola e a vida.

2.2 OBJETIVO GERAL

Analisar como o grau de letramento pedagógico e de formação continuada dos professores podem interferir no enriquecimento ou empobrecimento do processo de ensinar letrando a crianças e adolescentes.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apontar a necessidade de se repensar a formação acadêmica visando formar profissionais de educação com a visão de Corpos aprendentes ao invés de Corpos praticantes.
- Conscientizar o professor enquanto elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem de que se vive na era da sociedade aprendente, o que lhe exige renovar constantemente seu repertório de conhecimentos, e que disso resulte em uma melhor preparação do educando para a vida.
- Conscientizar administradores escolares a mudar o foco (quase sempre) conteudístico do processo de ensino e aprendizagem para o do desenvolvimento de habilidades e competências aliado a um trabalho pedagógico integrado, em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa.

- Apontar possíveis caminhos para que o professor seja um orientador e um motivador para levar o educando a desejar ter uma formação mais abrangente, a ter interesses múltiplos pela informação, a trabalhar em equipe, e que o incentive a saber mais, e a entender que o ambiente interdisciplinar é também o mais apto para promover a inovação.

2.4 DELIMITAÇÃO

Dentre os inúmeros fatores passíveis de serem analisados, como as políticas educacionais, currículo escolar, material didático, recursos didático-pedagógicos relacionados a novas tecnologias, optou-se por focar de maneira especial o professor profissional, elemento humano que interage e influencia diretamente na construção do saber do educando.

Particularmente, nosso olhar se volta ao seu agir nesse relacionamento grupal-individual, extremamente marcado pelo humano; de que maneira insere em suas aulas as habilidades e competências adquiridas ao longo de sua vida particular e profissional, se as utiliza aliadas a novas teorias, concepções ou técnicas oriundas de seu letramento ou de sua educação continuada; quais as limitações que porventura o impedem de enriquecer-se e aos alunos, para atualizar-se e/ou investir em sua educação continuada.

Nosso estudo prende-se à preocupação de que o professor profissional não pode limitar-se aos conhecimentos acadêmicos, precisa atualizar-se constantemente através do letramento pedagógico, necessita internalizar a lógica do “aprender a aprender”, assumir a sua formação continuada e refletir incansavelmente sobre sua ação em sala de aula. Precisa sistematizá-la, refletir sobre a mesma, criticá-la e reelaborá-la num processo contínuo de desconstrução e construção. Para que ele possa transmitir aos alunos, a importante mensagem de que, para serem atores e autores neste mundo, é necessário ler o mundo, com os olhos da crítica consciente e com a alma da criatividade.

2.5 METODOLOGIA

Para a elaboração desta dissertação foram utilizadas pesquisas: bibliográfica e de campo.

Na pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórica foi buscada junto a autoridades como Magda Soares no que tange a definição de letramento; Pedro Demo para alicerçar a formação continuada do professor, explorando ainda, sua análise sobre essa questão na LDB; Maurice Tardif a fim de levantar a epistemologia da prática pedagógica assim como o estudo das características dos saberes docentes realizado pelo respectivo autor, levando-se em conta os relatórios PISA 2000 e INAF 2002.

Uma pesquisa de campo, baseada em um questionário preparado para averiguar o interesse do professor em seu próprio letramento pedagógico e de como isso se reflete em suas aulas, também foi utilizada para melhor configurar o estudo.

A opção, nesta pesquisa, de abarcar não só habilidades, mas também práticas e representações das pessoas sobre a leitura e a escrita, corresponde a uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. Esta nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo **letramento** – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas. O termo letramento está bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro, entretanto muitos professores ainda desconhecem esta terminologia.

Acredita-se que o tema abordado nesta pesquisa seja de grande valia e contribua significativamente para todos os profissionais da educação que almejam um ‘ensinar letrando’ melhor, pois a literatura enfocando o letramento do professor, em oposição ao do aluno, é relativamente escassa. E lembrando Rubem ALVES (1995), “Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo [...] é necessário acordá-lo”.

A “sociedade do conhecimento” está a exigir dos professores e dos alunos autonomia e produção própria. O movimento da ação-reflexão-ação torna-se pressuposto essencial na busca da educação

continuada, e necessária ao profissional que acredita que a Educação é um caminho para a transformação social.

Explicitadas as relações entre letramento, formação continuada, e epistemologia da prática pedagógica e saberes docentes, é possível expor o modo como este trabalho foi organizado. Após a exposição da justificativa, e definidos os objetivos gerais e específicos, assim como a metodologia e delimitação da pesquisa, nosso trabalho voltou-se para o embasamento teórico. Este item contemplou o estudo sobre letramento e escolarização; saberes profissionais, e professor – um corpo aprendente. Em seguida explicitamos a pesquisa de campo, da qual derivaram a discussão/análise de dados e a conclusão.

3 LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

Segundo Magda Soares, tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá - **a escolarização**. Em outras palavras que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas da leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o **letramento**. A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências no processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura.

Pode-se afirmar que estão já relativamente bem caracterizadas, em pesquisas e farta literatura, as relações entre alfabetização e escolarização; o mesmo não ocorre, porém, com as relações entre **letramento e escolarização**, ainda pouco estudadas: as discussões que vem sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, tanto no campo da educação como na área da mídia, sobre problemas de letramento da população brasileira ainda pouco avançaram na análise das relações entre esses problemas e o processo de escolarização, isto é, entre o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e escrita e as competências, ou as incompetências, demonstradas por estudantes em situação de participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A partir da última década – os anos 90 do século recém-findo –, as políticas públicas na área da educação vêm dando grande ênfase à **avaliação dos sistemas escolares, nos três níveis de ensino**. Foge aos limites deste texto discutir as causas desse fenômeno e caracterizar o contexto em que ele surge e que o explica; o que aqui interessa é destacar que essa ênfase tem-se concentrado, sobretudo, na avaliação do

rendimento escolar dos alunos - a própria lei atual de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada naqueles anos 1990 (em dezembro de 1996), estabelece que a União deve assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino (artigo 9º., inciso VI). Essa ênfase em avaliação do rendimento escolar gerou várias iniciativas: **nacionais**, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o **exame nacional de cursos** (o “Provão”); **estaduais**, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); e ainda gerou a participação do Brasil em **avaliações internacionais**, como o Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Em todas essas iniciativas, tem recebido especial destaque a avaliação do rendimento em leitura e escrita, isto é, níveis de habilidades de letramento nos diferentes graus de ensino.

3.1 LETRAMENTO EM LEITURA NO RELATÓRIO PISA

O letramento em leitura é definido no relatório PISA como a capacidade de compreender textos escritos, usá-los e refletir sobre eles de forma a alcançar objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar ativamente da sociedade. Essa definição significa que letramento em leitura é muito mais do que decodificar material escrito e compreendê-lo literalmente. Leitura incorpora compreensão e reflexão sobre textos. Letramento envolve a capacidade dos indivíduos de usar informação escrita para atingir seus objetivos, e a conseqüente capacidade das sociedades complexas modernas de usar informação escrita para funcionar de maneira eficiente. O PISA 2000 utilizou cerca de 140 itens representativos dos tipos letramento em leitura de que jovens de 15 anos precisariam no futuro.

3.2 LETRAMENTO DO PROFESSOR

Por que avaliar o aluno sem antes avaliar aquele que irá prepará-lo?

O objetivo deste texto é lançar algumas luzes sobre relações entre letramento e escolarização verificadas junto aos docentes. Entretanto como são fluídos, dúbios e imprecisos os conceitos que os termos - *letramento e escolarização* – designam, sobretudo quando associados a *alfabetização*, é necessário que se estabeleça, inicialmente, o sentido com que cada um deles será aqui abordado e para tanto será buscado embasamento nos estudos realizados pela respeitada pesquisadora na área de linguagem e educação Magda Soares.

A palavra letramento, segundo SOARES (2003) ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente no vocabulário brasileiro.

Ela apareceu pela primeira vez, em 1986, no livro de Mary KATO - *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.” (SOARES, 1998, p.15)

Após essa referência de Mary KATO, a palavra letramento aparece em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni. Que pode-se dizer lançou a palavra no mundo da educação, dedicando várias páginas à definição de letramento e buscando distinguir letramento de alfabetização, relativos ao estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Mais recentemente, a palavra tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em títulos de livros, por exemplo: *Os significados do letramento (1995)*, coletânea de textos organizada por Ângela KLEIMAN, e *Alfabetização e Letramento (1995)* de Leda Verdiani TFOUNI.

Na busca de esclarecer o que seja letramento, talvez seja interessante a reflexão sobre o seguinte: vivemos séculos sem precisar da palavra letramento; a partir dos anos 80, começamos a precisar dessa palavra, inventamos essa palavra – por quê, para quê?

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele. Então, segundo SOARES (2003), três perguntas precisam ser respondidas:

- Qual é o significado dessa palavra letramento?
- Por que surgiu esta nova palavra letramento?
- Onde fomos buscar esta nova palavra letramento?

Para responder as questões, a autora parte da última pergunta. Na verdade, a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que por sua vez deriva do latim “*litteratus*”, que à época de Cícero significava “um erudito”. No início da Idade Média, o *litteratus* (em oposição ao *illitteratus*), era uma pessoa que sabia ler e escrever em latim. Após a Reforma, *literacy*, passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua mãe.

O termo *literacy* pode ser assim explicado:

Literacy – the condition of being literate

Littera - Palavra latina = letra

-cy - sufixo indica: qualidade, condição, estado

Traduzindo a definição acima, *literacy* é “a condição de ser letrado” – dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês o sentido de *literate* é:

Literate – educated; especially able to read and write

Educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever- torna-se alfabetizada; a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se

nas práticas sociais de leitura e de escrita torna-se letrada, que por sua vez, é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – a analfabeta. Ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição.

Social e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Tornar-se letrado levanta a hipótese de que é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. Tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas como o demonstram alguns estudos: pesquisas que analisaram a oralidade de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário.

Nesse caso, a hipótese confirma a tese: aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.

Quanto ao significado da palavra letramento, o dicionário AURÉLIO não a registra. Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas AULETE. Na sua 3ª. edição brasileira, caracteriza a palavra letramento como “ant.”, isto é, antiga, antiquada e lhe atribui o significado de *escrita*, que certamente não é o seu significado atual. Daí, que:

Letra + mento

Forma portuguesa da palavra latina littera
-mento: sufixo indica resultado de uma ação

Portanto, letramento é: “Resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2003, p.38)

O *ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever* significa uma tecnologia - a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar-se a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Neste momento, a autora retoma a grande diferença entre *alfabetização e letramento*, entre *alfabetizado e letrado*. Para ela,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 40)

Uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. CHONG, citada por SOARES, (2003,p.41) ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema; tradução do poema com as necessárias adaptações é a seguinte:

O que é letramento?

Chong

Letramento não é um gancho

Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de
gramática

Letramento é diversão
É leitura à luz da vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. E, por derradeiro, Magda SOARES (2003) aborda o surgimento da palavra letramento.

O Brasil, desde os tempos coloniais convive com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas e, portanto, o termo analfabetismo permanece, embora alguns estudiosos hoje, já o substituam pelo termo iletramento, por julgá-lo menos pejorativo, menos carregado com a pecha da discriminação.

À medida que o iletramento vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita. Não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio.

Ainda hoje, segundo o PISA 2001, os índices não nos favorecem. Senão, vejamos: em Comparações Múltiplas de Desempenho Médio na Escala de Leitura, (Anexo 2) item reflexão e avaliação, a média apontada pela OCDE é de 501 e pontuamos 417; em letramento em leitura, o índice médio da OCDE é 500 e temos 396; em interpretação de texto (Anexo 3) e recuperação de informação, (anexo 4) ocupamos o 31º. lugar; valendo dizer que esses índices são considerados, todos, abaixo da média do PISA. Permanece, pois, o problema de ensinar as pessoas a ler e escrever, ensinar letrando.

Esse fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultura, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, é preciso dar um nome a ele. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento ou como outros adotam alfabetismo e também a ausência de letramento, ou seja, o iletramento.

Embora as concepções de letramento tenham-se baseado ao longo de séculos na leitura e na escrita, o uso mais recente do termo ampliou o número de habilidades, a fim de incluir a matemática, pois se admite que este conhecimento é muitas vezes necessário para o entendimento de textos no dia-a-dia. Há até sugestões HARRIS e HODGES (1999), para ampliar o termo para a fala, a compreensão auditiva, letramento básico em mídia, em computação, em televisão etc.

3.3 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

Para SOARES (2003), o fato de termos despertado para o letramento – estarmos incorporando esta palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também e, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

No entanto, infere-se, de tudo que foi dito que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, *condições para o letramento*.

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o

preço dos livros, dos jornais e das revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas... como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas, e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas. E que possam viver em tais condições sociais, que a leitura e a escrita ganhem uma função e uma necessidade para elas, e ainda, uma forma de lazer.

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Mas há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento; uma interpretação progressista, liberal – uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária” – uma versão “forte” de seus atributos e implicações.

De acordo com a perspectiva progressista, “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o letramento, nessa interpretação fraca de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social – vem aí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por GRAY, em 1956, para a UNESCO. GRAY (1956) enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de letramento funcional que, como afirma, surgira a partir de pesquisas sobre leitura e experiências sobre leitura nas duas ou três décadas anteriores. Gray define o letramento funcional como sendo “os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma

pessoa capaz de “engajar-se” em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”.

O enfoque na funcionalidade como atributo essencial de habilidades de leitura e escrita influenciou significativamente a definição de letramento da UNESCO, que a denomina de *lectoescrita*. Formulada com o objetivo de padronização internacional de estatísticas educacionais e revisado, em 1978. A recomendação de 1958, da Conferência Geral da UNESCO julgou necessário introduzir o novo grau de letramento, o de “pessoa funcionalmente letrada” “Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento do seu grupo e comunidade”. (UNESCO, 1978a, p.1)

Letramento funcional significa, como na metáfora de SCRIBNER (1984, p. 9) uma proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem manter seus empregos ou obter outros melhores, receber responsabilidades cívicas e políticas [...]. (SCRIBNER, 1984, p.9)

Assim letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. Como KIRSCH e JUNGBLUT (1990, p.1-8) afirmam letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Acreditando no poder do letramento para conduzir o progresso social e individual, os autores definem-no como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”.

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento está a crença de que conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele. Sendo o uso das habilidades de leitura e escrita adequadas para o funcionamento e participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Uma perspectiva diferente sobre as relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que se filiam à vertente anteriormente denominada radical, “revolucionária” dessas relações – uma versão “forte”. Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão “fraca”), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária, letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

STREET (1984), um dos representantes desta interpretação alternativa da dimensão social do letramento, caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento, em oposição ao modelo “autônomo”. De acordo com STREET, letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita“ (p.1) tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno “autônomo”. STREET afirma que “a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e por isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”.

Provavelmente a postura mais radical no quadro do “modelo ideológico” de letramento é a de Lankshear. “Colocando-se contra a pressuposição de que o letramento é um “instrumento” de que as pessoas simplesmente lançam mão para responder às exigências das práticas sociais”, LANKSHEAR (1987), afirma que

é impossível distinguir letramento do conteúdo utilizado para adquiri-lo e transmiti-lo, e de quaisquer vantagens ou desvantagens advindas dos usos que são feitos dele, ou das formas que assume. O que o letramento é, depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever. (LANKSHEAR 1987, p. 40)

Do ponto de vista desse conceito, as qualidades inerentes ao letramento e suas conseqüências positivas, enfatizadas por aqueles que afirmam sua funcionalidade como um instrumento para responder a demandas sociais e para realizar metas pessoais, são negadas. Nessa perspectiva, o pressuposto é de que as conseqüências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinados por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder.

Assim os partidários da versão “forte” das relações entre letramento e sociedades argumentam que as conseqüências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre.

Quando não é esse o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. Por exemplo: aqueles que criticam as sociedades capitalistas afirmam que o letramento funcional, tal como é concebido nessas sociedades, apenas reforça e aprofunda as relações e práticas sociais que proporcionam ou vantagens ou desvantagens econômicas, relações e práticas sociais estruturadas socialmente. Como LANKSHEAR afirma (1987, p. 64) o letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: “ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos

comportamentos básicos dos grupos dominantes da sociedade contemporânea”.

Resultam dessa concepção alternativas “revolucionárias” ao conceito liberal, progressista de “letramento funcional”. Paulo FREIRE (1967,1970a, 1970b, 1976) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la”. Freire concebe o papel de letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Essa nova maneira de conceber o letramento foi proposta no Simpósio Internacional para o Letramento, acontecido em Persépolis, em 1975, com o apoio da UNESCO. Um conceito mais amplo de letramento funcional foi então sugerido pelos participantes, propondo

[...] uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidade: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização”) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento. (citado em STREET, 1984, p.187)

Seguindo a esta distinção, a Declaração de Persépolis considerou o letramento como sendo:

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos ; ele também estimula a iniciativa e a participação

do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (citado em BHOLA, 1979, p.38)

LANKSHEAR (1987), citado anteriormente, em uma posição ainda mais radical, e endossando a distinção de O' Neil entre “adequadamente letrado” e “inadequadamente letrado” (O' NEIL, 1970, p. 74), mas dotando-a de maior força política, afirma que o “letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído”. LEVINE (1982) faz a mesma afirmação, quando enfatiza o papel do letramento no processo de “produzir e reproduzir - ou de falhar em reproduzir – a distribuição social do conhecimento”.

Resumindo, os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão fraca), ou em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão forte). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão fraca quanto a versão forte evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. GRAFF (1978a, p.17) afirma que o significado e contribuição do letramento não pode ser pressuposto, ignorando “o papel vital do contexto sócio-histórico” Nas palavras dele:

O principal problema, que retarda muitíssimo os estudos sobre o letramento, seja no passado ou no presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por que e para quem o letramento foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos, os usos que dele foram feitos; as demandas de habilidade de letramento; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas;

o grau de restrição social à distribuição e difusão do letramento; e as diferenças reais e simbólicas que resultam das condições sociais de letramento entre a população. (GRAFF, 1987a, p.23)

É assim, impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.

Estudos históricos documentam as mudanças de concepções de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores, e práticas culturais, e da história de cada grupo social. Como afirma SCRIBNER (1984, p. 8) “Em certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento; hoje, em algumas partes do mundo, a habilidade de memorizar um texto sagrado é a principal demanda de letramento. O letramento não é uma questão estática nem universal”.

Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade são várias e diversas as atividades de letramento em contexto sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado. Conseqüentemente, definir um conjunto universal de competências que evidenciassem o domínio de um “letramento funcional” é problemático: que parâmetros escolher para selecionar e definir essas competências? Da mesma forma, na perspectiva de um letramento “para libertação”, pessoas ou grupos que têm ideologias diferentes e, conseqüentemente, diferentes objetivos políticos propõem diferentes práticas de letramento, determinadas por seus valores, afirmações, ideais. Por exemplo: o conceito de letramento em sociedades em processo de mudança revolucionária (como Cuba, nos anos 60, em Nicarágua, nos anos 80) não é o mesmo que nos países politicamente estáveis.

A discussão anterior permite concluir que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e

conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais, e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas.

Reconhecendo estes múltiplos significados e variedades de letramento, SCRIBNER (1984, p.18) defende a conveniência de “desagregar” seus diversos níveis e tipos em um processo de decomposição. A sugestão que faz HARMAN de uma definição de letramento que distinga três diferentes estágios representa uma tentativa de realizar “desagregação”:

O primeiro (estágio) é a concepção de letramento como um instrumento. O segundo é a aquisição do letramento, a aprendizagem das habilidades de ler e escrever. O terceiro é a aplicação prática dessas habilidades em atividades significativas para o aprendiz. Cada estágio é dependente do anterior; cada um é um componente necessário do letramento. (HARMAN, 1970, p.228)

Um segundo exemplo de tentativa de “desagregar” o letramento é a tendência contemporânea, sobretudo em países desenvolvidos, de qualificar o termo, fazendo distinções entre letramento básico e letramento crítico; letramento adequado e inadequado; letramento funcional e integral; letramento geral e especializado; letramento domesticador e libertador; letramento descritivo e avaliativo, etc.

Uma tentativa mais radical de “desagregar” o letramento nos seus componentes é aquela proposta por autores que, em vez de considerarem o letramento como constituído de “estágios” ou componentes, ou como necessitando ser qualificado, argumentam que é mais adequado referir-se a *letramentos* (*litteracies*), no plural, e não a um único letramento, no singular:

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único “letramento” (STREET,1984,p.8)

[...] devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e

crenças, no campo de cada língua / e ou escrita (WAGNER,1986, p.259)
[...] deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento. (LANKSHEAR, 1987, p. 48)

Pode-se concluir segundo SOARES, que definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. Contudo, como observa CERVERO (1985, p. 53), “afirmar que uma definição geral e comum a todos não é possível [...] não quer dizer que não haja necessidade de uma definição geral comum a todos”. Uma definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento?

4 SABERES PROFISSIONAIS: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PROFISSIONAL

Maurice TARDIF apresenta em sua obra *Saberes Docentes & Formação Profissional* (2002) um estudo minucioso sobre a relevância da teorização da prática docente na reflexão sobre a formação continuada do professor. Para ele, podemos compreender a epistemologia da prática profissional como sendo, “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”.

Ele dá à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Informa que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, LAHAYE e LESSARD, 1991; TARDIF e LESSARD, 2000)

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desse saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente como em relação à identidade profissional dos professores.

TARDIF (2002, p.256-259) apresenta seis conseqüências para essa perspectiva de epistemologia da prática profissional, no que tange às possíveis mudanças nas concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino:

- Conforme a palavra de ordem da fenomenologia, em termos de postura de pesquisa, essa definição propõe “uma volta à realidade“, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. A hipótese subjacente a essa postura de pesquisa é que os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma

expressão que o pesquisador prefere, saberes do trabalho, saberes no trabalho: working Knowledge como tão bem expressa KENNEDY (1983). Essa hipótese é forte, pois não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como a teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, afirmando que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às atitudes de trabalho e que é nessas situações e trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. *“O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”*. Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor, seria, então um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente querer estudar os professores sem estudar o trabalho deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área de educação, nos últimos 50 anos, está assentada nesses três absurdos...

- Uma consequência direta dessa definição é que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários (FENSTERMACHER, 1994; WIDEEN et alii, 1998; SCHÖN, 1983;

ZEICHNER e HOEFT,1996). Essa distância pode assumir formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

- Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes nas universidades, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais de ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham em sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.
- Parafraçando GARFINKEL (1984), essa definição também propõe que se pare de considerar os profissionais, isto é os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele

prático, e outras realidades do gênero. Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (GIDDENS, 1987) e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das conseqüências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos . O conceito de professor enquanto ator e profissional dotado de competências tem servido de base, aliás, às reformas efetuadas na formação para o magistério, na América do Norte, desde meados dos anos 80. Ele provocou, por exemplo, um aumento significativo da contribuição da formação prática nos currículos, a origem de novas práticas de formação reflexiva dos professores. É preciso, portanto que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.

- Essa definição é também não-normativa. A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. Esta visão normativa está alicerçada numa visão sócio-política do ensino: historicamente, os professores formam um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles. De certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sócio-política, dando-lhe, porém uma visão científica, tecnocrática, reformista, inovadora e ao mesmo tempo humanista. A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores do ensino construírem discursos longe

dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender.

- Por fim, a epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar, o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. Podemos chamar essa perspectiva de “ecológica”, em referência aos trabalhos de William DOYLE (1986). Todavia, em relação à de DOYLE, trata-se de uma perspectiva ecológica integral que se situa mais ainda na linha das propostas de WIDEEN et alii (1998), no tocante à formação para o magistério, e de outros pesquisadores norte-americanos, no tocante ao estudo do ensino ERICSON, (1986). Ela deseja ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia, as quais foram, durante muito tempo, as duas fontes da formação de professores na universidade. Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores. O estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano.

Em síntese, para TARDIF (2002, p.269) uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo os saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho.

TARDIF (2002) apresenta algumas características dos saberes profissionais segundo essa perspectiva, a saber:

Um dos primeiros resultados que sobressai dessa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Eles são temporais pelo menos em três sentidos.

Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. (BUTT e RAYMOND, 1989; CARTER e DOYLE, 1996; JORDEL, 1987, RAYMKOND: RICHARDSON, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho aproximadamente 16 anos. (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (LORTIER, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, RAYMOND, BUTT e YAMAGISHI (1993) observaram que, quando ocorriam problemas indisciplinados em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar.

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às palpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (HUBERMAN, 1989; HUBERMAM et alii, 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da

classe e de transmissão da matéria. (FEINMAN e NEMSER, 1983; HUBERMAN et alii, 1989; RYAN et alii, 1980, ZEICHNER e GORE, 1990; ZEICHNER e HOEFT, 1996).

Finalmente, os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Por outro lado, a carreira também é um processo de socialização e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Ora, estes grupos – a equipe de professores da escola, a direção do estabelecimento, etc. – exigem que os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário. Em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Um segundo resultado levantado por TARDIF (2002), em trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica, é que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, em três sentidos:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias, e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são antes ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que apareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é

de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmo tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e os saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. Ora esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo como uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Essa trama é bem conhecida hoje graças a inúmeros trabalhos sobre o ensino em sala de aula (DOYLE, 1986). Esses trabalhos mostram que o trabalho em sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências.

Se os saberes profissionais dos professores têm certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas, é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos e integrados ao processo de trabalho, porque devemos, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade. (DURAND, 1996)

Um terceiro conjunto de resultados de pesquisa indica que os saberes profissionais são personalizados e situados. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reproduzido ao estudo da

cognição ou do pensamento dos professores, que dispõem, evidentemente de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

O material analisado por TARDIF (2002), sobre os saberes profissionais mostra que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados incorporados, subjetivamente, saberes dificilmente dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (CARTER, 1990). Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho.

Mas os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. (CARTER, 1990). Noutras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender.

Usando as palavras de GIDDENS (1987), poderíamos falar aqui de “contextualidade” dos saberes profissionais. Ora, no ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos os significados de seu trabalho coletivo.

Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir. Segundo TARDIF (2002), são esses fenômenos de ancoragem que leva hoje,

depois de LAVE (1988,1991,1993), muitos pesquisadores a se interessarem pela cognição situada, pela aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho.

TARDIF diz que “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam marcas do ser humano”.

O quarto e último resultado de pesquisa para o qual vale a pena chamar a atenção é o seguinte: o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Esta proposição acarreta conseqüências importantes e raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores.

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Este fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos docentes, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Do ponto de vista epistemológico essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como a sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula.

Ao invés de centrar nos fenômenos que possibilitem o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias da aprendizagem), a disposição do professor, para conhecer seus alunos como indivíduos, deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado instinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações.

Esta disposição para conhecer os alunos como indivíduos parece, aliás, muito pouco desenvolvida nos alunos-professores, que são acusados de não conhecerem suficientemente os alunos (KAGAN,1992), de não saberem usar de discernimento para com eles

(MORINE-DERSHIMER,1988) e de projetarem neles os interesses e motivações característicos de suas próprias histórias escolares.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

A segunda consequência decorrente do objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional.

Um componente ético e emocional, primeiro porque, o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira voluntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer.

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas ações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar”. (FENSTERMACHER, 1999)

TARDIF (2002, p. 269) resume suas palavras da seguinte maneira: uma perspectiva epistemológica e ecológica da ação do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situação de trabalho.

Os trabalhos realizados de acordo em essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.

Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministrados nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou

concedem muito pouco legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através do seu trabalho.

Os melhores mestres foram homens de paixão e de intrepidez, que desenvolveram seu rigor intelectual e moral, com base no seu entusiasmo e na sua luta, não na sua neutralidade.

5 PROFESSOR – UM CORPO APRENDENTE

É de um passado recente, a visão de professores chegando à reunião pedagógica para receberem o programa a ser ministrado em suas respectivas disciplinas. O panorama começou a ser modificado com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, em 1997, que apresentam uma visão mais moderna e mais flexível de currículo.

O termo “currículo” assume vários significados em diferentes contextos da Pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o Ensino Fundamental ou de diferentes cursos do Ensino Médio.

Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizada em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, no capítulo Introdução dos PCN de 5ª a 8ª series.

Os PCN apresentam, portanto o currículo como princípios e metas do projeto educativo, deixando um amplo espaço para a criatividade do professor. Na verdade, pode e deve haver outros responsáveis como a Secretaria de educação local e a escola, que muitas vezes detalham mais o exposto nos PCN.

A escola – quer se trate dos diferentes tipos de estabelecimentos, dos alunos, dos professores, dos formadores dos professores que lá trabalham, quer das instituições que os administram - deve questionar-se não tanto sobre a transmissão do conhecimento, quanto sobre a produção do conhecimento.

Um sistema social que restringe à escola o cuidado de transformar os conhecimentos, as representações e as práticas da população inteira, conferindo à infância essa exclusividade, condena-se à reprodução do que já existe. Daí a importância de se pensar numa política global no âmbito do bairro ou da comunidade com todos os

participantes; depois, cada um, em ligação com todos, saberá arcar com a parte para a qual sua contribuição é específica e insubstituível.

Com as novas diretrizes, fica mais clara a responsabilidade da escola e do professor de estruturar o seu programa de ensino. Um programa dinâmico, que não esteja preso a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático. Um programa que esteja de acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos. Essa liberdade dada ao professor é certamente muito positiva, mas exige preparo e trabalho. É preciso que muitos professores saiam de sua cômoda passividade.

Os PCN dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado, em consonância com uma tendência mundial – a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança não pequena por parte de escola, que sem dúvida tem que ser preparada para ela.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos do ensino. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista.

Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado, em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa.

Naturalmente essa mudança de foco atinge também a questão sempre complexa da avaliação. Se uma habilidade é vista como objetivo de ensino, a sua aquisição deve ser avaliada. No entanto, essa avaliação é bastante complexa, pois, os conceitos de competências e habilidades variam de autor para autor. Se o conceito de competências e habilidades não é unívoco, mas ainda varia o modo como estão sendo avaliadas na prática.

Os PCN, os currículos estaduais outros documentos, como por exemplo, os do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB, dão tratamentos diferenciados. Apenas para ilustrar, vejamos os dois instrumentos de avaliação usados pelo SAEB e pelo INAF: as provas do SAEB orientam-se pelos conteúdos escolares e buscam avaliar as competências cognitivas que os conteúdos escolares devem desenvolver; os do INAF orientam-se pelos usos que são feitos da leitura no contexto social e busca avaliar as habilidades necessárias ao desempenho se tarefas de leitura freqüentes nas práticas sociais.

Decorre daí que como afirmam BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO (2002, p. 100) a concepção do SAEB reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem.

Resumindo, espera-se que entre essas pedagogias auto-ativas e/ou cooperativas, o professor seja um orientador e um motivador para a aprendizagem, melhor ainda, a condição intrínseca da aprendizagem do aluno.

DEMO assim comenta a preparação profissional do professor, analisando a lei 9.424, de dezembro de 1996, na LDB.

- a) Embora a valorização do professor de educação conste, desde sempre, das leis e nunca cumprida, desta vez aconteceram alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a **melhoria da formação, como para o “aperfeiçoamento profissional continuado”** (Art.67,II); inclui-se nisso também o “licenciamento periódico remunerado” (ib.), consagrando a idéia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão;
- b) Esta perspectiva vem ainda mais reforçada a seguir, quando se estabelece **“período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho”** (Art. 67,V); faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagraram o professor como alguém especializado, mais que todos, em aprender; somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender;

- c) Importante iniciativa é também a inclusão da “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”, abrindo um horizonte inovador incalculável, se realizado adequadamente; as teorias modernas de avaliação partem de que **ninguém mais carece de avaliação do que o avaliador**. (DEMO, 1999, p. 175-176)

Deixando de lado as questões salariais, Demo reflete sobre a urgência de ampliar o que poderíamos chamar de “**direito de estudar**” em termos de **profissionalização continuada**, o que poderá repercutir, com o tempo, em melhorias sócio-econômicas concretas. A lei poderia ter sido mais explícita perante vícios históricos nesta parte que multiplicam, a título de “treinamento”, cursos ineptos, seja pela brevidade, seja pela superficialidade, sobretudo pela contradição flagrante frente às teorias modernas de aprendizagem. É praticamente impossível constatar que tais iniciativas apareçam na aprendizagem do aluno. Não aparecem na aprendizagem do aluno porque não foram aprendizagem significativa do professor. São, desde muito, um gasto inútil.

Pedro DEMO (1999) tem defendido a idéia dos cursos de pelo menos 80 horas semestrais, incluídos no direito de estudar, fazendo parte do tempo letivo. Afirma que “**o professor que não estuda sempre não é profissional**”. (grifos no original). Nenhuma profissão se desgasta tão rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento. Infelizmente, é mister reconhecer que nossos professores, sobretudo por uma origem formativa deficitária, mas igualmente por um exercício profissional que os consome por todos os lados, não estudam, nem se atualizam adequadamente. Isto é também usado pelo sistema para rebaixar as condições de trabalho.

Dois componentes podem ser realçados na lei: o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação do desempenho. O primeiro elemento é mais palatável, ainda que muito mal conduzido geralmente, porque decai, como regra, em meros treinamentos ou eventos afastados do desafio reconstrutivo dos saberes docentes. O segundo representa grande temor, com justiça aos professores - cansados de levar “pancada”

– imaginam que vem mais uma. É premente, entretanto, enfrentar o desafio com tranquilidade, porque pode tornar-se sobretudo uma arma favorável aos professores, desde que deixem de fugir da avaliação externa.

Segundo DEMO (1999), os próprios sindicatos fariam bem se, em vez de apenas forjar evasivas autodefensivas, assumissem a tarefa. Assumir este repto significa algumas coisas cruciais:

- Avaliar os avaliadores, pois a autoridade em avaliar só pode provir de ser avaliado;
- Defender critérios transparentes e abertos nos processos avaliativos; a avaliação precisa ser conduzida de sorte que o avaliado possa se manifestar e reagir, são inaceitáveis avaliações sigilosas ou feitas pelos chefes exclusivamente, bem como são inaceitáveis meras auto-avaliações;
- Nunca é suficiente apenas um método de avaliação, mesmo que seja o externo; a auto-avaliação também faz sentido, como também pode fazer sentido que um aluno avalie o professor, nesses casos, realça-se o objetivo educativo, mas é mister ainda olhar para o desempenho como tal;
- Discutir critérios mais “objetivos” de avaliação, que impeçam deslizos subjetivistas ou imposições ideológicas, sem escamotear o fato fundamental de que nenhum critério pode ser “objetivo”; daí a necessidade de discussão aberta e do direito de reagir;
- O profissional autêntico, que quer sempre aprender para fazer o aluno aprender, em vez de fugir da avaliação, irá exigí-la e participar do processo ativamente, até mesmo para evitar que se lhe escape.

Acrescenta que não há como esconder que aprendizagem no Brasil é um vexame. Seria muito cômodo colocar este problema apenas nos ombros dos professores, que são tão vítimas do sistema quanto os alunos. Mas também é inegável que um professor mal preparado, desatualizado, mal remunerado, contribui para o fracasso escolar também. É urgente este “argumento” dos neoliberais, que se aproveitam dele para manter a situação precária atual. Já está se tornando normal a

alegação de que salário não é assim tão importante. Pode-se até aceitar que um professor “animado” é mais importante que um bem pago. Mas essa dicotomia é extremamente radical, primeiro, porque salário só pode ser menos importante para quem ganha bem; segundo, se não segue necessariamente de um salário melhor um desempenho melhor, também não vale o contrário, ou seja, faz pouco sentido exigir cada vez mais do professor sem a devida valorização social; terceiro, é mister combinar na justa proporção, desempenho e remuneração, o que muitas vezes os próprios sindicatos não fazem. Os neoliberais ainda mantêm expectativa espoliativa de um professor bom e barato, para não dizer submisso.

O mesmo artigo 62, em seu inciso III, aponta para “programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis“, assegurando o direito de estudar como já apontávamos. Provavelmente, no futuro tais programas continuados serão mais estratégicos para a qualidade da educação, do que a própria formação original. Ninguém mais do que o educador, para manter-se profissional, precisa todo dia estudar. Será mister, todavia, rever radicalmente a sistemática atual, dos cursos e eventos, que apenas socializam conhecimento, sem chegar a ambientes adequados de aprendizagem.

Estamos convencidos de que a educação básica brasileira, para encontrar seu rumo, precisa desta premissa inicial incontestável: resgatar o professor. Sem isto, nada frutifica. Nem de longe os outros componentes da escola têm a mesma força. Uma antena parabólica, por exemplo, somente, se torna aprendizagem dos alunos se for bem manejada por um professor que, sabendo aprender, a coloca em contexto adequado de aprendizagem. Por outra, a aprendizagem do aluno – que é a razão de ser do sistema educacional – depende, em primeiríssimo lugar, em seus fatores ambientais, da presença de um professor dotado de inequívoca qualidade formal e política; por vezes esquecemos - ou gostamos de esquecer – que o cuidado com o aluno e a escola inclui, necessariamente, o cuidado com o professor.

DEMO (1999) em Perfil do Professor Moderno, aponta algumas atitudes, que o professor deve ter para encaixar-se no perfil do professor moderno. Para ele, num primeiro momento, o professor precisa aprender a pesquisar, porque é a pesquisa que mais lhe define o exercício profissional. Ao dizer isto, assim de chofre, parece uma

temeridade, porque o professor se entende, comumente, como alguém que tem como ofício dar aula e com isto socializar conhecimento.

Afirma que é preciso alertar que pesquisa vem compreendida também como princípio educativo, não só como princípio científico. Faz parte do processo educativo, desde que queira ser crítico e emancipatório. Por outra, pesquisa não é qualquer coisa. Para que se considere pesquisa, o processo deve revelar compromisso com o questionamento reconstrutivo, ou seja, é mister o esforço reconstrutivo pessoal e coletivo. Para ultrapassar a simples socialização do conhecimento. Esta continua importante no processo educativo, mas é apenas insumo e, no fundo, não carece da presença do professor. Será cada vez mais feita pelos meios de comunicação, sobretudo os informatizados. Neste sentido, a pesquisa representa também a estratégia crucial para estar de bem com o conhecimento e sobretudo para poder sempre renovar-se frente a ele.

Segundo, o professor precisa elaborar com mão própria, sobretudo por conta da necessidade de projeto pedagógico próprio e coletivo. A razão mais radical da elaboração própria, entretanto, é o fato de ser um dos componentes mais substanciais da aprendizagem, porque representa uma das maneiras mais efetivas de garantir a marca de dentro para fora, ou seja, de teor emancipatório. Na verdade, só se muda o que se elabora. Ou, só se aprende o que se elabora. Fica como pesquisa própria aquilo que sabemos internalizar pela via da elaboração. O que apenas escutamos, observamos, reproduzimos, some no vento, como some tudo o que fazemos nos cursinho de vestibular, sobretudo suas aulas. Tanto isto é verdade que, se não passamos no vestibular, para fazê-lo de novo é mister voltar aos cursos, porque já “esquecemos tudo”. O conhecimento somente se torna energia pessoal se elaborado pessoalmente, assim como alimento se torna energia vital, se “digerido”. Este não pode ser enfiado para dentro do corpo, a não ser pela via da digestão.

Terceiro, o professor precisa saber teorizar sua prática. Trata-se de combinar criativamente teoria e prática, admitindo ambas como razão do questionamento reconstrutivo. Estamos acostumados a ver a pesquisa como evolução apenas teórica, por vezes especulativa, como são os ambientes típicos de seminários ou coisas do gênero. Isto não se torna secundário ou dispensável, mas pode-se perfeitamente admitir que a

reconstrução do conhecimento se inicie pelo questionamento da prática. Ou seja, a prática é conduzida de volta para a teoria, com objetivo de recuperar a necessidade de renovação.

A maneira mais efetiva de inovar a prática, que sempre tem a tendência de se burocratizar em atividades rotineiras, é submetê-la ao questionamento reconstrutivo permanente. Vale o mesmo para a teoria: se não se confrontar com a prática, nunca foi, de fato, teoria socialmente pertinente.

Quarto, o professor carece de atualização permanente. Este desafio é visto geralmente como “educação permanente” e sempre faz parte das discussões pedagógicas mais aprofundadas. O que existe de novo é a pressão que advém da lógica moderna ou pós-moderna do conhecimento, fortemente ligada ao ímpeto desconstrutivo e inovador. Com efeito, o conhecimento imprime uma coerência assustadora ao processo de inovação, porque assumem como premissa essencial da inovação e da auto-inovação. Ele mesmo, antes de mais nada, se faz objeto de inovação. Usando um linguajar popular: antes de meter-se a varrer a casa dos outros, varre a própria. Não incide, assim, na contradição performativa, pois não faz da exigência de inovação um sermão do vigário.

Neste sentido, o conhecimento desconstrutivo e inovador primeiro desconstrói e inova a si mesmo, num turbilhão que já não podemos mais acompanhar e vai se tornando cada vez mais desumano.

Quinto, o professor precisa saber produzir e usar instrumentação eletrônica a serviço da educação. Esta questão detém extrema complexidade e passará a ser alvo de interesse cada vez mais intenso, inclusive por razões de motivação das novas gerações, que já se entediaram da escola tradicional.

É preciso ensinar às crianças que a integração aos meios de comunicação lhe permitem obter educação básica e/ou profissional, e também articular-se em nível planetário para aprender a conhecer outros modelos de convivência e produtividade. Mas também é necessário ensiná-los a perceber criticamente os meios de comunicação (cinema, televisão, Internet, games, revistas, etc) como alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor, como cidadão. Todas as crianças, adolescentes e educadores deveriam aprender a interagir com as diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação para que

possam criar formas novas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático.

Sexto, o professor precisa avançar na direção da interdisciplinariedade do conhecimento. Se, de um lado, sua formação é, como regra, precária, do outro, é também monótona, no sentido de fechar-se num mundo restrito, deixando de descobrir outros horizontes ao redor. Não se pode abandonar a posição de “especialista”, porque a profundidade do conhecimento assim o exige. Não se pretende substituir um exagero por outro, como se “borboletear” por todos os cantos, sem deter-se em nada, fosse virtude maior. Trata-se de encontrar um meio termo entre o conhecimento profundo e naturalmente verticalizado, e a capacidade de aprender para além da fronteira disciplinar, tornando-se um pouco mais polivalente.

Essa qualidade aliada a um desejo de continuar aprendendo sempre e em sentido interdisciplinar, levará o educando a uma formação mais abrangente, a ter interesses multiplicados pela informação, a trabalhar em equipe, que o incentive em saber mais e entender que o ambiente interdisciplinar também é mais apto a promover a inovação.

Sétimo, o professor precisa rever sua teoria e prática da avaliação, com o objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem do aluno. É importante afirmar que o centro de gravidade da reflexão e da pesquisa em leitura se ancora na análise das próprias práticas, que se querem transformadas, em práticas de leitores e professores.

Há necessidade permanente de avaliação e monitoramento da qualidade do seu fazer, da noção educativa e dialética que vai lhe acentuar o caráter processual e intenso, participativo e político, utópico e provisório do seu envolvimento com o aprender a aprender. É bom lembrar-se que qualidade é algo difícil de criar, muito mais difícil de manter e, sobretudo, muito difícil recuperar quando se esvai na rotina.

É necessário estar consciente de que, regra geral, todas as avaliações são fragmentárias, incompletas, parcelares, e que o professor, realmente preocupado com a aprendizagem confere notas, tipicamente diagnósticas e qualitativas, com o objetivo de possibilitar ao aluno sempre refazer sua aprendizagem. O desafio mais profundo da avaliação não está no aluno nem nos métodos, mas, na qualidade do professor e do educador.

Por fim, DEMO (1999) arremata que as teorias de aprendizagem apontam que, ao lado do pesquisador profissional é mister gestar o profissional pesquisador, que não usa a pesquisa como sua razão de ser, mas como suporte de atualização permanente de sua capacidade profissional de intervir na realidade. E aí, em vez de termos “ensino para todos”, teremos “educação para todos”.

6 PESQUISA DE CAMPO – PROCESSO E INSTRUMENTO

Elaborou-se uma pesquisa baseada num questionário (Anexo 5) com o intuito de averiguar o quanto o professor se dedica e investe em leituras técnico-pedagógicas e em que percentual essas leituras resultam no aprimoramento de seus encaminhamentos didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

O questionário visou ao levantamento junto aos professores de informações específicas sobre:

- Qual o conceito que melhor explicita sua definição de LEITURA;
- Qual a preferência e a diversidade de leitura;
- Em que percentual conhece e utiliza o acervo técnico-pedagógico da

Instituição onde trabalha;

- O quanto investe de sua renda para a aquisição de livros e periódicos;
- As possíveis mudanças ocorridas em sua prática a partir das leituras realizadas;
- O emprego da linguagem escrita para a sistematização dos conhecimentos adquiridos a partir de suas leituras;
- A adoção de um ou mais autores para a fundamentação de suas práticas;
- O número de aulas dedicadas ao exercício da leitura e escrita em sua área de conhecimento;

Esta pesquisa será de suma importância para analisar a ação dos professores enquanto elemento humano, que interage e influencia diretamente na construção do saber do educando. A partir dessa análise, será possível identificar as situações positivas que podem contribuir para incentivar a educação continuada do professor, de modo a internalizar a lógica do “aprender a aprender”.

O respectivo questionário foi aplicado no IV Encontro Nacional de Educadores, realizado pelo sistema Educacional Integrado Novo Horizonte, no período de 14 a 17 de julho em Foz do Iguaçu. Esse

evento contou com a participação de palestrantes de renome nacional e internacional e obteve um quorum de 1200 profissionais da área de educação, conforme informado pela coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas. Para a aplicação desta pesquisa, utilizamos como ferramenta o cálculo amostral conforme será explicitado abaixo.

6.1 CÁLCULO DA AMOSTRA

Conceituando amostra, fica claro a todos que é uma parte de um universo, ou população, com as mesmas características.

Para o trabalho em estudo optou-se pela amostragem em um universo finito de 1200 participantes e a técnica utilizada foi de amostras probabilística simples, pois o foco da pesquisa **são professores**.

Por questões de segurança e confiabilidade da amostra, determinou-se que ela tenha uma margem de segurança de 95% com um erro de 6% sendo esse para mais ou para menos, onde aplicados esses valores na fórmula para o cálculo amostral, chegou-se a uma amostra mínima de 218 pessoas.

A seguir apresenta-se o cálculo amostral:

$$Op = \frac{p \cdot q \cdot Z^2}{n} \cdot \frac{N - n}{N - 1}$$

onde:

op= erro da amostra

p= proporção ou porcentagem dos elementos da amostra favoráveis ao atributo pesquisado.

q= proporção ou porcentagem dos elementos da amostra desfavoráveis ao atributo pesquisado.

Z= confiança

N= universo conhecido

n= número de amostras mínimas.

Neste caso não sabemos quem será favorável ou desfavorável e então estimamos 50% para os atributos, pois $p + q = 100\%$.

Para o cálculo em questão vamos utilizar os seguintes valores.

$$op = 6\%$$

$$N = 1200$$

$$p = 50\%$$

$$q = 50\%$$

$$Z = 1,96 \text{ para uma margem de segurança de } 95\%.$$

Aplicando esses valores na fórmula:

$$0,06 = \frac{0,50 \cdot 0,50}{n} \cdot 1,96 \cdot \frac{(1200 - n)}{(1200 - 1)}$$

Eleva-se toda a fórmula ao quadrado para eliminarmos as raízes.

$$0,0036 = \frac{0,25}{n} \cdot 3,84 \cdot \frac{(1200 - n)}{1199}$$

$$4,32 \cdot n = 0,96 \cdot (1200 - n)$$

$$4,5 \cdot n = 1200 - n$$

$$5,5 \cdot n = 1200$$

$$n = 218,18$$

$$n = 218 \text{ professores.}$$

A pesquisa será efetuada a partir desse número mínimo e em seguida tabulada para a avaliação dos respectivos resultados.

6.2 TABULAÇÃO DA PESQUISA

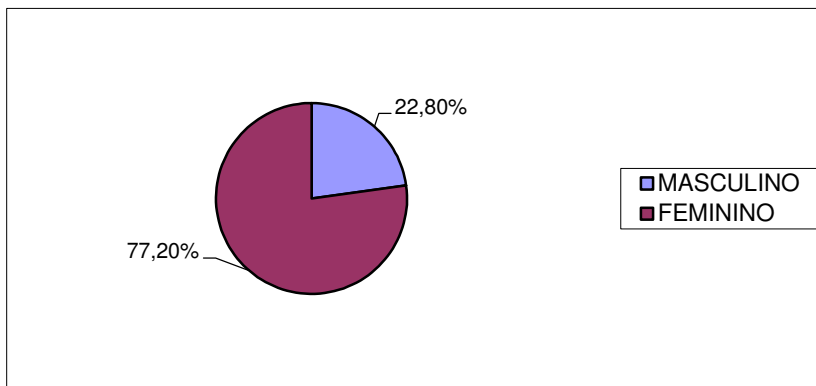
Foram aplicados 225 questionários, dos quais foram aproveitados somente 140, pois os demais foram preenchidos indevidamente por pessoas oriundas da área técnico-administrativa como secretários, bibliotecários e psicólogos, e ainda outros insuficientemente

respondidos. É importante ressaltar que os questionários não foram aplicados pela mestrandia e sim, pelos organizadores do evento, o que impossibilitou dar os devidos esclarecimentos para os respondentes. Além desse fator que comprometeu o correto preenchimento do questionário, observava-se certo cansaço para a leitura atenta, ou mesmo desinteresse dos entrevistados, talvez devido ao grande volume de avaliações solicitadas sobre os diversos momentos do congresso. Vale ressaltar ainda, que com isso, o erro aumentou para 7,7%.

7 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

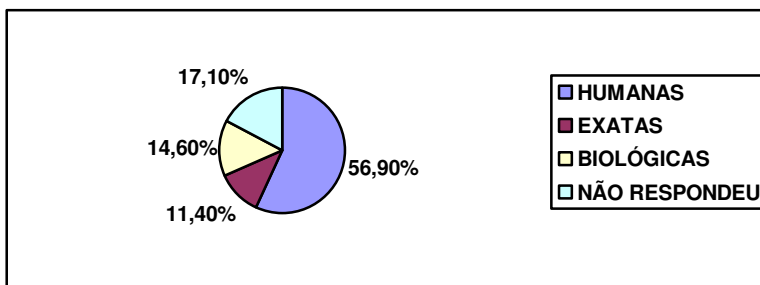
A abordagem estatística dos resultados tabulados permitiu depreender que: do universo pesquisado 77,20% do corpo docente são professoras e apenas 22,80% pertencem ao sexo masculino conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – UNIVERSO DOCENTE POR SEXO



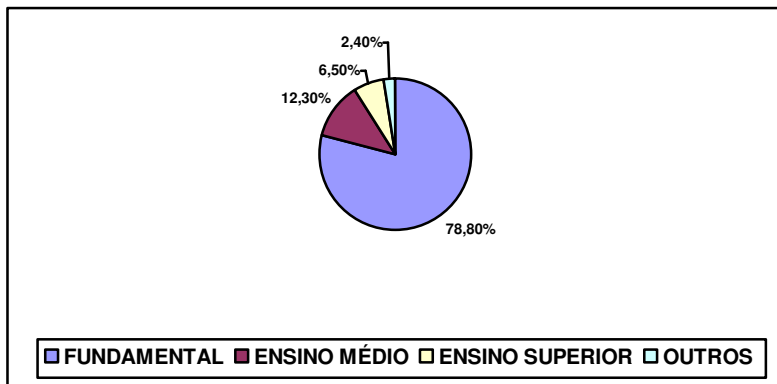
Buscando conhecer o percentual de profissionais específicos de cada área, temos 56,9% na área de humanas, 11,4% na área de exatas, 14,6 na área biológica e 17,1% dos entrevistados abstiveram-se da resposta.

GRÁFICO 2 – ÁREA DE CONHECIMENTO DOS DOCENTES



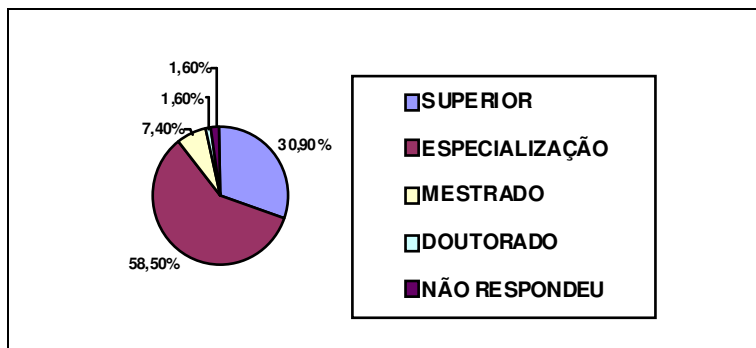
Quanto ao nível de atuação 78,80% desenvolvem suas atividades no ensino fundamental , 12,30% no ensino médio , 6,5% no ensino superior e apenas 2,4 % encontram-se em outros níveis.

GRÁFICO 3 – NÍVEL DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES



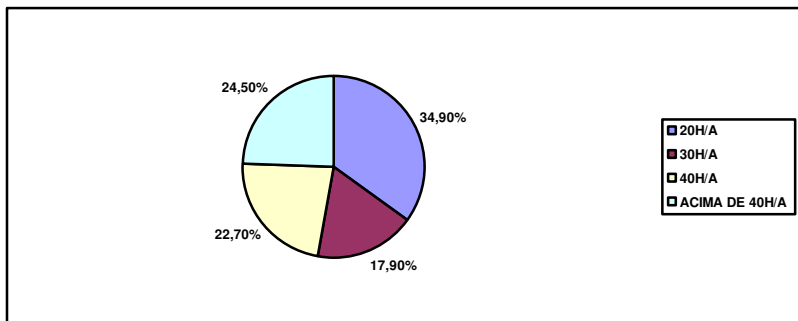
Praticamente todos os professores entrevistados possuem nível superior. Destes são especialistas 58,50%, Mestres 7,4%, Doutores 1,6%. Não responderam a esta questão 1,6%.

GRÁFICO 4 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES



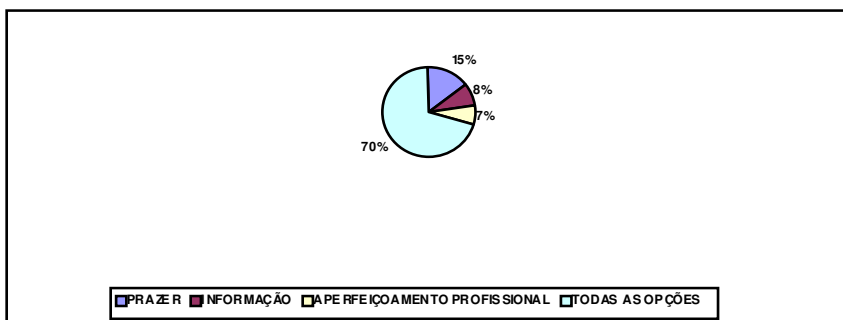
No que tange a carga horária semanal constatou-se que 34,9% dos professores trabalham 20H/A, 17,9% - 30H/A, 22,7% - 40 H/A e 24,5% acima de 40 horas-aula semanais. Ficou evidenciado que 47,2% dos professores trabalham 40 ou mais horas-aula semanais.

GRÁFICO 5 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS DOCENTES



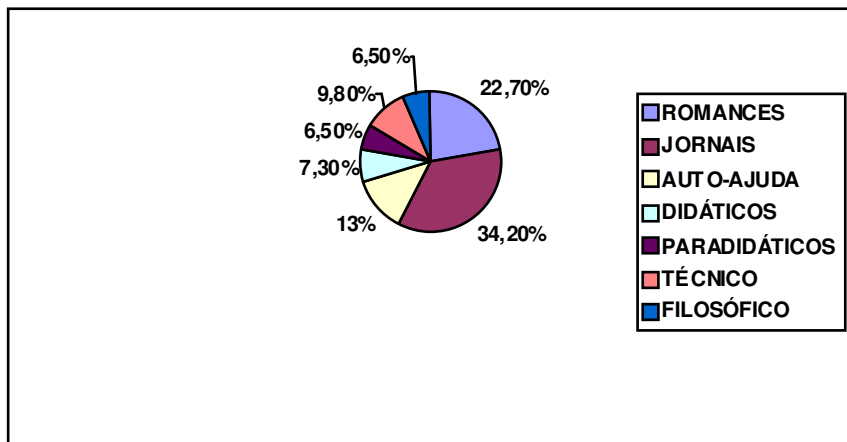
No que tange a questão de número 1 “**Para você leitura é...**” foi obtida a seguinte resposta: 15% dos professores lêem por prazer, 8% buscam informações, 7% almejam o aperfeiçoamento profissional e os 70% restantes definiram leitura como sendo todas as opções, ou seja, para eles leitura é prazer, é busca de informação e é aperfeiçoamento profissional. Nenhum professor conceituou a leitura associando-a a outra finalidade. Resultado obtido conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 – TIPO DE LEITURA DOS DOCENTES



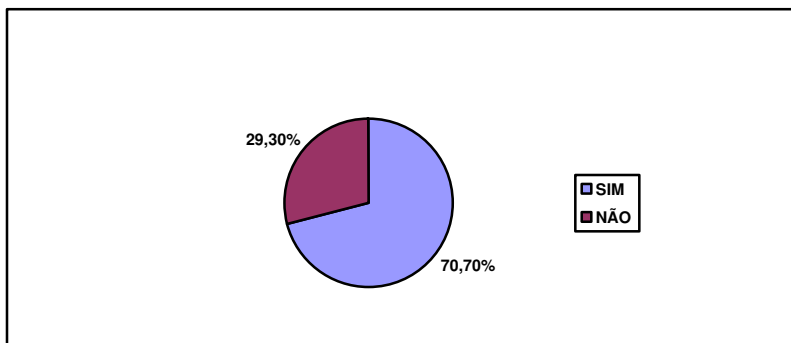
Ao analisar a preferência dos entrevistados quanto à escolha das leituras, constatou-se que os jornais, revistas e periódicos ganharam o primeiro lugar na predileção dos entrevistados. Na seqüência, eles indicaram romances, crônicas, poesias, enfim livros de ficção. Em terceiro lugar entraram os livros de auto-ajuda e somente em quarto lugar apontaram para os livros técnico-pedagógicos. Posteriormente, ficaram relegados aos últimos lugares os livros filosóficos, didáticos e paradidáticos.

GRÁFICO 7 – PREFERÊNCIA DE LEITURA DOS DOCENTES



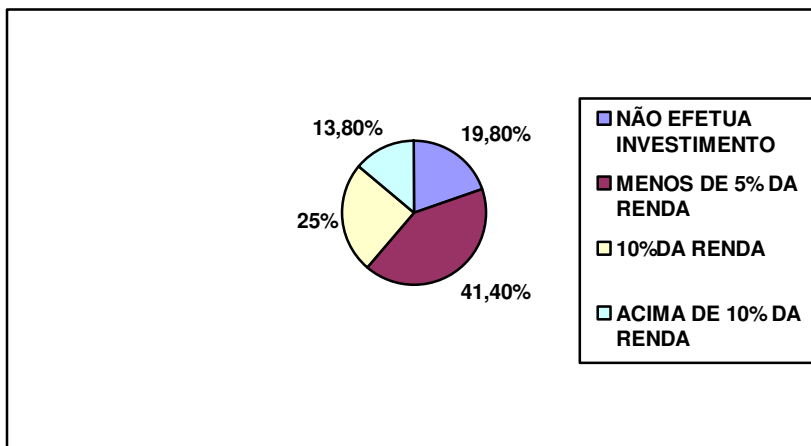
Quando questionados sobre o acervo técnico-pedagógico da instituição para qual ministravam aulas, 29,30% responderam que os exemplares didático-pedagógicos não atendiam a suas expectativas e os 70,70% com resposta positiva, apresentaram em média um percentual de 80% de satisfação de suas expectativas.

GRÁFICO 8 – EXPECTATIVAS DOS DOCENTES QUANTO AO ACERVO TÉCNICO PEDAGÓGICO



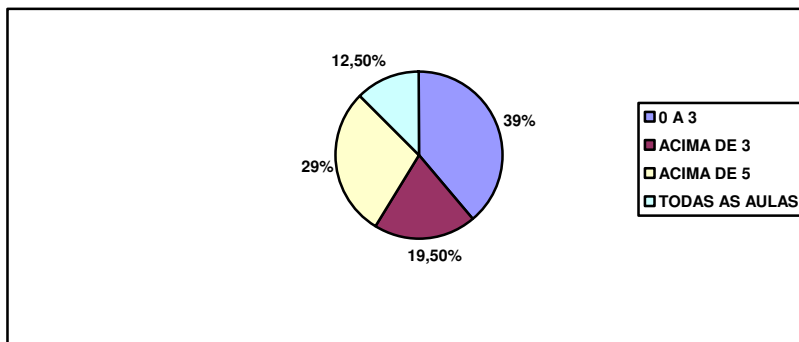
Segundo a pesquisa, 19,8% dos entrevistados não efetuam investimento algum em livros e periódicos; 41,4% investem menos de 5% de sua renda mensal; 25% chegam a aplicá-la em 10% e apenas 13,8% empregam-na acima de 10 %.

GRÁFICO 9 - INVESTIMENTO FINANCEIRO PARA AQUISIÇÃO DE LIVROS



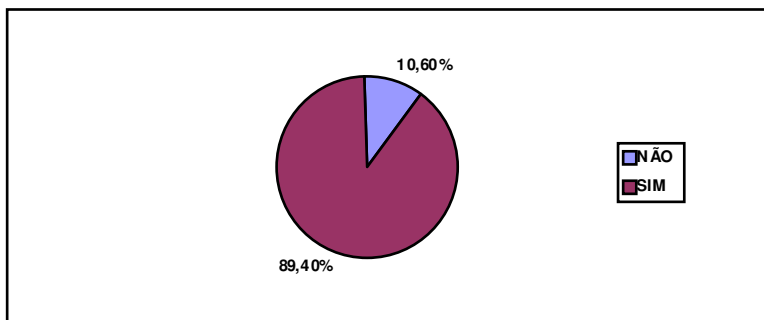
Por acreditar que a leitura e a escrita são um compromisso de todas as áreas, foi solicitado aos docentes entrevistados, independentemente de sua área de conhecimento, o número de aulas dedicadas à leitura e à produção de textos no bimestre e obteve-se o seguinte resultado: 39% não dedicam nenhuma ou destinam até três aulas; 19,5% acima de três aulas, 29% acima de cinco aulas e 12,5% trabalham com a leitura e produção textual em todas as aulas dadas.

GRÁFICO 10 - QUANTIDADE DE AULAS PARA LEITURA E ESCRITA



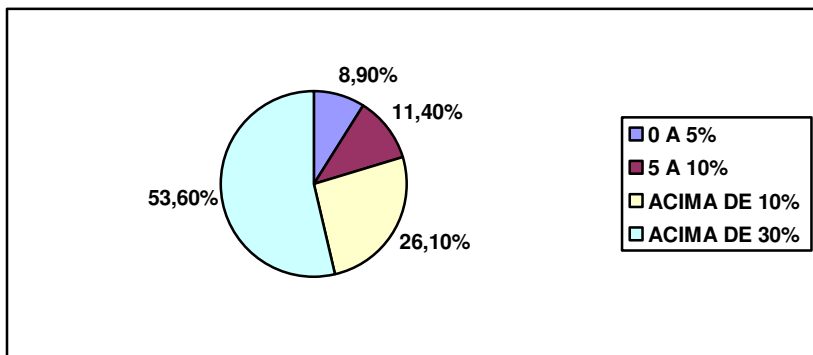
Para os entrevistados, 89,4% afirmaram que as leituras realizadas envolvem mudanças em suas práticas docentes, somente 10,6% responderam negativamente para a questão formulada.

GRÁFICO 11 - LEITURA E MUDANÇA



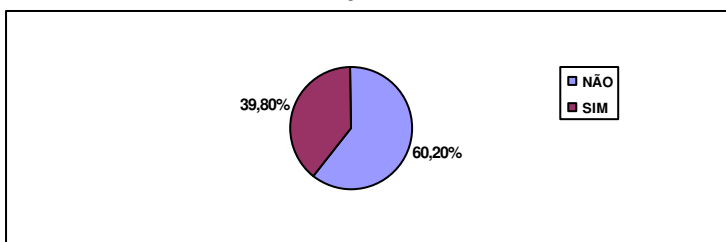
Na ponderação de quanto o professor sistematiza os conhecimentos obtidos através das leituras realizadas, encontramos o seguinte resultado: 8,9% não fazem registro algum de seus conhecimentos; 11,4% escrevem de 5 a 10%; 26,10% costumam anotar acima de 10% e surpreendentemente, 53,6% dos professores dizem documentar todos os conhecimentos conquistados através das diversas leituras.

GRÁFICO 12 – CONHECIMENTOS ASSIMILADOS NA LINGUAGEM ESCRITA



Quanto ao aspecto adoção de algum autor que norteie seus encaminhamentos didático-pedagógicos, 60,20% dos docentes responderam que não escolhiam autor algum e 39,80% responderam favoravelmente, entretanto dos adeptos, apenas 67% conseguiram citar o(s) autor(s).

GRÁFICO 13 – INDICAÇÃO DE AUTORES



7.1 ANÁLISE/DISCUSSÃO DOS DADOS

Nossa pesquisa baseou-se no levantamento por amostragem porque nos permitiu avaliar e medir tanto as habilidades de leitura e de escrita quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de um questionário estruturado. Os levantamentos por amostragem forneceram dados importantes sobre duas dimensões de letramento dos respondentes: a dimensão *individual*, ou seja, a posse pessoal de habilidades de leitura e escrita e a dimensão *social*, ou seja, o exercício das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ainda foi possível apurar dados sobre a formação educacional em geral e características sócio-econômicas do grupo.

A primeira análise refere-se à composição, por sexo, do corpo docente: a maioria – 77,2% - são professoras. Esse pormenor é bastante interessante se atentarmos à pesquisa de Elizabeth D'Ângelo Serra (2003), em seu artigo *Políticas de Promoção da Leitura*, no pergunta “quais são as duas pessoas que mais influenciaram o gosto dos entrevistados pela leitura, 37% responderam que foi algum professor, seguido da figura da mãe (ou responsável, do sexo feminino) com 36%, num total de 73% se somarmos numa só pessoa a figura feminina e a do professor. O pai ou o responsável masculino obteve 24% das respostas. Considerando-se que a maioria dos professores do Ensino Fundamental desta pesquisa é formada por mulheres (77,20%) e que a pesquisa de SERRA (2003) atribuiu à mãe, importante papel na formação do gosto de ler, podemos dizer que as mulheres são as principais responsáveis por aproximar homens e mulheres brasileiros da leitura, e portanto, no binômio escola-sociedade, coadjuvantes importantes para a formação leitora e escrita dos alunos.

Do índice de respondentes quanto a disciplinas de atuação, somando-se as áreas humanas e biológicas (71,5%), e acreditando-se que as disciplinas que as compõem sejam as que mais se utilizem da leitura e da escrita, encontramos um bom campo para incentivar o processo de ensinar-letrando a crianças e adolescentes. Se acrescentarmos que o PISA 2000 analisa e considera também o letramento em matemática como forma de o indivíduo atuar melhor no mundo, os 11,4% dos professores da área de exatas igualmente são chamados a integrar, produzir, utilizar, aplicar e a transformar saberes

em função do aprendizado contextualizado (pós-LAVE, 1999), onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho.

Quanto ao nível de atuação, 78,8% responderam que atuam no Ensino Fundamental e 12,3% no ensino médio. O total de 91,1% de profissionais lidando com crianças e adolescentes, reporta ao relatório PISA 2000, que igualmente mapeia letramento até a idade de 15 anos e se respondem adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O nível de escolaridade é bastante bom, pois revela que 98,4% têm formação universitária, dos quais 58,5% são especialistas. Se, porém atentarmos para o item de “educação continuada”, apenas 9% se interessou em progredir rumo ao mestrado e ao doutorado.

Quanto à carga horária semanal de aulas, é um item que nos assusta: 47,2% trabalham 40 horas ou mais. Pergunta-se como esse professor, que se presume *profissional da educação*, encontra tempo para manter um ritmo sustentado de inovação com referência ao seu currículo, à didática, à pesquisa, à produção própria e coletiva, sistemática e inovadora? Na prática, não se pode considerar professor a quem não está permanentemente comprometido com a reconstrução de seu próprio conhecimento.

As definições para: “*Para você, leitura é...*” foram apontadas pela maioria dos professores como sendo prazer, busca de informação e aperfeiçoamento profissional. Jornais, revistas e periódicos ganham a preferência (34,20%) e associados ao percentual de 22,70% à leitura de romances, crônicas e poesias e acrescidos, ainda, ao percentual de 13% referente à leitura de auto-ajuda, obteremos 69,9% de preferência destinada a práticas de letramento.

Considere-se que a leitura de jornais e afins são práticas de letramento sem maiores compromissos, pois trabalham com a abstração.

Presume-se, portanto, que são poucos os docentes (9,8%) que realmente se preocupam em atualizar saberes, melhorando sua representação, a respeito dos alunos e, evidentemente dos próprios alunos.

O baixo índice reservado à leitura de livros didáticos (7,3%) talvez expresse o pouco interesse de formação profissional continuada e a reflexão sobre temas concretos.

Interessante – ainda que preocupante – o índice de leitores de livros de auto-ajuda. Pode-se tratar de um fenômeno que vem atingindo as pessoas fragilizadas em sua auto-estima, e que buscam sustentações nessas pretensas receitas mágicas de felicidade, visando preencher uma satisfação que o conhecimento em si carece preencher.

Quando questionados sobre o acervo técnico-pedagógico existente na instituição, 70,7% responderam que estavam satisfeitos. Para corroborar esse índice, consultamos o fichário das cinco bibliotecas disponibilizadas pelo sistema de ensino Novo Horizonte. Do universo de 27.000 títulos, 50% se reportam à literatura infanto-juvenil; 40% a periódicos e 10% a técnicos. As bibliotecas são altamente frequentadas por crianças, levadas e incentivadas por seus professores; os adolescentes as frequentam apenas por ocasião de pesquisas escolares – que geralmente são consideradas de resultado sofrível pelos professores solicitantes. Os professores solicitantes simplesmente ignoram as atendentes da biblioteca, que são professores de letras, e que bem poderiam melhor orientar os alunos se isso lhes fosse solicitado. Aqui não funciona a rede ecológica preconizada por Tardif. Outras revelações pelos responsáveis nas bibliotecas: o acervo é desatualizado, os poucos professores que utilizam a biblioteca, na sua maioria, procuram livros de auto-ajuda, o Guinness Book e periódicos.

Constata-se, pois, mesmo a instituição não tem se revelado interessada em investir na atualização do acervo da biblioteca, e reserva pouco interesse em ampliara a área de literatura destinada à especialização dos docentes. Conseqüentemente, não havendo algo interessante a ler, a frequência de docentes à biblioteca é pífia. Como corolário da afirmação da satisfação de 70.70% dos docentes, quanto ao acervo técnico pedagógico, é de se perguntar se os docentes realmente: a) entenderam a pergunta; b) frequentam a biblioteca ou c) estão mesmo satisfeitos com o que encontram.

Os 29,30% que responderam negativamente, talvez sejam os que realmente têm consciência do que buscam e do que não encontram nas bibliotecas.

Os resultados sobre o investimento financeiro em livros, se somados os que jamais investem e os que investem menos de 5 % da renda, totalizam 61,2% e refletem a dura realidade do profissional: má remuneração, alta carga horária de trabalho, desmotivação e

desvalorização à arte de ensinar. São fatores relevantes que inibem muitos profissionais a investirem em sua progressão profissional.

O número de aulas dedicadas à leitura e à produção de textos aponta apenas 12,5% que trabalham esses dados em todas as aulas dadas. O que nos preocupa é o índice de 39% que não dedicam alguma aula a essa ação. Mesmo que se considere, hipoteticamente, que sejam respostas dadas por professores das áreas de exatas, é importante lembrar-se de que os estudos em letramento consideram a leitura da matemática como uma das habilidades necessárias à empregabilidade e mesmo à sobrevivência da geração que aí está.

A maior parte dos entrevistados (89,4%) afirmou que as leituras realizadas envolveram mudanças em suas práticas docentes e somente 10,6% não têm registro dessas incorporações em seu fazer diário.

Quanto à adoção de autores que norteiam seus encaminhamentos didático-pedagógicos somente (39,8%) responderam favoravelmente, e dentre esses, apenas 67% conseguiram nomear autor ou autores, o que na prática se reduz a minguados 16,75% do total do corpo docente. Os demais 60,20% dos docentes responderam que não tinham preferência específica.

8 CONCLUSÃO/SUGESTÕES

Nossa atenção se centrou no professor, cuja formação deveria ser voltada a torná-lo um modelo de identificação, que o instrumentasse para que ele próprio revelasse as relações que nutre com o letramento. Que lhe permitisse e aos alunos, analisar seus prazeres e discordâncias, que ajudasse os alunos a perceber as causas sociológicas das constituições delas, e deixasse transparecer que ele mesmo está procurando e, portanto, aprendendo um uso da língua escrita, que seja para a maioria, um instrumento de pensamento e de transformação. Que, à medida que mais revelasse, mais conseguisse levar os alunos para investidas sobre o mundo exterior. Que ele formasse atores em lugar de espectadores da leitura dos outros.

Nessa perspectiva acreditamos que as competências do professor, na medida em que se tratam de competências profissionais, estão diretamente ligadas à sua capacidade de racionalizar sua prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nossa concepção de professor e de sua formação profissional está ligada, de forma global, à visão do profissional pesquisador preconizado por Demo, para quem a formação não se limita à formação inicial na Universidade, mas sim, de investimento em formação continuada que se estenderá por toda a carreira docente.

Esta pesquisa aponta também a necessidade das bibliotecas, tanto públicas como escolares, como um dos caminhos que possibilitarão uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação dessa realidade. Essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais. Em países com democracias consolidadas, as bibliotecas são instituições fortes e os bibliotecários, profissionais respeitados e reconhecidos por sua importante função social.

Por outro lado, é espantoso constatar que o Plano Nacional de Educação – PNE, não contemplou a obrigatoriedade de biblioteca na Escola do Ensino Fundamental. Somente a partir do 3º. Grau é que a obrigatoriedade da biblioteca aparece. Negar à escola das crianças

brasileiras o direito à biblioteca é negar-lhes o direito ao caminho democrático, que leva ao conhecimento.

A biblioteca e a formação de leitores não são uma prioridade dos cursos de formação de professores, quando deveriam ser o seu carro-chefe. Formam-se professores distanciados das práticas de leitura e escrita e da presença de bibliotecas. Isso talvez explique porque a idéia de biblioteca como espaço institucional e, conseqüentemente, do direito à leitura não está conscientizado, integrado à cultura da sociedade brasileira.

Toda criança quando começa sua vida escolar, deveria conviver com a biblioteca da escola, do seu bairro, lugar de livre acesso para encontros inesquecíveis com os livros e suas fascinantes histórias. É esse viés que a irá levar, quando sair da escola, a ingressar no mercado do trabalho, a continuar buscando um local para continuar suas leituras. É a biblioteca que garantirá a continuidade de sua atividade leitora. E isso deve ser apresentado e aprendido na escola, desde cedo, com professores, leitores e conscientes da leitura, do estudo, e principalmente, da função da biblioteca como instituição cultural que garante a educação permanente dos cidadãos.

Para citar exemplarmente a situação de ausência de professores instrumentados em letramento, um caso ocorrido na esfera governamental, revela nossa precariedade: os PCN, como orientação mínima nacional e não obrigatória, colocaram nas mãos de professores de todo país, o símbolo da profissão: o estudo e a leitura de livros. A lacuna foi que o Ministério da Educação, ao produzir e distribuir as coleções, não considerou que os professores brasileiros não foram formados para serem leitores, estando a maioria despreparada para ler e estudar os próprios PCN. Para suprir essa falta, foi necessário criar uma ação posterior, os Parâmetros em Ação, para atender as necessidades de prática da leitura e da escrita entre os professores. A ação, embora com atraso, teve a oportunidade de mostrar que o potencial de leitura estudo existente entre os professores deve ser objeto de uma política conseqüente de educação para a população brasileira.

O ponto nevrálgico, portanto, é a formação de professores. Nos últimos anos, a atenção voltada para professores têm se dirigido prioritariamente para os professores em exercício, visando subsidiá-los imediatamente. Essa medida é da maior importância, mas os cursos de

habilitação dos professores devem, com a máxima urgência, adotar um processo pedagógico voltado para a formação leitora e escritora.

Este não usa a pesquisa como sua razão de ser, mas como monitoramento permanente de sua atualização profissional de intervir na realidade. Esta marca precisa ser geral, não havendo qualquer argumento para reservá-lo a uma elite. Eliminando totalmente qualquer ambiência de mero treinamento ou ensino, esse profissional deveria cursar cinco anos de um curso acadêmico, cuja atenção maior fosse voltada à pesquisa e à elaboração própria acompanhadas de uma avaliação permanente de caráter educativo. E as bibliotecas continuariam a ser a espinha dorsal deste projeto.

Felizmente hoje, a necessidade de pesquisar sobre hábitos e práticas leitoras começa a se inserir dentro do espaço social. Já se fala em desenvolvimento humano integrado considerando aspectos subjetivos do viver e a visão da formação permanente na qual a leitura tem presença obrigatória.

Considerando os enormes avanços ocorridos em todo o país na área do Ensino Fundamental, considerando a escola pública como a rede social potencialmente mais poderosa e abrangente, e considerando o esforço de inúmeros educadores – conhecidos e anônimos – no sentido de elevar a qualidade do ensino às nossas crianças, podemos inferir, mesmo com as limitações econômicas e de escolaridade da população, que o valor da leitura já desponta como algo importante na sociedade brasileira.

A questão do letramento deve ainda perpassar todos os Ministérios – dado que a educação é um todo sistêmico, vivo e interligado – e deve ser uma política maior dos governos federal, estadual e municipal. Ao governo federal cabe a responsabilidade maior, a decisão política essencial para elevar a qualidade de vida para todos os brasileiros. Só um aumento decisivo nos fundos destinados à Educação, a aliança entre múltiplos agentes, os diferentes ministérios, os setores público e privado, o conjunto de múltiplas estratégias, como as metodologias presenciais e à distância, por meio de diferentes canais, entre os quais incluída obrigatoriamente a Internet tornariam possível implementar ações realmente efetivas, para propiciar programas de educação continuada para profissionais de educação. Porém, para provocar mudanças culturais profundas e reais e abrir as comportas do

acesso à cultura letrada como um direito retirando-lhe o rótulo de supérflua ou desnecessária para a maioria, são exigidas certas comprovações científicas, que venham atestar essas hipóteses. Para isso, contribuições como as do INAF e do PISA, e mesmo este trabalho, por pequeno que seja, se fazem necessárias.

O presente trabalho não se exaure nas conclusões e sugestões expostas. Ele está aberto a outras perspectivas de abordagem, para enriquecer o universo de literatura voltada ao letramento do docente e de sua formação continuada. Ao eterno estudo do saber do profissional de educação submetido à precariedade das condições que toda uma rede de vida do século XXI lhe oferece.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. 4ªEd. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BHOLA, H.S. *Evaluating Functional Literacy*. Amershan: Hulton Educational Publications; Tehran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1979.
- BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. “Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.91-113,dez.2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 1998.
- BUTT, R.L. & RAYMOND, D. (1989). Studying the nature and development of teachers knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), p. 403-419.
- CARTER, K. (1990). Teachers’ knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan, p. 291-310.
- CARTER, k & DOYLE, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J., BUTTERY, T.J. & GUYTON, E. (dir.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed. New York: Macmillan, p. 120-142.
- CERVERO, R.M. Is a common definition of adult literacy possible? *Adult Education Quarterly*, v.36,n.1,p.50-54,1985

DEMO, Pedro. *Questões para a teleeducação*. 2. ed. Petrópolis, 1999, p.182-197.

DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. (dir.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 392-431.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement em milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (dir.) *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New-York: Macmillan, p. 119-161.

FEIMAN NEMSER, S. (1983). Learning to teach. In: SHULMAN, S.L. & SYKES, G. (dir.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longmann Inc.

FENSTERMACHER, G.D. (1994). The knower and knowm _The nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (dir.). *Review of Research on Education*. Vol. 20. Washington, D.C.: American Educational Research Association, p. 1-54.

FENSTERMACHER, G.D. (1999). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. [Apresentação feita no congresso anual da Aera. Montreal, 19 de abril.]

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. *Escola do futuro uma escola com um coração*. Não publicado.

FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1967.(Tradução para o português: *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974)

FREIRE, P. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, v. 40, n.2, 1970a. p. 205-225.

FREIRE, P. Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, v.40, n.3, 1970b.p452-477.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARFINKEL, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press

GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société – Éléments de La théorie de La structuration*. Paris: Presses Universitaires de France.

GRAFF, H.J. *The Labyrinths of Literacy*. London: The Falmer Press, 1987a. (Tradução para o Português: *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.)

GRAFF, H.J. *The legacies of Literacy*. Bloomington: Indiana University Press, 1987b.

GRAY, W.S. *The Teaching of Reading and Writing*. Paris:Unesco,1956

HARMAN, D. Illiteracy: An Overview. *Harvard Educational Review*, v.40, n.2,1970.p. 226-243.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HUBERMAN, M., GROUNAUER, M.M. & MATI, J. (1989). La vie des enseignants – Evolution et bilan d'une profession. In: *Actualités pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

JORDELL, K.O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Journal of Research and Studies*, 3 (3), p. 165-177.

KAGAN, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), p. 129-169.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática. 1986.

KENNEDY, M.M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 5 (2), p. 193-211.

KIRSCH, I.S., JUNGEBLUT, A. *Literacy: Profiles of America's Young Adults*. Final Report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LANKSHEAR, C. *Literacy, Schooling and Revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.

LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University press.

LAVE, J. (1993). The practice of learning. In: CHAIKLIN, S. & LAVE, J. *Understanding practice – Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press, p. 3-34.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge – New York: Cambridge University Press.

LEVINE, K. Functional literacy: fond illusions and false economies. *Harvard Educational Review*, v.52,n.3,1982,p.249-266.

LORTIE, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

MORINE-DERSHIMER, G. (1988). Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, n.4 (3), p. 215-229.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna, 2003.

O'NEIL, W. Properly literate. *Harvard Education Review*, v. 40, n.2, 1970, p.260-263.

RAYMOND, D., BUTT, R.L. & YAMAGISHI, R. (1993). *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale – Approche autobiographique*. In: GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. & TARDIF, m. (éds). *Le savoir des enseignants: unite et diversité*. Montréal: Logiques, p. 137-168.

RIBEIRO, Vera Massagão at alli. *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J., BUTTERY, T.J. & GUYTON, E. (éds). *Handbook of research on teacher education*. 2^a ed. New York: Macmillan, p. 102-119.

RYAN, K., NEWMAN, K.K., APPLGATE, J., LASLEY, T., FLORA, R. & JOHNSTON, J. (1980). *Biting the apple: accounts of first year teachers*. New York-London: Longman Inc.

SCHON, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. Ney York: Jossey Bass.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, v. 93, n.1, 1984. p.6-21.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.58-82.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.260-268.

TARDIF, M & LESSARD, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien – Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les profession d'interactions humaines. Belgique-Québec: De Boeck-Pul.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des orders d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors – Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, n.1, p. 55-70.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* SP: Editora Pontes, 1988.

UNESCO. *World Illiteracy at Mid-century: a Statistical Study*. Monographs on Fundamental Education 11. Paris: Unesco, 1957.

UNESCO. *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco, 1958.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco, 1978a.

UNESCO. *Literacy in the world: shortcomings, achievements and tendencies*. In: CHAPMAN, L.J., CZERNIEWSKA, P. (Eds.). *Reading: from Process to Practice*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul in association with The Open University, 1978b. p.6-28

WAGNER, D.A. Studying literacy in Morocco. In: SCHIEFFELIN, B.B., GILMORE, P. (Eds.). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, n. 68 (2), p. 130-178.

ZEICHNER, K.M. & GORE, J.M. (1990). Teacher socialization. In: HOUSTON, W.R. (éd.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 329-348.

ZEICHNER, K.M. & HOEFT, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In: SIKULA, J., BUTTERY, T.J. & GUITON, E. (éd.). *Handbook of research on teacher education*. 2^a ed. New York: Macmillan, p. 525-547.

ANEXO A – LETRAMENTO E LEITURA - PISA 2000

Variation in student performance on the combined reading literacy scale

	Mean		Standard deviation		Percentiles												
					5th		10th		25th		75th		90th		95th		
	Mean score	S.E.	S.D.	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	
OECD COUNTRIES	Australia	528 (3.5)	102 (1.6)	354 (4.8)	394 (4.4)	458 (4.4)	602 (4.6)	656 (4.2)	685 (4.5)								
	Austria	507 (2.4)	93 (1.6)	341 (5.4)	383 (4.2)	447 (2.8)	573 (3.0)	621 (3.2)	648 (3.7)								
	Belgium	507 (3.6)	107 (2.4)	308 (10.3)	354 (8.9)	437 (6.6)	587 (2.3)	634 (2.5)	659 (2.4)								
	Canada	534 (1.6)	95 (1.1)	371 (3.8)	410 (2.4)	472 (2.0)	600 (1.5)	652 (1.9)	681 (2.7)								
	Czech Republic	492 (2.4)	96 (1.9)	320 (7.9)	368 (4.9)	433 (2.8)	557 (2.9)	610 (3.2)	638 (3.6)								
	Denmark	497 (2.4)	98 (1.8)	326 (6.2)	367 (5.0)	434 (3.3)	566 (2.7)	617 (2.9)	645 (3.6)								
	Finland	546 (2.6)	89 (2.6)	390 (5.8)	429 (5.1)	492 (2.9)	608 (2.6)	654 (2.8)	681 (3.4)								
	France	505 (2.7)	92 (1.7)	344 (6.2)	381 (5.2)	444 (4.5)	570 (2.4)	619 (2.9)	645 (3.7)								
	Germany	484 (2.5)	111 (1.9)	284 (9.4)	335 (6.3)	417 (4.6)	563 (3.1)	619 (2.8)	650 (3.2)								
	Greece	474 (5.0)	97 (2.7)	305 (8.2)	342 (8.4)	409 (7.4)	543 (4.5)	595 (5.1)	625 (6.0)								
	Hungary	480 (4.0)	94 (2.1)	320 (5.6)	354 (5.5)	414 (5.3)	549 (4.5)	598 (4.4)	626 (5.5)								
	Iceland	507 (1.5)	92 (1.4)	345 (5.0)	383 (3.6)	447 (3.1)	573 (2.2)	621 (3.5)	647 (3.7)								
	Ireland	527 (3.2)	94 (1.7)	360 (6.3)	401 (6.4)	468 (4.3)	593 (3.6)	641 (4.0)	669 (3.4)								
	Italy	487 (2.9)	91 (2.7)	331 (8.5)	368 (5.8)	429 (4.1)	552 (3.2)	601 (2.7)	627 (3.1)								
	Japan	522 (5.2)	86 (3.0)	366 (11.4)	407 (9.8)	471 (7.0)	582 (4.4)	625 (4.6)	650 (4.3)								
	Korea	525 (2.4)	70 (1.6)	402 (5.2)	433 (4.4)	481 (2.9)	574 (2.6)	608 (2.9)	629 (3.2)								
	Luxembourg	441 (1.6)	100 (1.5)	267 (5.1)	311 (4.4)	378 (2.8)	513 (2.0)	564 (2.8)	592 (3.5)								
	Mexico	422 (3.3)	86 (2.1)	284 (4.4)	311 (3.4)	360 (3.6)	482 (4.8)	535 (5.5)	565 (6.3)								
	New Zealand	529 (2.8)	108 (2.0)	337 (7.4)	382 (5.2)	459 (4.1)	606 (3.0)	661 (4.4)	693 (6.1)								
	Norway	505 (2.8)	104 (1.7)	320 (5.9)	364 (5.5)	440 (4.5)	579 (2.7)	631 (3.1)	660 (4.6)								
Poland	479 (4.5)	100 (3.1)	304 (8.7)	343 (6.8)	414 (5.8)	551 (6.0)	603 (6.6)	631 (6.0)									
Portugal	470 (4.5)	97 (1.8)	300 (6.2)	337 (6.2)	403 (6.4)	541 (4.5)	592 (4.2)	620 (3.9)									
Spain	493 (2.7)	85 (1.2)	344 (5.8)	379 (5.0)	436 (4.6)	553 (2.6)	597 (2.6)	620 (2.9)									
Sweden	516 (2.2)	92 (1.2)	354 (4.5)	392 (4.0)	456 (3.1)	581 (3.1)	630 (2.9)	658 (3.1)									
Switzerland	494 (4.3)	102 (2.0)	316 (5.5)	355 (5.8)	426 (5.5)	567 (4.7)	621 (5.5)	651 (5.3)									
United Kingdom	523 (2.6)	100 (1.5)	352 (4.9)	391 (4.1)	458 (2.8)	595 (3.5)	651 (4.3)	682 (4.9)									
United States	504 (7.1)	105 (2.7)	320 (11.7)	363 (11.4)	436 (8.8)	577 (6.8)	636 (6.5)	669 (6.8)									
	OECD total	499 (2.0)	100 (0.8)	322 (3.4)	363 (3.3)	433 (2.5)	569 (1.6)	622 (2.0)	653 (2.1)								
	OECD average	500 (0.6)	100 (0.4)	324 (1.3)	366 (1.1)	435 (1.0)	571 (0.7)	623 (0.8)	652 (0.8)								
NON-OECD COUNTRIES	Brazil	396 (3.1)	86 (1.9)	255 (5.0)	288 (4.5)	339 (3.4)	452 (3.4)	507 (4.2)	539 (5.5)								
	Latvia	458 (5.3)	102 (2.3)	283 (9.7)	322 (8.2)	390 (6.9)	530 (5.3)	586 (5.8)	617 (6.6)								
	Liechtenstein	483 (4.1)	96 (3.9)	310 (15.9)	350 (11.8)	419 (9.4)	551 (5.8)	601 (7.1)	626 (8.2)								
	Russian Federation	462 (4.2)	92 (1.8)	306 (6.9)	340 (5.4)	400 (5.1)	526 (4.5)	579 (4.4)	608 (5.3)								

ANEXO C – INTERPRETAÇÃO DE TEXTO – PISA 2000

	Mean	S.E.	Finland	Canada	Australia	Ireland	New Zealand	Korea	Sweden	Japan	Iceland	United Kingdom	Belgium	Austria	France	Norway	United States	Czech Republic	Switzerland	Denmark	Spain	Italy	Germany	Liechtenstein	Poland	Hungary	Greece	Portugal	Russian Fed.	Latvia	Luxembourg	Mexico	Brazil							
Finland	555	(2.9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲							
Canada	532	(1.6)	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲							
Australia	527	(3.5)	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲						
Ireland	526	(3.3)	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲					
New Zealand	526	(2.7)	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲					
Korea	525	(2.3)	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
Sweden	522	(2.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
Japan	518	(5.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
Iceland	514	(1.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲			
United Kingdom	514	(2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲			
Belgium	512	(3.2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Austria	508	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
France	506	(2.7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Norway	505	(2.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
United States	505	(7.1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Czech Republic	500	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Switzerland	496	(4.2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Denmark	494	(2.4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Spain	491	(2.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Italy	489	(2.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Germany	488	(2.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Liechtenstein	484	(4.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Poland	482	(4.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Hungary	480	(3.8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Greece	475	(4.5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Portugal	473	(4.3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Russian Fed.	468	(4.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Latvia	459	(4.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Luxembourg	446	(1.6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	
Mexico	419	(2.9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲	
Brazil	400	(3.0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▲	▲	▲

ANEXO E – PESQUISA DE CAMPO**QUESTIONÁRIO****SEXO**

M () F ()

ÁREA DO CONHECIMENTO: _____**NÍVEL DE ATUAÇÃO:**

- () FUNDAMENTAL
- () ENSINO MÉDIO
- () ENSINO SUPERIOR

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

- () SUPERIOR
- () ESPECIALIZAÇÃO
- () MESTRADO
- () DOUTORADO
- () PHD

CARGA HORÁRIA SEMANAL:

- () 20HS
- () 30HS
- () 40HS
- () ACIMA DE 40 AULAS

1. PARA VOCÊ, LEITURA É... :

- PRAZER
- APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL
- BUSCA DE INFORMAÇÃO
- OUTROS

2. ENUMERE, EM ORDEM CRESCENTE DE 1 A 7, SUA PREFERÊNCIA QUANTO À ESCOLHA DAS LEITURAS ABAIXO:

- ROMANCES, CRÔNICAS, POESIAS...
- JORNAIS , REVISTAS, PERIÓDICOS
- AUTO-AJUDA E ESOTERISMO
- DIDÁTICOS
- PARADIDÁTICOS
- TÉCNICO- PEDAGÓGICOS
- FILOSÓFICOS

3. O ACERVO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA ATENDE SUAS EXPECTATIVAS?

- NÃO
- SIM EM QUE PERCENTUAL? _____ %

4. QUAL O INVESTIMENTO FINANCEIRO EFETUADO PARA A AQUISIÇÃO DE LIVROS E PERIÓDICOS?

- NÃO EFETUA INVESTIMENTO
- MENOS DE 5% DA RENDA MENSAL
- 10% DA RENDA MENSAL
- ACIMA DE 10% DA RENDA MENSAL

5. QUANTAS AULAS VOCÊ DEDICA PARA A LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS NO BIMESTRE?

- 0 - 3
 ACIMA DE 3
 ACIMA DE 5
 TODAS AS AULAS

6. AS LEITURAS REALIZADAS IMPLICAM MUDANÇA EM SUA PRÁTICA?

- NÃO SIM EM QUE PERCENTUAL? _____ %

7. A PARTIR DAS LEITURAS REALIZADAS, EM QUE PERCENTUAL VOCÊ REGISTRA OS CONHECIMENTOS ASSIMILADOS NA LINGUAGEM ESCRITA?

- 0 A 5 %
 5 A 10 %
 ACIMA 10 %
 ACIMA 30 %

8. ADOTA ALGUM AUTOR QUE NORTEIA SEUS ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS?

- NÃO SIM CITE-O: _____