UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIELE CARIOLANO DA SILVA

A SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Daniele Cariolano da Silva

A SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Marina Dias Cavalcante

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Daniele Cariolano da.
A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC [recurso eletrônico] / Daniele Cariolano da Silva. - 2015.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 134 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.
Área de concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof.ª Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Leitura. 2. Semiformação. 3. Professor. I. Título.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de maio de dois mil e quinze, **DANIELE CARIOLANO DA SILVA** aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC.** A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 14:30 às 17h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Daniele Cariolano da Silva**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Maria Marina Dias Cavalcante, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE)

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)

AGRADECIMENTOS

A minha família, por seu amor incondicional.

À professora doutora Maria Marina Dias Cavalcante, por sua orientação, paciência, confiança e incentivo.

A professora doutora Isabel Maria Sabino de Farias, por seu apoio e confiança, em especial no âmbito do Programa Observatório da Educação - OBEDUC/UECE.

Aos professores doutores Jacques Therrien e Maria Raquel de Carvalho Azevedo, por suas contribuições e reflexões na disciplina Seminário de Dissertação, promovendo riquíssimas (re)constituições do texto.

Ao professor mestre Expedito Wellington Chaves Costa, por seu apoio, sugestões e contribuições na elaboração final do trabalho.

Ao professor doutor João Vianney Campos de Mesquita, pela correção gramatical e estilística do texto.

Aos integrantes do Programa Observatório da Educação - OBEDUC/UECE, pelo apoio mútuo e pelos encontros de estudo, discussão e reflexão sobre as contribuições do PIBID nos processos de desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudo no âmbito do OBEDUC/UECE.

Aos professores supervisores do PIBID/FECLESC, sujeitos desta pesquisa, pela relevante participação e pela constante luta no exercício do magistério.

RESUMO

Objetivou compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC no contexto da semiformação em Adorno. Para tanto, situou-se na concepção de semiformação com suporte no pensamento de Adorno e caracterizou as práticas leitoras vivenciadas em suas diferentes nuanças por estes professores no âmbito da formação inicial, do trabalho docente e da experiência no PIBID/FECLESC. Vale ressaltar a discussão emprecedida ao longo do trabalho sobre o papel destas práticas de leitura na resistência ou conformação e reprodução da semiformação do homem. Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso, recorrendo como procedimentos de coleta de dados à análise documental e à realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de oito professores supervisores do PIBID/FECLESC. Os sujeitos da pesquisa se inserem nos subprojetos de Matemática, Física e Química, insertos no Projeto Institucional PIBID/UECE (Editais DEB/CAPES nº02/2009 e nº01/2011) e desenvolvidos na esfera da FECLESC. A análise dos dados revela alguns desafios que entremeiam as condições institucionais, estruturais, organizacionais e pedagógicas da Universidade. As práticas de leitura acadêmica vivenciadas, apesar de refletirem perspectivas abrangentes, relacionais e contextuais de leitura, em muitas situações, ainda têm como foco a quantidade de livros lidos em detrimento da qualidade e da significação destes escritos para os discentes e suas relações em sociedade. Destacam-se na formação inicial e no trabalho do professor supervisor práticas com ênfase na literalidade do texto, concebendo formas restritas de se realizar a leitura na busca de uma só interpretação possível e autorizada do que está escrito e, desse modo, verificar se a leitura que o aluno fez se aproxima ou se distancia da leitura e da ideia "autorizada" do autor. No âmbito da experiência do PIBID/FECLESC, apontam-se como práticas de leitura os encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas necessárias ao trabalho do professor, além de momentos de atualização de conhecimentos e de qualificação docente. Em outras situações, no entanto, as práticas se mostram reduzidas a leituras informativas e de revisão de conteúdos, de orientação para elaborar instrumentais, estudos para entendimento de proposições e assuntos de um texto, considerando erroneamente que o sentido de um escrito fosse simplesmente extraído e não como processo multidimensional e referencial. Em síntese, as nuanças das práticas leitoras ao longo do desenvolvimento do professor supervisor, seja na formação inicial, no trabalho docente ou na realização do PIBID, ainda expressam contextos favoráveis à conformação à semiformação que, ante a conversão dos bens culturais em

produtos mercadológicos com valor de troca, caracteriza-se por uma consciência que renunciou à autodeterminação, conformando-se à realidade, sendo necessária à adaptação, passividade e alienação do homem no processo de reprodução social, econômica, política e cultural. Ante o exposto, este estudo investigativo conclui como necessárias ao processo de resistência à semiformação e à barbárie humana práticas de leitura crítica, imprescindíveis ao desocultamento da ideologia dos meios escritos e das relações materiais e simbólicas de dominação, opressão, contraditoriedade, reprodução e destrutividade do homem.

Palavras-chave: Leitura. Semiformação. Professor

ABSTRACT

Aimed to understand the practices of academic reading PIBID supervisors professors from the Faculty of Education, Central Hinterland of Science and Letters - FECLESC in the context of erudition in Adorno. To this end, it stood in the design of erudition with stand the thought of Adorno and characterized the experienced reading practices in its different nuances for these teachers in initial training, teaching and experience in PIBID / FECLESC. It is noteworthy discussion emprecedida throughout the work on the role of these reading practices in resistance or conformation and reproduction of man's erudition. It is a qualitative research study type of case, using such procedures for data collection to document analysis and carrying out semi-structured interviews with a sample of eight supervisors teachers PIBID / FECLESC. The subjects are inserted in the subprojects of Mathematics, Physics and Chemistry, inserts the Institutional Project PIBID / UECE (Notices DEB / CAPES Nº02 / 2009 and nº01 / 2011) and developed in the sphere of FECLESC. Data analysis reveals some challenges that intersperse the institutional, structural, organizational and pedagogical University. The experienced academic reading practices, which are based on broad prospects, relational and contextual reading, in many cases, still are focused on the amount of books read over quality and significance of these writings to the students and their relationships in society. They stand out in initial training and the work of the teacher supervisor practices with emphasis on the literal text, designing restricted ways to make reading in search of one possible interpretation and authorized what is written and thus check whether reading the student did approaches or moves away from reading and "authorized" idea of the author. In the experiment of PIBID / FECLESC if point-like reading practices meetings to study and carry out specific and didactic and pedagogical activities necessary for the teacher's work, as well as update times of knowledge and teaching qualification. In other situations, however, the practices are shown reduced to informative readings and content review, guidance to prepare instrumental studies for understanding of propositions and issues of a text wrongly considering that the meaning of a written were simply extracted and not as multidimensional and referential process. In short, the nuances of reading practices throughout the development of the supervising teacher, either in initial formation, in teaching or in carrying out the PIBID, still express favorable environments for forming the erudition that, before the conversion of cultural property in mercadológicos products exchange value, is characterized by an awareness that resigned to self-determination, conforming to reality, being necessary to the adaptation, passivity and alienation of man in the process of social reproduction, economic,

political and cultural. Based on the foregoing, this investigative study concludes as necessary to the process of resistance erudition and human barbarity critical reading practices, essential to the unveiling of the ideology of print media and the material and symbolic relations of domination, oppression, contradictoriness, breeding and destructiveness of man.**Keywords**: Reading. Erudition. Professor

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 - Critérios de escolha dos sujeitos participantes _____ 50
Quadro 1 - Escolhas metodológicas _____ 48
Quadro 2 - Projeto Institucional PIBID/UECE "A Vida Docente na Escola: Aprender e Ensinar pela Pesquisa" (Edital nº 02/2009) _____ 55
Quadro 3 - Projeto Institucional PIBID/UECE "A Vida Docente na Escola II: Aprender e Ensinar pela Pesquisa" (ampliação / Edital nº 001/2011) _____ 56
Quadro 4 - Abrangência Parcial do Subprojeto de Licenciatura em Matemática – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 02/2009) _____59
Quadro 5 - Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Matemática – PIBID/FECLESC (Edital nº 02/2009 – DEB/CAPES e Edital nº 11/2012) _____ 61
Quadro 6 - Abrangência Parcial do Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 02/2009) _____ 62
Quadro 7 - Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC (Edital nº 02/2009 – DEB/CAPES e Edital nº 11/2012) _____ 64
Quadro 8 - Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Química – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 01/2011) _____ 67
Quadro 9 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE / UECE _____ 71
Quadro 10 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (BDTD / UFC) _____ 78
Quadro 11 - Portal Domínio Público _____ 83
Quadro 12 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) _____ 88
Quadro 13 - Perfil do professor supervisor A _____ 90
Quadro 14 - Perfil do professor supervisor B _____ 91
Quadro 15 - Perfil do professor supervisor C _____ 91
Quadro 16 - Perfil do professor supervisor D _____ 92
Quadro 17 - Perfil do professor supervisor E _____ 93
Quadro 18 - Perfil do professor supervisor F _____ 94
Quadro 19 - Perfil do professor supervisor G _____ 94
Quadro 20 - Perfil do professor supervisor H _____ 95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA: A EVIDÊNCIA DE PRESSUPOSTOS E RELAÇÕES 23

2.1 ADORNO NO CONTEXTO DA TEORIA CRÍTICA: GÊNESE DE SUA CONCEPÇÃO SOBRE SEMIFORMAÇÃO 23

2.2 SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA: INTERFACES 30

3 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA 46

3.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 46

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO 53

4 MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA 69

4.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS MAPEADAS: ALGUMAS PONDERAÇÕES 69

4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE 70

4.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Ceará – UFC 78

4.1.3 Portal Domínio Público 82

4.1.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 87

4.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC 89

4.2.1 Perfil dos sujeitos 90

4.2.2 Práticas de leitura na formação inicial 96

4.2.3 Práticas de leitura no trabalho docente 102

4.2.4 Práticas de leitura na experiência do PIBID/FECLESC 109

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124

APÊNDICES 128

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 129

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 132

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa objetivou compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC no contexto da semiformação em Adorno, sendo o interesse investigativo fomentado no decorrer da trajetória pessoal e profissional, incluindo experiências como aluna de Graduação e Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, bolsista de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Ceará e na qualidade de professora na Rede Pública de Ensino de Fortaleza.

Destaca-se inicialmente que o interesse de pesquisa partiu-se da intenção acerca do estudo, a fim de se provocar questionamentos e reflexões sobre a relação Educação e Sociedade para a atual configuração dos processos de formação e trabalho docente. Desse modo, fomentou-se por inquietações pessoais na busca de pressupostos e caminhos de compreensão e resistência ao *status quo*.

Aliado a este desejo, o conhecimento ensejado no percurso acadêmico ao longo do curso de graduação em Pedagogia, bem como o atual panorama educacional vislumbrado, propiciaram fundamentos teóricos e críticos sobre problemáticas históricas, estruturais e pedagógicas em torno da formação e da prática profissional do professor. Relações de comparação, análise, debates e inferências foram possibilitadas com origem no conhecimento elaborado no contexto empírico das contradições sociais que condicionam a profissionalização docente.

O delineamento pela temática de pesquisa também recebeu influência das experiências como bolsista do Programa Voluntário de Iniciação Científica – PROVIC/UECE e do Programa de Iniciação Científica – IC/UECE, no período de 2008 a 2010. Esta vivência acadêmica no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da Universidade Estadual do Ceará permitiu a participação no desenvolvimento das pesquisas relacionadas na sequência.

1 *O pedagogo em espaços escolares: quais os desafios da relação prática profissional e formação inicial*[1]. Esta investigação teve como problema central a relação entre a prática de pedagogos que atuavam profissionalmente em espaços escolares e a formação por eles vivenciada. Desse modo, mencionada pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivou analisar as atividades realizadas por estes profissionais com suporte nas funções e/ou cargos que desempenham no contexto escolar.

[1] A pesquisa desenvolveu-se na esfera do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da Universidade Estadual do Ceará, sendo cadastrado no diretório geral do CNPq.

2 *O licenciado em áreas do conhecimento: quais os desafios da relação prática profissional na escola e formação inicial?*[2]. Nesta pesquisa, objetivou-se analisar a relação entre a prática profissional de licenciados em diversas áreas do conhecimento, sendo desempenhada em instituições de ensino formais e a formação inicial proporcionada a eles na universidade. Tratou-se de uma investigação qualitativa exploratória do tipo estudo de caso, com a finalidade de compreender as concepções, ações e relações fomentadas pelos professores no espaço escolar no que diz respeito às possibilidades e aos desafios entre a formação profissional e o exercício cotidiano do magistério.

Ao longo da participação em tais pesquisas, foi possível produzirem-se inquietações e reflexões sobre a Educação, a formação docente, a prática do professor na Educação Básica, a relação dialética entre teoria e prática, as possibilidades, dificuldades e elementos implicadores da profissão docente. Assim, foram elaborados dilemas, críticas e questionamentos pertinentes, formativos, e que influenciaram direta ou indiretamente no desenrolar desta proposta de pesquisa.

Outras articulações e aproximações iniciais sobre a temática investigativa desta dissertação se deram com origem na experiência como aluna do curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (POSEAD/FGF), instituição pertencente à rede particular de ensino superior de Fortaleza. Como requisito parcial de conclusão do curso e obtenção do respectivo título, foi desenvolvido um trabalho qualitativo bibliográfico intitulado *Leituras críticas na formação docente: primeiras aproximações* (SILVA, 2012), com o propósito de analisar o papel das leituras críticas de meios escritos vivenciadas na formação de professores para a aprendizagem da profissão docente.

Nessa monografia, foi possível, na análise de dados apreendidos de várias fontes bibliográficas, descrever o conjunto de princípios e práticas pedagógicas que fundamentam as leituras críticas, refletindo sobre sua relevância na formação do professor no Ensino Superior e, mais restritamente, sobre o espaço concedido a estas leituras no contexto do curso de Pedagogia. Além disso, foi possível vislumbrar a necessidade que o professor tem se posicionar como mediador do processo de ler criticamente a palavra e a própria realidade social, buscando o desvelamento das condições de existência entre as pessoas e seu meio. Para este novo posicionamento do docente como mediador, observa-se como premissa uma reestruturação curricular dos cursos de formação de professores que possibilite, efetivamente,

[2] Essa pesquisa se desenvolveu no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da Universidade Estadual do Ceará, sendo cadastrado no diretório geral do CNPq.

por meio das disciplinas e novos modos de ensinar, a vivência de práticas acadêmicas para a emancipação humana.

Mencionado trabalho, produzido no plano *lato sensu*, fomentou as primeiras impressões sobre as concepções e as ações pedagógicas que caracterizam as leituras críticas, suas possíveis significações e direcionamentos propostos na Universidade, objetivando ou não uma articulação crítica entre a teoria e a prática. As análises fomentadas possibilitaram a compreensão de que a leitura se relaciona intrinsecamente às necessárias condições estruturais, didáticas e pedagógicas dos contextos de ensino, pois, se não houver um ambiente profissional que alimente o diálogo, a produção de conhecimentos e novas práticas de ensino, muito dificilmente serão formados alunos leitores críticos e, por consequência, profissionais formadores de leitores críticos.

Nessa perspectiva, as relações, inferências e análises teóricas, suscitadas desde o primeiro trabalho investigativo há pouco explicitado, revelaram o fato de que na Universidade ainda se vivenciam práticas que se restringem à elaboração de resumos, fichamentos, seleção e mostra de textos de forma segmentada e dissociada do contexto teórico e social global; atividades de leitura com foco na quantificação de livros em detrimento da qualidade de sua significação e uso social, levando ao esvaziamento e à uniformização da linguagem oral e escrita. Isto enseja a formação de professores e alunos leitores acríticos, uma vez que, limitados em sua formação leitora, os profissionais egressos destes cursos superiores têm dificuldades em mobilizar os saberes necessários ao exercício, à reflexão e à transformação de sua prática pedagógica, bem como à formação de alunos leitores críticos.

Este fato foi reafirmado e materializado com base na prática de ensino como professora efetiva em uma escola publica de Fortaleza, o que promoveu a reflexão sobre a importância da leitura na prática do professor, para que ele tenha clareza, profundidade e reflexividade ante os estudos realizados, a produção de conhecimentos e sua real aplicação ao espaço escolar. Isso porque se concebe que a leitura crítica da realidade proporciona a criticidade necessária à compreensão consciente das relações simbólicas e materiais dominantes que entrelaçam a formação e a prática profissional do professor. Partindo da afirmação de que a prática de leitura crítica "[...] movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade" (SILVA, 2009, p. 28), infere-se que o docente, ao vivenciá-la em sua formação tende a se tonar um profissional leitor crítico e que, com sua ação pedagógica em sala de aula, concretiza-se como formador de leitores.

As situações de ensino e aprendizagem resultantes da prática profissional possibilitaram a constatação de que o docente, perante os desafios sociais e educacionais,

deve romper com os hábitos tradicionais de leitura escolarizada, ir além dos velhos materiais escritos, buscando outros desafios intelectuais e afetivos, a maturidade leitora por meio do contato com diversos meios escritos, temáticas, problematizações e autores. Além disso, mediante a leitura no sentido da reflexão, da compreensão e da criticidade sobre a sociedade, seus discursos e meios escritos, o professor deve analisar, refletir e propor mudanças ante as dificuldades de sala de aula; estabelecer opções pedagógicas que articulem os vários meios de comunicação e linguagem; e criar métodos e procedimentos de ensino da leitura que resultem em melhorias em termos quantitativos e qualitativos na aprendizagem.

Concomitante às experiências como professora no Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, as vivências promovidas durante os primeiros semestres do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Estadual do Ceará ensejaram conhecimentos sobre as teorias da educação e sua interface com a formação de professores; a história da cultura e da educação brasileiras; e a pesquisa educacional, concepções, tipos, métodos e procedimentos de investigação científica. Com isto, foi suscitada maior delimitação, mais clareza e profundidade teórica em torno do objeto de pesquisa (as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC nas áreas da Matemática, Física e Química à luz da semiformação em Adorno), da problemática, dos objetivos pretendidos, dos referenciais teórico-metodológicos, dentre outros elementos e aspectos pertinentes.

Vale destacar duas disciplinas que se expressaram como de enorme relevância neste amadurecimento e no aprofundamento teórico, por conseguinte, de formação humana e profissional.

a) *Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação: Marcuse, Adorno e Bourdieu* (de caráter complementar) - em que se indicou como ementa a análise dos fundamentos da teoria crítica, do referencial teórico marxiano no pensamento de Marcuse e de Adorno; crítica à razão instrumental: da razão filosófica à razão científica; a educação como esclarecimento: potencial crítico e emancipatório; a (re)educação dos sentidos para a emancipação humana; e a Sociologia de Bourdieu no campo da Educação.

A disciplina promoveu maior aproximação e entendimento em torno de escritos sobre a Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica e o pensador Theodor Wiesengrund Adorno (sua vida e obra), bem como algumas relações e categorias teóricas (indústria cultural, semiformação, *Mínima Moralia*) propostas por este Filósofo frankfurtiano na área da educação. Foi nesta etapa que se intensificaram as reflexões sobre a racionalidade técnica como instrumento de dominação e barbaria a respeito da educação como esclarecimento e

emancipação humana. Além disso, iniciaram-se os debates e a definição da categoria teórica *semiformação* em Adorno como referencial para se analisar as práticas de leitura docente.

Vale aqui destacar o fato deste momento ter sido ímpar na articulação entre a necessidade latente de se questionar quanto aos aspectos da conjuntura social e seus condicionantes sobre a Educação e a profissionalização docente, aliados ao pressuposto teórico da semiformação como caminho necessário.

b) *Seminário de dissertação* (de caráter de aprofundamento) - tendo como ementa a análise coletiva do projeto de Dissertação de Mestrado, focalizando as etapas da investigação: delimitação do problema e definição dos objetivos geral e específicos; demarcação do 'estado da questão' e categorias centrais de análise; adequação da metodologia e dos procedimentos da pesquisa e organização do texto do projeto.

Durante essa disciplina, se promoveu a definição dos principais elementos deste projeto da pesquisa, como fixar a temática, o problema, a justificativa, o objeto de investigação, os objetivos pretendidos, o aporte preliminar de análise teórico-metodológico (estado da questão e principais categorias teóricas), a abordagem metodológica e procedimentos de coleta de dados, além de referências bibliográficas. Portanto, foi um importante momento de deleite, compreensão e reflexão sistemática e colaborativa em torno da elaboração e da organicidade dos projetos individuais de qualificação.

A experiência como mestranda também concedeu oportunidade à participação no desenvolvimento de pesquisa em rede no âmbito do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES intitulada *Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*[3]. Esta iniciativa articula experiências e estudos de grupos de pesquisas de três programas de pós-graduação em Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. Esta proposta investigativa de cunho qualitativo e exploratório suscita indagações sobre como os professores se desenvolvem com suporte na contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam do programa desde 2007 como coformadores, em um continum de formação no espaço escolar.

A participação de colaboração nesta pesquisa em rede conduziu a escolha pelo *locus* de investigação e pelos sujeitos participantes da pesquisa delineada durante a elaboração do documento para o Exame de Qualificação. As etapas realizadas na esfera do programa OBEDUC no período de até março de 2014 estão expressas no seguimento.

[3] Esta investigação, de abrangência nacional, que articula o PPGE / UECE, o PPGE / UFOP-MG e o PPGE / UNIFESP-*Campus* Guarulhos, foi aprovada pelo edital CAPES 2012 e tem vigência de 4 anos (até 11 / 2017).

a) Estudos bibliográficos permanentes sobre a temática investigativa, a metodologia indicada e os conceitos/categorias como desenvolvimento profissional, práticas inovadoras, profissionalidade, dentre outras.

b) Levantamento das produções científicas (teses, dissertações, periódicos e eventos de pesquisa na área da Educação e afins, e de subáreas diversas), levando em consideração alguns critérios (área, *qualis*, descritor, região e demais requisitos de seletividade) que refletem certo rigor científico, qualitativo, relevância, abrangência e credibilidade destas produções e da própria pesquisa em execução;

c) Levantamento quantitativo sobre a oferta do PIBID no estado e nos municípios de abrangência da pesquisa (nas regiões Nordeste e Sudeste), identificando as instituições de ensino superior - IES que ofertam o programa, as áreas/licenciaturas nas quais atuam, bem como o quantitativo de bolsas/graduandos, de escolas beneficiadas e de professores supervisores.

d) Mapeamento dos projetos institucionais das IES que desenvolvem referido programa no estado e nos municípios incluídos na pesquisa.

e) Análises de tais propostas, tentando identificar as perspectivas de formação, iniciação à docência e desenvolvimento profissional, são compreendidas e direcionadas nestes documentos.

Nesse sentido, foi possível apreender conhecimentos sobre o PIBID como programa empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se propõe incentivar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica desde a reciprocidade formativa entre universidade e escola. Além disso, outras considerações, relações, compreensões e elaborações teóricas foram promovidas em torno deste Programa federal e dos sujeitos/profissionais (coordenadores de área/professores do Ensino Superior, professores supervisores da educação básica e licenciandos de cursos de graduação) que dele participam.

Assim, buscando-se alinhar a proposta de dissertação às preocupações do estudo desenvolvido no contexto do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES), definiu-se o projeto institucional do PIBID/UECE, intitulado "A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa"[4], como referência empírica para esta pesquisa no patamar

[4] O projeto institucional do PIBID/UECE foi aprovado pela primeira vez pelo Edital DEB/CAPES nº 02/2009 e teve vigência inicialmente de 05/2010 a 04/2012, sendo posteriormente prorrogada para até 07/2013 , conforme a Portaria nº 21, de 12 de março de 2012, que dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid,

de mestrado. Este projeto institucional objetivou contribuir para a qualidade da escola pública e da formação inicial de licenciandos de áreas diversas de conhecimento mediante processos colaborativos de inserção destes discentes nos espaços escolares com a supervisão de professores da Educação Básica e com a coordenação de docentes do Ensino Superior. A fase de ampliação do projeto em foco se deu em 2011 com a aprovação do projeto "A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa"[5] (ampliação), visando a abranger outros subprojetos vinculados a cursos e *campi* da UECE que ainda não tinham sido beneficiados no edital de 2009. Desse modo, a proposta de ampliação do PIBID/UECE teve como foco estender para outras unidades acadêmicas da UECE o desenvolvimento de processos colaborativos de formação entre universidade e escola, entre professor da Educação básica, professor do ensino superior e licenciandos.

Assim, dentre os subprojetos contemplados no projeto institucional PIBID/UECE, definiram-se para este estudo, na esfera *stricto sensu*, os subprojetos das Licenciaturas em Matemática, Física e Química, constantes nos Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº 01/2011 e desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. Desse modo, determinou a escolha de três subprojetos PIBID/FECLESC (Matemática, Física e Química), o que resultou numa amostra de oito sujeitos participantes que, por sua vez, são professores supervisores egressos destes subprojetos e que colaboraram como coformadores há pelo menos um ano na sua realização. Vale exprimir o fato de que, até março de 2015, alguns destes professores supervisores ainda participam do desenvolvimento de alguns subprojetos PIBID/FECLESC constantes no Edital CAPES nº 061/2013, os quais não foram considerados (os subprojetos) para este estudo.

---

selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Vale informar que também em 2012 houve alterações no número de participantes e de bolsas concedidas com o Edital CAPES nº 011/2012, que dispõe sobre o processo seletivo de concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação científica para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participante do PIBID. Em suma, este projeto teve a duração de 39 meses (05/2010 a 07/2013), tendo se constituído por seis subprojetos, a saber: em Fortaleza (UECE/ITAPERI) – Filosofia, Sociologia e Pedagogia; em Quixadá (FECLESC) – Física e Matemática; em Itapipoca (FACEDI) – Ciências Biológicas. As informações aqui apresentadas podem ser confirmadas a partir dos Relatórios Anuais de 2010, 2011 e 2012 do PIBID/UECE, disponíveis em http://www.uece.br/pibid (Acesso em: 02/01/2015).

[5] O projeto institucional do PIBID/UECE teve sua fase de ampliação a partir da aprovação do referido projeto de ampliação pelo Edital DEB/CAPES nº 01/2011, vigorando de 07/2011 a 07/2013. Esta fase de abrangência de outros cursos *e campi* da UECE propiciou a inserção de mais 8 subprojetos: em Fortaleza (UECE/ITAPERI) – Matemática; em Itapipoca (FACEDI) – Pedagogia; em Crateús (FAEC) – Ciências Biológicas; em Quixadá (FECLESC) – Química; em Limoeiro do Norte (FAFIDAM) – Pedagogia; em Tauá (CECITEC) – Ciências Biológicas; em Iguatu (FECLI) – Ciências Biológicas e Física. Em 2012 houve alterações no número de participantes e de bolsas concedidas com o Edital CAPES nº 011/2012 que dispõe sobre o processo seletivo de concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação científica para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participante do PIBID. As informações aqui expostas podem ser confirmadas nos Relatórios Anuais de 2010, 2011 e 2012 do PIBID/UECE, disponíveis em http://www.uece.br/pibid (Acesso em: 02/01/2015).

A escolha pelo tempo mínimo de um ano de experiência no PIBID se deu por se entender ser um período razoável e necessário ao professor supervisor para que este possa vivenciar e, de certo modo, compreender a complexa dinâmica deste programa nacional, as relações estabelecidas entre universidade e escola, professores e licenciandos, Educação Superior e Educação Básica, por fim, entre o PIBID e os contextos econômicos, sociais, políticos, educacionais e culturais nos quais se insere. O interesse em participar da pesquisa por parte dos professores supervisores e das escolas nas quais alguns deles ainda exerciam a docência foi também um dos critérios de escolha dos sujeitos participantes e caminhos metodológicos. Vale salientar, ainda, que a opção pelos subprojetos PIBID/FECLESC e pela amostragem de sujeitos participantes decorreu da necessidade de que se deslocasse de Fortaleza para Quixadá e de conciliação entre trabalho e vida acadêmica. Após aprovação em concurso público, passou-se a exercer o cargo de pedagoga no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no *campus* de Quixadá, cidade onde se veio residir.

Em síntese, considerando-se a trajetória profissional da pesquisadora no estudo acima delineado e que conduziu à escolha e ao desenvolvimento da pesquisa, bem como sua pertinência e justificativa, tais experiências permitem se reconhecer, com suporte no conhecimento elaborado, a relação conflituosa entre a formação e a prática profissional do professor. Isso reflete em muitos desafios, dentre eles a perspectiva dicotômica entre as dimensões teoria e prática na formação profissional, tanto no que diz respeito aos saberes científicos e curriculares, quanto aos conhecimentos pedagógicos e experienciais. Este fato também enseja limitações em termos de tempo e espaços educativos, além de uma compreensão e busca errôneas da formação inicial e contínua quando reduzidas a certificações.

Assim, o conhecimento ensejado por estas experiências profissionais possibilitou verificar-se que, apresentando-se esvaziadas de sentido e direcionalidade pedagógica, muitas das práticas de leitura vivenciadas nos cursos de formação de professores ocorrem de forma mecanicista, segmentada, priorizando a simples decodificação textual com foco na quantidade de livros lidos, portanto, propostas de leitura que promovem a formação e a perpetuação de professores e alunos não leitores críticos. Desse modo, os docentes egressos desses cursos enfrentam desafios em seu exercício cotidiano, pois não construíram o hábito de refletir e transformá-la, uma vez que limitados em sua formação leitora têm dificuldades em mobilizar o saber docente necessário ao contexto escolar. A prática destes profissionais nas instituições de ensino tende a reproduzir a mesma formação acrítica de leitura vivenciada por eles na Universidade.

Nessa perspectiva, a Universidade, como principal instância de formação de professores por meio de seus diversos cursos de licenciatura e postada num âmbito capitalista de estranhamento entre as pessoas, e destas com o meio e os produtos e relações decorrentes de seu trabalho, denota-se como uma das instituições sociais de promoção de uma espécie de formação cultural comum, em que se objetiva integrar as pessoas deliberadamente às necessidades e aos produtos ensejados pelo mercado. Dessa forma, os bens culturais passam a ter rápido consumo e reprodutividade, pois "[...] a cultura se converteu, satisfeito de si mesma, em um valor" (ADORNO, 2010, p.10), com fins de adaptar o ser humano à vida real e sua progressiva dominação. Nesse sentido, infere-se que esta formação acadêmica proporcionada pela universidade passa a configurar-se numa semicultura ou semiformação que, conforme Adorno (2010, p.9), é expressa

> [...] na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e reproduz-se de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Assim, caracterizada por um constante espírito alienado que sucede a formação cultural do homem, passando a ser socializado e necessário à reprodução social, a semiformação se configura na conformação à realidade, de domesticação da pessoas desde sua adaptação entre pares, sendo a alienação individual convertida em alienação coletiva. Isso ocorre, uma vez que os bens de formação cultural logram ajustar "[...] o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados" (ADORNO, 2010, p.16).

Em razão da incompletude formativa mediante produção e consumo de bens culturais adjetivados, coisificados e tidos como mercadorias com valor de troca, a cultura não precisa mais ser empacotada como arte, sendo regida por critérios como a imitação, a técnica, a obediência à hierarquização social e a repressão à imaginação, à autonomia, à espontaneidade e à atitude crítico-reflexiva.

Dentre os espaços institucionalizados de promoção da cultura, inserem-se as instituições de formação e de exercício profissional docente (as universidades) como contextos que devem prover uma formação integral do sujeito por meio de experiências culturais e acadêmicas ali desenvolvidas, por exemplo, as práticas de leitura. No entanto, este

panorama não é vivenciado na dinâmica universitária em toda a sua complexidade e totalidade, persistindo, desse modo, a necessidade da formação de uma cultura leitora que possibilite desocultar das produções materiais e simbólicas como expressões culturais, as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista. Isto porque a leitura está condicionada às relações de produção e circulação da cultura, portanto, às contradições da sociedade.

Ante o fato acima, tornam-se necessárias práticas de leitura acadêmica sobre a realidade, capazes de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico; de processos de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor, considerando-o como agente ativo na promoção de mudanças no *status quo* para a emancipação procedente da autorreflexão sobre a semiformação.

Com apoio no panorama há pouco mencionado, emergem os questionamentos em torno dos problemas da relação entre os contextos de formação expressos ao sujeito e as práticas de leitura: que práticas leitoras são realizadas na formação inicial de professores? Que práticas de leitura são vivenciadas nos Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Universidade? Qual o papel da Universidade na promoção e na autorreflexão sobre a semiformação humana? Quais práticas de leitura são desenvolvidas no trabalho docente cotidiano? Como são estabelecidas práticas leitoras inseridas no âmbito da semiformação? As práticas de leitura acadêmica reproduzem ou se fazem resistentes à semiformação?

Considerando estes questionamentos, a pesquisa em foco objetivou compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC no contexto da semiformação em Adorno. Para tanto, ante um objeto investigativo a ser concebido e materializado empiricamente, a investigação se insere numa abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, na tentativa de se privilegiar os seguintes objetivos específicos: situar a concepção de semiformação com amparo ao pensamento de Adorno; caracterizar as práticas de leitura acadêmica vivenciadas pelos professores supervisores do PIBID/FECLESC no âmbito de sua formação inicial, de seu trabalho docente e de sua experiência no PIBID/FECLESC; e discutir sobre o papel das práticas de leitura acadêmica na reprodução ou resistência à semiformação.

Estes objetivos de pesquisa se delinearam com apoio nos seguintes pressupostos: as práticas de leitura proporcionadas nos cursos de formação de professores ainda perpassam

contextos estruturais, institucionais e pedagógicos muito limitados; A formação leitora do professor, quando limitada em seus aspectos formativos e emancipatórios, tende a ser materializada no trabalho docente de forma similar à maneira pela qual foi apreendida; vivencia-se uma falsa consciência da formação cultural integral do homem.

Em decorrência do problema de pesquisa, dos pressupostos e escolhas teórico-metodológicas e da tentativa de satisfazer os objetivos da investigação, a pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas: a primeira consistiu no estudo da literatura pertinente e análise documental; a segunda incidiu na apreensão empírica dos dados, mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois momentos. Inicialmente, de reconhecimento e aproximação aos sujeitos e aos contextos de investigação e, posteriormente, para o aprofundamento de temáticas com a finalidade de configurar de forma descritiva e reflexiva, as práticas de leitura acadêmica vivenciadas pelos professores supervisores do PIBID/FECLESC ao longo de sua formação inicial, de seu trabalho cotidiano e sua experiência no PIBID/FECLESC. Por último, a terceira etapa da pesquisa resultou na análise dos dados, das informações coletadas e descritas durante a investigação da maneira mais fidedigna possível, concretizando um "esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Portanto, objetivando ir além da mera descrição para uma profunda reflexão crítica do objeto de análise.

Recorrendo-se à base teórica de fontes primárias (legislações, resoluções, pareceres), secundárias (trabalhos bibliográficos, livros) e empíricas (realização de entrevistas semiestruturadas), foram como referências para dar suporte à análise dos dados os estudos de Adorno (1999, 1995, 2002, 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Bourdieu (2010), Bourdieu e Passeron (2009), Ludke e André (1986), Yin (2010), Orlandi (2003), Silva (1989, 2008, 2009, 2011), dentre outros.

Em razão do que foi até então explicitado, dos objetivos a serem alcançados pela pesquisa, e visando a uma melhor organização, a uma boa estruturação, sistematização, apresentação e entendimento da análise produzida em torno dos dados apreendidos ao longo do desenvolvimento da investigação, este texto está ordenado da maneira seguinte.

1 *Semiformação em Adorno e práticas de leitura acadêmica: a evidência de pressupostos e relações*, em que se delineou uma abordagem dos estudos, categorias e fundamentos teóricos do pensamento de Adorno, incidindo sobre uma de suas ideias centrais, a semiformação. Posteriormente, indicou-se concepções de leitura, ao se exprimir os pressupostos e as relações que se estabelecem entre os sujeitos, a leitura e os contextos sócio-

históricos de fomento. Por último, diante das análises incididas sobre as categorias *semiformação* e *leitura* anteriormente, delinearam-se as interfaces vislumbradas entre elas e seus desdobramentos.

2 *Delineamento da Metodologia*, em que se traçou o caminho teórico-metodológico investigativo, seus aspectos, referenciais epistemológicos e de sociedade em torno dos quais foram escolhidos os métodos, os procedimentos, o contexto de estudo, as técnicas e o desenvolvimento das etapas de levantamento e estudo bibliográfico e documental, coleta de dados e análise teórica e contextual sob as informações apreendidas. Explicitou-se também a referência empírica da pesquisa - o Programa Institucional PIBID/UECE ("A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa") - aprovado e ampliado, respectivamente, pelos Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº 01/2011. E inseridos neste programa institucional, foram escolhidos para a investigação os subprojetos das licenciaturas em Matemática, Física e Química, desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. Além disso, descreveram-se os critérios de escolha dos sujeitos participantes, da amostragem e de outros aspectos metodológicos.

3 *Materialização da Pesquisa*, em que se denotaram algumas ponderações em torno do mapeamento realizado das principais produções científicas sobre o objeto e a problemática desta pesquisa. Isso permitiu identificar e relacionar ideias, objetivos e pretensões investigativas; esclarecer as possibilidades e os limites entre o que se pretende pesquisar e produzir de conhecimento e aquilo que já foi pesquisado e efetivado. Posteriormente, fomentou-se uma análise, visando a compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC no contexto da semiformação em Adorno. Foram pois, caracterizadas as práticas leitoras vivenciadas nas esferas da *formação inicial*, do *trabalho docente* cotidiano no espaço escolar e da *experiência no PIBID/FECLESC*. Isto proporcionou um conjunto de aspectos, relações e representações da leitura ao longo do desenvolvimento profissional do professor.

4 *Considerações finais*, configuradas em um momento de articulação e síntese das propostas e objetivos intencionalizados, da análise efetivada sobre os dados, contextos, relações e pressupostos apreendidos, por fim, das ponderações possíveis sobre os resultados obtidos do processo analítico inter-relacionado ao panorama estrutural mais amplo da sociedade.

2 SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA: EVIDENCIANDO PRESSUPOSTOS E RELAÇÕES

No contexto das relações de reprodução material e ideológica com fins de segmentação social, a opressão e dominação humanas da sociedade capitalista, a educação, suas práticas e manifestações como bens culturais, se expressam como instrumentos simbólicos significados e direcionados por leis de mercado inerentes ao poder do capital. Ela perde o seu caráter socialmente transformador e passa a manter e legitimar as relações capitalistas de reprodução social e cultural, desse modo, os privilégios sociais dominantes.

Isso resulta em práticas educacionais, dentre elas as de leitura, que propiciam a semiformação humana, refletida no conformismo, na obediência e na sujeição da pessoa, uma vez que tais práticas leitoras não conseguem promover a desocultação das estruturas antidemocráticas e de ajustamento social dos meios escritos. Nesse sentido, a seguir, procede-se a uma abordagem dos estudos e fundamentos teóricos do pensamento de Adorno, especificamente sobre a categoria de semiformação, com origem na qual serão analisadas concepções e práticas leitoras. Assim, evidenciam os pressupostos e as relações estabelecidas entre estas duas categorias teóricas: as práticas de leitura e a semiformação.

2.1 ADORNO NO CONTEXTO DA TEORIA CRÍTICA: GÊNESE DE SUA CONCEPÇÃO SOBRE SEMIFORMAÇÃO

Com formação em Filosofia, Musicologia, Psicologia e Sociologia pela Universidade de Frankfurt, Theodor Ludwing Wiesengrund Adorno publicou diversos trabalhos sobre crítica e estética musical, filosofia social, dialética, literatura, cultura, modernidade, história e consciência de classe, fomentando ideias teóricas centrais, como Indústria Cultural, Dialética Negativa, Dialética do Esclarecimento, Personalidade Autoritária, Semiformação, dentre outras. Esse teórico é um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt (*Frankfurter Schule*), associada a um grupo de pensadores membros do Instituto para Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung)* de Frankfurt, fundado em 1924 sob a direção de Carl Grünberg, um economista austríaco que permaneceu no cargo até 1927.

Neste período, contava-se com a publicação “Arquivos de Grünberg” na divulgação dos estudos produzidos. Posteriormente, desde 1931, Max Horkheimer assumiu a função de diretor do Instituto, que passava a se associar à Universidade de Frankfurt, tendo como órgão oficial de expressão do pensamento até então fomentado a “Revista para a

Pesquisa Social". Dava-se, então, ênfase em estudos filosóficos de teóricos tradicionais no contexto dos dilemas e dos conflitos do momento histórico em detrimento das análises mais economicistas da sociedade propostas anteriormente.

Vale destacar o fato de que a história deste Instituto também tem raízes traçadas por Félix Weil, um jovem intelectual que promoveu, em 1923, um simpósio (*Erste Marxistische Arbeitswoche),* com o intuito de juntar formulações teóricas do pensamento marxista, sendo assistido por Georg Lukács, Karl Korsch, Karl August Wittfogel, Friedrich Pollock, dentre outros intelectuais. Em razão do sucesso do evento, Weil, com a ajuda de seu pai, um rico negociante judeu, passa a financiar o idealizado Instituto de estudos marxistas, que posteriormente se vincula ao Ministério da Educação e Cultura da Prússia.

A Escola de Frankfurt não compreende homogeneamente um conjunto de trabalhos complementares ou relacionados entre si. Por não constituir um coletivo integrado, sistemático e homogêneo de pensamento, são múltiplos os interesses e perspectivas dos membros frankfurtianos, apesar de se orientarem por uma posição de análise crítica e autorreflexiva dos problemas que incidem sobre a sociedade e a cultura no século XX. A tradição filosófica da Escola deve ser situada e compreendida com suporte nos fundamentos da Teoria Crítica, que se configura na autoconsciência social e crítica, materializada na mudança e na emancipação humana por meio do esclarecimento. Esta teoria foi inicialmente delineada por Marx Horkheimer, em sua obra "Teoria tradicional e teoria crítica", em 1937 e, de acordo com seus postulados teóricos,

> [...] a Teoria Crítica não se comporta criticamente apenas em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas, mas igualmente em relação à própria realidade que esse conhecimento pretendeu apreender. Ou seja, a atitude crítica não se volta apenas para o conhecimento, mas para a própria realidade das condições sociais capitalistas. E isso porque o comportamento crítico tem sua fonte na *orientação para a emancipação* relativamente à dominação vigente. (NOBRE, 2011, p. 40-41)

Nessa perspectiva teórica, a compreensão do fato social em sua essência perpassa o caráter histórico cujas ideologias moldam o pensamento e as ações humanas, portanto, não podendo ser apreendidos por métodos positivistas, cientificistas e puramente observáveis como ocorre diante de fatos naturais. O fato social deve ser analisado no âmbito das Ciências Sociais, pois ele em si é fomentado em contextos históricos específicos, por ações e percepções individuais, o que dificulta possíveis generalizações e exatidões científicas como nas Ciências Naturais.

Concretizando-se como autocrítica, rejeitando as pretensões e formulações de verdades absolutas e produzindo o autoconhecimento da humanidade, a Teoria Crítica incide sobre a totalidade da sociedade na sua especificidade histórica, de modo a explicar e a mudá-la. A Teoria Crítica sustenta-se no método dialético, em que é o ser social que determina a consciência humana, sendo nas contradições materiais e sociais do desenvolvimento das forças produtivas que as pessoas conscientes da "dialeticidade" dessas contradições podem se emancipar e promover transformações na ordem vigente.

Considerando as condições reais que permitiriam efetivas transformações sociais, percebe-se nos estudos frankfurtianos o aspecto "crítico" da teoria como superação dos limites do positivismo e do determinismo, tomando alguns pressupostos do conceito de esclarecimento e de autonomia em Kant e da dialética hegeliana.

Dentre os membros fundadores da Escola de Frankfurt, os que se incluem na segunda geração de teóricos e àqueles que estiveram temporariamente associados à Escola, são: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Jürgen Habermas, Franz Neumann, Oskar Negt, Alfred Schmidt, Albrecht Wellmer, Axel Honneth, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer, Karl August Wittfogel e Alfred Sohn-Rethel.

O grupo de intelectuais que integrava a Escola de Frankfurt produziu um pensamento conhecido como Teoria Crítica, configurando-se em um movimento autorreflexivo, unindo trabalho empírico e análise teórica. Os estudos dessa Escola incidiram sobre temáticas como materialismo histórico, o conceito de história, a tomada de consciência de classe, a cultura, a arte e a literatura; portanto, um pensamento de inspiração marxista visando a pensar categorias e instrumentos que pudessem vislumbrar possíveis transformações, possibilidades, limites, caminhos e leituras do marxismo na análise e superação da conjuntura capitalista imposta.

Ao longo de sua tradição filosófica, a Escola de Frankfurt vivenciou fatos históricos que culminaram com o exílio de muitos de seus componentes, como a turbulência política nos anos entre guerras da Alemanha, o aparecimento do regime facista e a ascendente implantação do nazismo.

Em razão de tais eventos, os teóricos da Escola deixaram a Alemanha e reestruturaram em 1933 o Instituto de Pesquisa Social em Genebra, depois em Paris e por último, em Nova Iorque, em 1935, filiando-se à Universidade de Columbia, momento em que os estudos propostos foram se destacando e tendo maior receptividade favorável nos espaços acadêmicos ingleses e estadunidenses. Alguns destes pesquisadores como Marcuse,

Lowenthal e Kerchheimer resolveram permanecer nos Estados Unidos, dando prosseguimento aos seus trabalhos. Outros, como Horkheimer, Pollock e Adorno, decidiram voltar à Alemanha Ocidental no início de 1950, restabelecendo formalmente o Instituto em Frankfurt em 1953.

Nesse sentido, Adorno foi um dos intelectuais que mais desejaram o retorno do Instituto para Pesquisa Social à Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se seu diretor-adjunto e seu codiretor em 1955. Após retornar à terra natal, ele publicou vários trabalhos, dentre eles: "Para a metacrítica da teoria do conhecimento – estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas" (1956), "Dissonâncias" (1956), "Ensaios de Literatura I, II, III" (1958 a 1965), "Dialética negativa" (1966), "Teoria estética" (1968) e "Três estudos sobre Hegel", em1969, ano em que Adorno veio a falecer.

Inserida na complexa fundamentação teórica de Adorno na perspectiva da "dialeticidade", vale aqui situar sua importante obra intitulada "Dialética do Esclarecimento" (1947), elaborada com a colaboração de Max Horkheimer. Este estudo traz uma análise crítica da razão instrumental, da civilização técnica e da lógica cultural produzida após o advento do Iluminismo e do seu conceito de razão que, fomentada na sociedade de mercado com fins ao progresso técnico, proclamava um domínio dito "racional" da natureza para a formação de uma consciência esclarecedora do humano. Ante o modo e as relações autoritárias que foram sendo estabelecidas entre o homem sobre o meio e os demais homens, o que se constatou foi um antiiluminismo, isto é, a destruição das condições objetivas e subjetivas de formação de pessoas esclarecidas, autônomas, conscientes, capazes de refletir, tomar decisões e se determinarem.

O progresso que deveria "iluminar" o homem, tornando-o um ser racional, esclarecido e autônomo se mostra , ao contrário, nas várias expressões de barbaria humana, idiotizando e impotencializando o homem, ao mesmo tempo em que aumenta a quantidade de bens tecnológicos e culturais a ele destinados, pois sua formação cultural convertida em semiformação, que é "[...] o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" (ADORNO, 2010, p.25), passa a ser regida pelo consumismo desenfreado, alienante e de suposta satisfação material e cultural, cuja defesa pelo iluminismo seria a aquisição de bens materiais que resultaria numa espécie de integração social e formativa, como se pode inferir neste excerto adorniano:

> [...] o iluminismo tinha como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores e liberando o mundo da magia e do mito, e admitindo-se que essa finalidade pode ser atingida por meio da ciência e da tecnologia, tudo levaria a crer

> que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica. Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas. (ADORNO, 1999, p.8).

A razão provida da supervalorização da ciência e da técnica se mostra como razão instrumental de caráter positivista, que visa ao domínio da natureza e do próprio homem a serviço do poder do capital, tornando as relações e os processos sociais instrumentalizados e alienados no âmbito da manipulação e sujeição do homem pelo homem. Isso se dá por meio da massificação do conhecimento, da arte e demais representações culturais, uma vez que, perdendo sua força, essencialidade e direcionalidade próprios a cada um, a cultura e suas manifestações tornam-se meros objetos de consumo. Segundo Adorno (1999), este contexto de massificação se configura, na indústria cultural, como substituição da expressão cultura de massa, que erroneamente é empregada em razão de interesses econômicos e sociais como se significasse manifestações culturais providas espontaneamente das próprias massas. Elas são criadas e postas ao consumo entretanto, adaptando e determinando o produto (o bem), a necessidade e o próprio processo de consumo das massas.

A indústria cultural designa a prática social em que diversas instituições com fins de produção e distribuição de bens simbólicos à criação cultural e intelectual são orientadas em função da possibilidade de consumo no mercado. Ela é regida por critérios econômicos, objetivando sempre a lucratividade que a produção de determinado bem cultural pode ensejar. Seguindo modelos, fórmulas e padrões estabelecidos, os processos e as relações individuais de criação, inovação, estética, espontaneidade e crítica da cultura são suplantados pela técnica, adaptação, imitação, instrumentalidade e produção coletiva.

Com as alterações que os meios de comunicação no contexto da Modernidade provocaram na realidade sócio-histórica, a cultura se torna um produto mercadológico e o possível conhecimento que deveria ser promovido pela cultura como mecanismo de esclarecimento e formação humana passa a ser um instrumento de alienação e dominação do homem pelas opressoras estruturas sociais. Promove-se não a formação do conhecimento, mas o aparente acesso à informação, quer dizer, à semiformação, pois “dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim, todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática”. (ADORNO, 2010, p.27). O acesso aos diversos bens materiais não necessariamente se converte na apreensão real de uma formação cultural emancipatória, uma vez que, neutralizada em mercadoria, a cultura suplanta todas as possibilidades de conscientização e libertação humana.

Considerando as produções artísticas, culturais e intelectuais como mercadorias de circulação rápida, com vida útil determinada pelo lucro gerado, suas representações são criadas e substituídas por outras conforme o interesse do público, considerando que as necessidades das pessoas também são geradas pela própria indústria cultural que, concomitantemente, produz os bens "úteis" que irão aparente e momentaneamente satisfazer os desejos das pessoas. Segundo Adorno (2002, p.61),

> O útil que os homens se prometem na sociedade de conflito, por meio da obra de arte, é exatamente, em larga escala, a existência do inútil: que, entretanto, é liquidado no ato de ser subjugado por inteiro ao princípio da utilidade. Adequando-se por completo a necessidade, a obra de arte priva por antecipação os homens daquilo que ela deveria procurar: liberá-los do princípio da utilidade.

A produção estética integrada à produção de cunho mercantil perpetua a concepção na qual o sujeito é reduzido à quantidade de bens materiais adquiridos por ele, bem como nos modos e relações utilitárias que estabelece e que são veiculadas pelos meios de comunicação como modelos de conduta ditos corretos, bons, adequados e aceitos socialmente.

Nesse sentido, o homem é engajado espontaneamente a perpetuar ideias e atitudes à manutenção do sistema econômico e social, mediante, por exemplo, o consumo estético massificado dos produtos postos ao mercado. Assim, o caráter libertador do conhecimento cultural na formação da consciência humana, por conseguinte, de combate às diversas formas de dominação, vê-se atrelado e subjugado às amarras dos tempos modernos. Estes, em meio às contradições, conflitos e crises econômicas e sociais, configuram o progresso tecnológico, científico e econômico como expressão também de novas formas de sujeição do homem às relações sociais que ele próprio estabelece.

A produção estética integrada à produção mercantil perpetua a concepção na qual o sujeito é reduzido à quantidade de bens materiais adquiridos por ele, bem como nos modos e relações utilitárias que estabelece e que são veiculadas pelos meios de comunicação como modelos de conduta ditos corretos, bons, adequados e aceitos socialmente.

O caráter original da obra de arte está em ela ser única em um dado espaço de tempo. Com o advento da reprodução em massa da cultura, porém, os bens artísticos ganham popularidade, a cópia passa a ter o mesmo valor da obra de arte que lhe deu origem. O valor obtido desta cópia é medido à proporção do valor da sua imagem como mercadoria pelos meios de comunicação e sua receptividade pelo público. Um exemplo disto é o quadro de Monalisa. Desse modo, justifica-se a pertinência da imprensa e demais mídias no rápido fluxo

de informações, superficializando e coisificando as relações do homem com o conhecimento e com a própria sociedade. Nessa perspectiva, Adorno (2002, p. 68) acentua:

> O caráter de montagem da indústria cultural, a fabricação sintética e guiada dos seus produtos, industrializada não só no estúdio cinematográfico, mas virtualmente, ainda na compilação das biografias baratas, nas pesquisas romanceadas e nas canções, adapta-se *a priori* à propaganda. Já que o momento particular tornou-se separável e fungível, descartado mesmo tecnicamente de qualquer nexo significativo, ele se pode prestar a finalidades externas à obra.

Assim, a cultura de massa é provida ao público em geral nas suas eternas, repetitivas e adaptativas estruturas e padrões, garantindo, dessa forma, o sucesso e o lucro em um curto tempo possível, antes que o bem cultural se torne obsoleto e não garanta a lucratividade necessária à manutenção do mercado da cultura. Daí a rápida produção e divulgação em massa dos produtos serem consumidos sem considerar as especificidades da cultura local, que é, por sua vez, moldada às estruturas da indústria cultural.

No complexo sistema da indústria cultural de conversão dos bens culturais em mercadorias com valor de troca, promove-se a semiformação como expressão dominante de uma consciência humana que renunciou a autodeterminação, sendo fomentada e regida por elementos culturais aprovados e postos ao consumo pelo sujeito. Isto porque "a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional". (ADORNO, 2010, p.25). Desse modo, essa consciência é unilateral e progressivamente vai se dissociando da vida real dos homens, da humanidade e suas relações, absolutizando a formação em si mesma com vistas à adaptação e conformação do sujeito de forma espiritual e sensorial.

A desumanização promovida pelo processo de produção capitalista nega ao homem os pressupostos para a construção do conhecimento, da plena formação cultural e da consciência crítica, pois

> [...] a sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter de capitular diante dele, paralisa até os movimentos que impelem ao conhecimento. O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável e incompreendido. Pensa-se maniqueísticamente, de acordo com o esquema dos predestinados ou à salvação ou à condenação. O semiformado coloca-se todas às vezes entre os salvos e, entre esses, inclui quem está no poder, a que este reino serve de mediador. E, portanto, condena tudo que poderia colocar sob julgamento sua opção. (ADORNO, 2010, p. 35).

A indústria cultural produz no homem a necessidade de se ter uma formação cultural, ao mesmo tempo em que ela cria e traz para o consumo o produto de que supostamente o homem necessita, ou seja, a semiformação. O homem agora, semiformado, mas acreditando estar plenamente formado nas dimensões ética, profissional, espiritual e humana, situa-se em uma posição social superior, sustentada pelo ideológico *slogan* comercial de que um padrão de vida economicamente mais elevado resultaria em uma formação humana e profissional qualitativamente melhor e vice-versa. Isto é, da mesma forma, o homem semiformado consolida a ideia midiaticamente produzida de que uma boa formação cultural geraria para o sujeito formado melhores condições e patamares sociais, econômicos e culturais. Desse modo, estando salvo e à margem dos condenados, este homem, diante de um julgamento sobre a sua opção formativa, posiciona-se defensivamente e, às vezes, excluindo o contato com algo ou alguém que possa fazer emergir algum elemento ou aspecto passível de suspeitas e julgamentos na sua formação.

Nesse sentido, Adorno (2010, p. 33) assevera que o semiformado busca a conservação de si mesmo sem si mesmo, ele não consegue permitir "[...] então, o que, segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca totalmente contra ela". Neste movimento de procura, consumo e posição de defesa pela opção da semiformação, por conseguinte, pela rejeição a possibilidade de autorreflexão sobre a formação, ao homem são negadas as efetivas condições de criação, reflexão e apropriação dos bens culturais em sua originalidade. São negados os processos de elaboração da liberdade, da autonomia e da humanização do homem, imprescindíveis à real formação cultural em sua integridade, dimensionalidade e complexidade. Esta negação se materializa, por exemplo, nas lacunas da formação leitora do homem, na impossibilidade de se vivenciar processos autorreflexivos e críticos de leitura ao longo do desenvolvimento profissional docente sobre as bases da produção e sociabilidade capitalista.

2.2 SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA: INTERFACES

Ao longo de sua historicidade, o homem foi criando instrumentos, estratégias e condições para dominar a natureza em seu benefício, devendo ser direcionada para a sua formação integral, porém a apreensão dos elementos naturais ensejou continuamente a barbaria humana pela forma unilateral como isso foi sendo realizado.

A cultura advinda do processo civilizatório deveria ser o pressuposto para o esclarecimento humano que, entendido na perspectiva do progresso do pensamento, Adorno e Horkheimer (1985) o configuram como processo pelo qual tornaria os homens autoconscientes, senhores de si por meio do domínio da natureza, mediatizado pela razão, pelo saber. Presume-se, entretanto, dominar a natureza, mas na verdade o homem se mostra subjugado às suas demandas, pois

> [...] o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna *para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O saber que deveria tonar as pessoas esclarecidas, autoconscientes, reduziu-as à conformação com a realidade, uma vez que privilegiou aspectos técnicos em detrimento da elaboração de um pensamento autônomo, reflexivo, educativo e crítico sobre a própria existência e sociabilidade humana. Isto porque a "técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital". (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). O que o ser humano passa a querer efetivamente é saber da natureza como utilizá-la, como ele pode usar a técnica para dominar a própria natureza e a si mesmo.

Desse modo, sendo a natureza convertida em mera objetividade e instrumentalidade, são reconhecidos as coisas e os seres humanos na medida em que pode manipulá-los e dominá-los, o que resulta na alienação humana, sobretudo aquilo no qual se exerce o poder, pois "[...] a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos". (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.34). Assim, o saber que deveria fomentar um ser humano autoconsciente resulta em sua submissão e anulação ante as condições e relações simbólicas e materiais produzidas por ele próprio.

Considerando esse contexto, e lançando mão da historicização, afirma-se que a cultura como pressuposto a uma formação humana esclarecida remonta às civilizações gregas e se mostra como a busca da verdadeira essência humana. Constituía-se na procura pela sabedoria em formar o sujeito em sua plenitude e contemplação e isso se daria mediante uma

educação voltada para as Artes, a Poesia e a Filosofia, distanciando-se, desse modo, das atividades manuais. Esta concepção de cultura perdurou também na Idade Média. No Renascimento, a dimensão do trabalho (da atividade manual/braçal) foi se inserindo na constituição cultural, entretanto, assim como em tempos anteriores, o acesso à educação cultural continuou a ser destinado a uma específica classe social, isto é, aquela que já detinha privilégios econômicos, sociais e culturais.

Nos séculos XVII e XVIII, a cultura passa a ser concebida como forma de renovação da vida social, pois, com o emergir do Iluminismo, novas relações foram sendo estabelecidas entre o homem e a natureza, a ciência e a religião. Com a Revolução Industrial, novas demandas sociais e econômicas foram postas à sociedade; as transformações em emergência exigiam novos perfis de formação humana além da simples aquisição dos conhecimentos da tradição clássica de cultura. Requeria-se, então, um sujeito culto que conhecesse e dominasse saberes de áreas diversas como a Matemática, a Física, as Ciências Naturais, dentre outras.

Uma vez intensificadas a industrialização e demais mudanças contemporâneas, determinam-se cada vez mais a especialização e a incompletude da formação que, se reduzindo a conhecimentos pontuais e específicos, volta-se para o trabalho e o exercício manual. Com efeito, promove-se uma formação como simples aquisição de métodos, técnicas, habilidades e competências para dar respostas a situações práticas, específicas e utilitárias, necessárias ao homem no domínio da natureza e à sua sobrevivência, mas que em si não constituem verdadeira formação cultural com vistas à emancipação humana.

Em meio às contradições e aos conflitos da sociedade, tal formação especializada e incompleta passa também a não dar conta das exigências gerais, pois ela promove progressivamente o isolamento, o individualismo e a alienação humana em relação ao contexto mais amplo e sobre si mesmo, impossibitando-o de se inserir ativamente e de constituir uma sociedade sem reducionismos e segmentações sociais e humanas. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p.35),

> [...] o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas.

Evidencia-se uma perspectiva formativa em que ao ser humano são inculcados determinados padrões de comportamentos tidos como naturais, autoconservando-o em modelos postos e coisificando suas relações.

Nesta tensão, das demandas contemporâneas em torno da formação humana, a cultura deveria emergir na tentativa de garantir tanto os requisitos em relação à especialização da sociedade industrial como as exigências de uma formação humana mais equilibrada em suas diversas dimensões, requerendo, para tanto, uma educação pautada e direcionada para fins humanos, éticos e também morais. Fomentada, entretanto, nas relações e modos de produção capitalista, promove-se a necessidade de uma formação cultural que o homem a considera de suma importância e que vai suprir integralmente suas demandas formativas, sociais e econômicas, mas que, em sua essencialidade, se trata de uma formação comum, semelhante, integrando as pessoas deliberadamente às necessidades e aos produtos gerados pelo mercado, em que os bens culturais passam a ser bens de consumo com valor de troca como qualquer outra mercadoria. Nesse sentido, Adorno (2010, p.27) acentua que,

> [...] com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior, da qual, aliás, cada vez menos se distingue subjetivamente. Como resposta, incentivam-se camadas imensas a pretender uma formação que não têm. O que antes estava reservado ao ricaço e ao nouveau riche se converteu em espírito popular. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura.

Dessa forma, com suporte em seus contraditórios discursos de progressivos avanços nas condições de vida da sociedade, por conseguinte, ao acesso a uma melhor formação humana, a conjuntura capitalista de exclusão e segmentação social mantém por meios de instrumentos de opressão simbólica e material a exclusão das pessoas do processo de formação cultural em sua totalidade, consolida a sociabilização formativa e sustenta o *status quo*.

Diante do contexto de alienação do homem em relação ao processo e aos produtos de seu trabalho, gera-se a incompletude formativa mediante a transformação dos bens culturais em mercadorias pela indústria cultural. Nesta, o homem é compreendido como ser genérico, "cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar. Ele mesmo como indivíduo é absolutamente substituível, o puro nada, e é isto que começa a experimentar quando, com o tempo, termina por perder a semelhança". (ADORNO, 2002, p.43). A cultura passa a ser significada e direcionada pelo esvaziamento, passividade,

rigidez e depreciação resultantes dos critérios de imitação e técnica que passam a incidir, por exemplo, sobre a arte, suas obras e demais manifestações.

Em suma, a indústria cultural enseja a necessidade pelo produto e a criação do próprio produto, que é a semicultura ou semiformação, caracterizada por uma falsa consciência, sendo imposta, reproduzida e pertinente à manutenção das relações sociais vigentes. Absolutizando-se em si mesma, a semiformação "[...] dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas" (ADORNO, 2010, p.10). Esquece-se a essencialidade (o humano) da formação cultural e esta se coisifica em simples bem mercadológico.

Assim, ocorre a reificação de conhecimentos e sujeitos, na medida em que se promove a exploração do homem em suas diversas dimensões, impossibilitando a real reflexão e conscientização da realidade e de si próprio. Isso ocorre sob a base da racionalidade instrumental na qual o sistema produtivo liberal calcula, determina e racionaliza os espaços, tempos e sujeitos para atender as exigências do mercado capitalista.

Até o tempo livre disponível ao homem e que deveria se constituir em momentos de lazer, prazer e de formação cultural se mostra como um prolongamento do trabalho, atrofiando e excluindo a capacidade humana de criação, pois "do processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando-se a ele mesmo no ócio. Disso sofre incuravelmente toda diversão". (ADORNO, 2002, p.31). As ocasiões de divertimento, criação e apreensão de produções culturais são simples conjuntos de comandos regulados, repetitivos e reproduzíveis do processo cotidiano de trabalho, sem exigir qualquer esforço pensante, intelectual ou de criatividade.

Ao mesmo tempo em que o poder de emancipação humana da cultura é diluído nos produtos em massa pela indústria cultural, propaga-se a socialização de uma falsa e necessária formação, dominada sistematicamente por mecanismos políticos, ideológicos e econômicos. Tais mecanismos de formação cultural são convertidos em processos de semiformação, de propagação de reformas paliativas e isoladas ante os problemas educacionais, mas que não são suficientes para efetivamente garantir uma sólida formação humana, pois, para tanto, persistem transformações profundas nas estruturas sociais e materiais com vistas à constituição de uma sociedade mais justa, democrática, politizada e emancipada.

Isso ocorre uma vez que para a reprodução da estrutura capitalista de sociedade, persiste a reprodução das relações sociais de trabalho e, dessa forma, das relações de classe,

bem como a perpetuação arbitrária da produção simbólica expressa pelas representações que as pessoas têm ante essas relações e que motivaram as suas ações para a manutenção da ordem social. É uma produção simbólica duplamente determinada, tendo a sua função ideológica marcada pelas condições sociais de seu campo de produção e pelos interesses daqueles que a produzem, além dos interesses da classe social para a qual os produtos ideológicos lhe servem para manter a estrutura do campo das classes sociais.

Mediante suas concepções e práticas dissimuladas por uma suposta imagem de igualdade e neutralidade, as instituições educacionais passam a se reduzir à função de inculcação da ideologia dominante de exclusão e desigualdade, em que o alcance dos objetivos de cada pessoa estaria único e diretamente relacionado ao melhor e maior esforço de cada um, portanto, exclusivamente proporcional à capacidade individual.

Para que a classe dominante exerça seu poder nas diversas esferas e dimensões, é necessário o domínio de instrumentos de repressão social (polícia, dentre outros) e de coerção social, haja vista ser preciso não somente reproduzir as condições materiais de trabalho, mas também a reprodução da submissão dos trabalhadores à ideologia dominante. Esta reprodução se dá pelo estabelecimento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) em que tal ideologia é vivenciada, tornando-se suprema e atingindo sua existência material. Mencionados aparelhos consistem em múltiplas e distintas instituições relativamente autônomas que, segundo Althusser (1985, p.74-75),

> [...] garantem, em grande parte, a reprodução mesma das relações de produção, sob o "escudo" do aparelho repressivo da Estado. É neles que se desenvolve o papel da ideologia dominante, a da classe dominante, que detém o poder do Estado. É por intermédio da ideologia dominante que a "harmonia" (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado é assegurada.

A ação de ensino e aprendizagem exercida nos espaços formais de Educação Básica e de Ensino Superior como Aparelhos Ideológicos de Estado e que deveriam propor mudanças no *status quo,* passa a se concretizar em uma violência simbólica, efetivando-se em uma ação coercitiva, em que é imposto aos alunos um sistema de representação de uma cultura dominante dita como geral. Este sistema se configura em predisposições, hábitos e pensamentos com vistas a fazer com que os alunos pensem e ajam conforme determinadas condutas e princípios que os situam em uma dada classe social.

Sendo internalizado o citado sistema representativo, isto é, o *habitus* (predisposições para agir segundo códigos e normas) do grupo dominante, os sujeitos

dominados passam a reproduzir, defender e a impor aos outros esse sistema, promovendo a adesão inconscientemente à dominação. Conforme Bourdieu e Passeron (2009, p.53), esse *habitus* se constitui "[...] como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado". As pessoas passam a conceber como naturais as representações sociais dominantes. Trata-se da incorporação de estruturas sociais que interferem no modo de sentir, pensar e agir das pessoas, fazendo com que tais estruturas sejam reconhecidas, reproduzidas e que mantenham as relações de classe.

Nesse âmbito, as instituições de ensino, mediante suas ações, tendem a reproduzir padrões sociais, políticos, econômicos, linguísticos e comportamentais das classes dominantes. A cultura como expressão desses padrões é concebida pelos dominados como legítima, correta, justa, igualitária e digna de ser apreendida e transmitida. Desse modo, estas instituições educacionais passam a perpetuar os privilégios culturais dominantes ao doutrinar e dominar de tal forma que as pessoas passam a agir de maneira a legitimar as desigualdades sociais internas e externas às instituições e que advêm da ordem vigente. Isso se dá na medida em que tais desigualdades sociais e culturais, como em um círculo vicioso, passam a ser convertidas no espaço de ensino em desigualdades de aprendizagem e rendimento escolar. As vantagens ou desvantagens sociais passam a ser vantagens ou desvantagens escolares em consequência dos determinantes sociais que, precocemente, na infância, já iniciam a estratificação da sociedade.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p.26), "toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural", sendo, dessa forma, vivenciada na escola desde a ação sutil dos agentes atuantes nesse espaço, com fins a preservar o poder simbólico exercido sobre as pessoas e com a adesão delas, bem como as relações de força. Por meio de seu poder e autoridade pedagógica, esses agentes inculcam um arbitrário cultural (valores e normas impostas) de maneira que a pessoa o internalize de modo natural, consolidado, verídico em si mesmo, transformando-o posteriormente em predisposições para agir segundo códigos e normas do grupo dominante.

A violência simbólica mediante inculcação do *habitus* dominante constitui em meio de exercício do poder simbólico que produz a seleção social e escolar. As hierarquias sociais da sociedade capitalista convertidas em hierarquias simbólicas, como resultado do desempenho de cada um, justificam e legitimam a própria segmentação de classes, o fato de alguns serem bem-sucedidos socialmente e merecedores de privilégios e vantagens, em

detrimento de outros desprovidos de seus direitos básicos se sobrevivência. A divisão social passa a não ser compreendida como resultado da dominação, das relações de força, mas consequência da validação de uma qualidade advinda de uma cultura superior.

Em sentido amplo, a educação, por meio do sistema de ensino, perde o seu caráter socialmente transformador e passa a manter e legitimar as relações capitalistas de reprodução social e cultural e, desse modo, os privilégios sociais dominantes. O sistema de ensino passa a se relacionar intrinsecamente à estrutura das relações de classe, uma vez que

> [...] deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.76-77).

Para impor o arbitrário cultural por meio de um poder arbitrário, garantindo a integração intelectual e também moral dos seus destinatários, os sistemas de ensino promovem aos seus agentes uma formação homogênea, durável, transponível e capaz de assegurar pela reprodução a inculcação do capital dominante; além disso, devem garantir a estes as condições e os instrumentos homogeneizados e homogeneizantes, isto é, instrumentos de controle que tendem a garantir a ortodoxia do trabalho escolar "[...] contra heresias individuais nos instrumentos pedagógicos que o sistema de ensino põe à disposição de seus agentes (por exemplo, manuais, comentários, sumário-de-memória, livros do mestre, programas, instruções pedagógicas etc.)". (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.80). Trata-se de se garantir também os meios de comunicação e reprodução da cultura dominante, portanto, de manipulação e controle das concepções sociais e das ideologias estruturadas na e pela sociedade capitalista.

A racionalidade técnica e estratégica que rege a economia da sociedade capitalista é expressa na cultura e passa a significar e direcionar a vida cultural; os bens culturais se convertem em simples mercadorias, submetendo-se aos objetivos e interesses econômicos, políticos e mercadológicos. Com efeito, a cultura passa a constituir produto com valor de troca e regido por leis de mercado, subordinando-se e reproduzindo a situação vigente, materializando-se a indústria cultural que, segundo Adorno (2002, p.22), "reduzida a puro estilo, trai seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e

neutralizadas como cultura. Falar de cultura foi sempre contra a cultura". Com o discurso de igualdade de acesso aos bens de consumo, de participação no processo de produção e a integração vertical dos consumidores, a indústria cultural, ao mesmo tempo em que adapta os seus produtos às necessidades de consumo das massas, também cria o próprio consumo dessas classes sociais. A satisfação da pessoa não é mais movida por interesses conscientemente pessoais, individuais, mas gerados pelo mundo industrial moderno.

A sociedade capitalista cria, de forma obscura, necessidades de consumo que aparecem para as pessoas como objetivas e também racionais necessidades de sobrevivência e de satisfação física e psicológica, fazendo com que os bens da indústria cultural efetivamente satisfaçam os seus interesses objetivos. As pessoas se comportam de forma a assimilar e a se adaptar às massas, o que aparentemente é de interesse coletivo e não gerado e propagado por um grupo dominante. Desse modo, não há o porquê das resistências à ordem geral, uma vez que a eliminação dessa cultura de consumo também eliminaria a única fonte de satisfação possível de suas necessidades.

Os próprios momentos de lazer e diversão constituem expressões de relações de consumo, dinheiro, fetichismo, interesses e disputas, uma vez que se sustentam por diretrizes culturais capitalistas, o que levam a falência da consciência da sociedade, a imposição da submissão e mecanização do homem como mercadoria pelo próprio homem, bem como a implantação do comércio, dos produtores e consumidores da indústria cultural. Isto, porque "a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo". (ADORNO, 2002, p.30-31).

A indústria cultural cria necessidades ao consumidor e o produto é gerado com base nessa necessidade do homem que se torna simples objeto da indústria que se satisfaz e se perpetua nesse movimento consumista, de criação, renovação e compulsão por novos produtos para necessidades já existentes ou criadas e recriadas pela manipulação capitalista. Estruturando-se em bases objetivas e se expressando à sociedade por motivos objetivos, a racionalidade de manipulação da indústria cultural resulta da irracionalidade da sociedade, uma vez que ela ocorre com origem no conformismo e na impotência das pessoas feitas meras consumidoras.

O modo de produção capitalista expresso nas esferas social, política, econômica e cultural faz com que as pessoas pensem e ajam de forma mecânica e consumista, em que a satisfação dos próprios interesses pessoais e a resolução direta ou indiretamente de problemas se dá por meio de ações de consumo rápido, substituível e supérfluo de mercadorias. Além

disso, o constante progresso tecnológico, econômico e científico, que permeia o contexto da indústria em massa da cultura, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da vida social. Ao mesmo tempo em que o desenrolar da vida em sociedade enseja as necessidades e as adaptações a serem feitas pela indústria cultural, esta conduz à formação de pessoas passivas aos vereditos sociais, como consequência da conjuntura capitalista e desde um processo de suposta neutralidade e de uma ordem única estabelecida com vistas a fazer com os seres humanos se integrem e assimilem voluntariamente a cultura imposta.

Nessa perspectiva, dentre os espaços institucionalizados de promoção da cultura, insere-se a Universidade como ambiente que deve prover uma formação integral do sujeito por meio de experiências culturais e acadêmicas ali desenvolvidas, como por exemplo, mediante a prática de leitura crítica. É com origem nesta, segundo Silva (2009, p.28), que "[...] o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos". A leitura crítica possibilita desocultar dos instrumentos inscritos as atitudes, valores e orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista. Tais estruturas promovem em geral o conformismo, a obediência, a individualidade, a divisão social, bem como relações de subordinação e dominação.

Apesar da relevância da constituição de sujeitos leitores críticos e emancipados, contudo, ainda se evidencia no espaço universitário, em especial no âmbito das Ciências Naturais ("exatas"), uma formação leitora limitada a obsoletas e reducionistas leituras de textos, para posterior elaboração de resumos e fichamentos ou para ulterior criação e apresentação de produções escritas superficiais e desarticuladas do contexto teórico e sócio-histórico mais amplo.

Ainda se tem a leitura como simples decodificação textual, sem compreensão e uso social nas várias situações cotidianas, a quantificação em detrimento da qualidade e do significado real que a leitura deve ter na formação pessoal e profissional da pessoa. Como ensina Orlandi (2003, p. 23), constata-se que,

> [...] em relação às condições sócio-históricas de leitura, há um perfil de leitor 'ideal', que é o leitor 'empresarial', o que domina a quantidade e que tem uma leitura linear, superficial, de 'aparência'. Basta lembrar aqui a questão reiterada pela Escola, 'quantos livros você leu?', e a solução prática de se lerem resumos de romances, para o vestibular. Resumos que reduzem a literatura a conteúdos.

Ante as contradições entre o que se almeja como leitura ideal e o que realmente se vivencia nos espaços sociais, mostra-se necessário não somente o entendimento da imagem discursiva que permeia o texto, mas também se impõe a compreensão da própria imagem e da leitura que o sujeito produz. Não basta ler apenas o código escrito, mas ler a realidade e compreendê-la, produzir sentido e se posicionar diante dela.

Assim, esvaziadas de sentido e direção pedagógica, muitas das iniciativas de leitura acadêmica vivenciadas nos cursos superiores ocorrem de forma mecanicista, repetitiva e de segmentação do conhecimento, constituindo-se na simples decodificação textual com ênfase na quantificação de livros em detrimento de sua qualidade e pertinência social para o leitor. Evidenciam-se propostas de leitura de dicotomização entre teoria e prática, de formação e perpetuação de professores e alunos não leitores críticos, portanto, não constituintes de sua consciência e existência. Sendo moldados (os sujeitos do processo educativo) externamente, com base na reprodução generalista de práticas docentes, constata-se que

> [...] a regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.41).

A relação entre as práticas de leitura acadêmica e a semiformação é vislumbrada na dinâmica formativa da universidade, na medida em que a consciência daqueles que ali estão passa a renunciar a autodeterminação, constituindo-se com origem nos produtos, práticas e manifestações culturais de leitura intencionalmente produzidos, sistematizados, aprovados e postos ao consumo. Isto porque a organização e administração da conjuntura societária capitalista enseja o empobrecimento do pensamento e da prática da pessoa, levando-a a se conformar ante a realidade, a estratificação social e sua posição nesta, considerando que

> [...] felizes, pois, as pessoas “modestas” que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja ‘a ordem social’ que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões quanto às suas aspirações. (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.247).

Os bens materiais e culturais como consequência dessa conjuntura capitalista e com suporte em um processo de suposta neutralidade e uma ordem única estabelecida conduzem à formação de sujeitos passivos aos vereditos sociais, à integração e à assimilação voluntária à cultura imposta,

Ainda se vivencia o panorama no qual as instituições educacionais se submetem aos ditames dominantes que privilegiam os resultados quantificáveis, materializados na prática de ensino em investimentos financeiros, em detrimento dos processos políticos e pedagógicos com vistas à formação de sujeitos leitores, conscientes e críticos. As políticas de educação vigentes ainda refletem a burocratização, hierarquização e imposição do poder central para com a Educação. Nesse sentido, mediante suas ideias e práticas dissimuladas por uma suposta imagem de instituição igualitária e neutra, a Universidade ainda passa a se reduzir à função de inculcação da ideologia dominante de exclusão e desigualdade.

Ante o panorama descrito, torna-se premente a formação de professores no que tange à busca pela prática crítica da leitura acadêmica como mediação para o conhecimento e a transformação da sociedade, de participação do sujeito nos processos políticos e sociais de tomada de decisões, de consciência do seu presente desde o passado e obtendo condições de antever e modificar seu futuro. Portanto, persiste a necessidade de uma formação cultural, pessoal e profissional, que seja integral, ética, humana e originada da autorreflexão e autoconscientização sobre a própria cultura, seus bens e manifestações. Para tanto, cabe às instituições de formação cultural, incluindo as universidades, a incumbência de proporcionar um currículo formativo com disciplinas que promovam e incentivem a criticidade no ato de ler e escrever.

Quando o aporte cultural advindo da formação inicial do professor é compreendido por meio da seleção, comparação, análise, crítica e reconstituição de conhecimentos em torno de leituras diversas, este profissional é capaz de refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que sustentam a barbaria do homem, bem como as limitadas possibilidades de educar, formar e humanizar o homem em meio a estas manifestações de violência. Isto se torna possível e necessário, pois “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. (ADORNO, 2010, p.39). Aqui é a resistência, é o inconformismo, imprescindíveis à compreensão, à reflexão e à superação do processo de conformação ao existente, pelo qual se restringiram os espaços de luta e autonomia do homem, uma vez que se encontra integrado socialmente.

Há uma relação de interdependência das práticas de leitura crítica e a instituição superior que, por sua vez, deve ser problematizadora, questionadora de seus programas e planos institucionais e curriculares, de suas finalidades, objetivos, contextos políticos, sociais e educacionais, fomentando, desse modo, conflitos, discussões, posicionamentos e defesas de convicções em todos os seus níveis, instâncias e aspectos. Os processos culturais de formação leitora vivenciados na universidade devem estar vinculados a projetos de transformação social, política, econômica e cultural, transpostos à restrita comunidade universitária.

O leitor acadêmico crítico é capaz de avaliar e analisar as ideias dos meios escritos, suas evidencias e, posteriormente, rever o próprio aporte teórico e fazer uma autoavaliação, posicionando-se perante os escritos. Ele denota a capacidade de julgar, refletir e transformar as informações dos textos e as suas próprias ideias, produzindo um texto que expressa, agora, o repertório e o ser do leitor, considerando que o esvaziamento e a uniformidade das formas de linguagem escrita expressam o esvaziamento e o sentimento acrítico e a inércia do pensamento e das ações humanas.

Quando se lê criticamente, sempre se produz um julgamento de valor, mérito, do conhecimento produzido e analisado durante ou após a interação leitor-escrito. Como pontua Silva (2009, p.33), ler criticamente um texto

> [...] é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais.

A prática da leitura acadêmica deve permitir ao leitor ir além das linhas de um texto, do reconhecimento e interpretação textual. Persiste uma análise reflexiva e crítica em torno do texto com o qual interage, seu conteúdo, estilo, fins sociais e educacionais, bem como em torno do repertório que o próprio leitor detém, seu conhecimento de outros textos semelhantes ou não, desenvolvendo, desse modo, novas relações, distinções, associações, combinações ou diferenciações de ideias e posicionamentos. O leitor crítico pretende mediante os processos de seleção, indagação, análise e reflexão, compreender os aspectos sociais de produção do texto, suas circunstâncias, razões e interesses a que ele nos remete.

O caminho a ser percorrido pelo leitor tem o sentido e a direção movidos pela suspeita constante no que diz respeito aos vários veículos de comunicação e suas temáticas em circulação e divulgação. Os posicionamentos de suspeita e sensibilidade são

indispensáveis, considerando que interpretações da realidade, contestações ou defesas de convicções podem permear um grande número de suportes escritos, seja de forma argumentativa, narrativa, descritiva ou dissertativa, dependendo do contexto do texto, do leitor, do autor e os objetivos que se pretendem alcançar.

Silva (2009, p.31) acentua que "ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores". Sem espaços sociais, dentre eles a Universidade, para a elaboração, prática e propagação da criticidade, torna-se cada vez mais difícil formar leitores capazes de defender ou questionar pontos de vista. Assim, para a constituição de práticas de leitura crítica persiste que os alunos estejam envolvidos em contextos problematizadores, de participação, debates e conflitos de ideias, confiança e abertura para questionamentos, reflexões e críticas sobre todos os elementos e aspectos que configuram as propostas de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido de um modo geral. Isso se dá porque "se considerarmos que é própria da democracia a convivência com o conflito e a diferença, evidenciados na maioria das vezes por lutas, controvérsias e polêmicas nos campos do discurso e nas arenas sociais, as condutas críticas de leitura ganham um destaque bastante especial". (SILVA, 2009, p. 35).

O leitor crítico deve dominar os diversos códigos da linguagem escrita, os códigos sociais da argumentação, convencimento ou persuasão, a maior quantidade e diversidade de portadores textuais, suas expressões, sentidos e análises. Ele é intelectualmente maduro, compreende e lança mão das variações, mecanismos e funções linguísticas, podendo se posicionar de forma vigilante e astuciosa contra ou a favor em distintas situações funcionais da linguagem. Em síntese, o leitor crítico dispõe do equilíbrio, responsabilidade, perspicácia e cometimento necessários para não cair nas armadilhas dos discursos dogmáticos, céticos, de suposta igualdade, neutralidade e universalidade dos fatos.

É relevante a vivência de processos de leitura de transformação dos modos convencionais, ingênuos, conservadores e passíveis de ver e se posicionar perante os escritos; de projetos de leitura crítica das diversas formas de manipulação, exclusão e dependência dominantes que fazem com que a mentira seja aceita consensualmente como verdade absoluta, mascarando a objetividade dos fatos. Ler criticamente um texto acadêmico em sua contextualidade é penetrar tanto as entranhas dos aspectos formais, estilísticos, estruturais e conteudísticos como os aspectos sociais e políticos, uma vez que não se separam texto e contexto, linguagem e realidade.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de práticas de leitura crítica nas instituições de ensino superior capazes de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico; de processos de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor.

Feitos complexos e desafiadores, os contextos culturais e históricos do processo crítico da leitura se tornam formadores ao professor, na medida em que possibilitam desenvolver disposições oriundas no e pelo trabalho propriamente dito a ele, permitindo lidar de maneira adequada com os desafios da profissão. Ressalva-se a ideia de que a compreensão e a articulação crítica da realidade do aluno ao ensino se efetiva no momento em que é diagnosticada, analisada e autorrefletida com apoio na conjuntura social ampla.

A prática da leitura crítica requer o estabelecimento de vínculos específicos entre o professor e seu ambiente de trabalho e que dependem da combinação das características desse profissional, das formas de organização e funcionamento da instituição de ensino, bem como do contexto social, histórico, econômico, político e cultural em que seus principais agentes (docentes e discentes) estão inseridos. Não é possível garantir e apreender uma formação leitora por meio de uma relativa liberdade meramente subjetiva dada ao homem, se as condições objetivas a negam.

A prática leitora crítica deve promover um processo formativo que oriente o sujeito no mundo, que não enseje a perda de qualidades pessoais e de individualidade em um conformismo que paralisa, aliena e uniformiza. Nesse contexto, a Universidade pautada por princípios individuais e sociais que integre dialeticamente adaptação e resistência "[...] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação" (ADORNO, 1995, p. 144), portanto, a função acadêmica de formar leitores críticos capazes de compreender a realidade, seus determinantes objetivos e subjetivos, bem como os modos e as relações de não se conformar, formar-se e resistir à desmesurada barbaria humana.

No inconformismo e na contestação a tal panorama subversivo "não há como ausentar de uma investigação a análise mais cuidadosa dos aspectos culturais e sociais que interferem na formação do leitor e no seu perfil de leitor, constituindo um dos aspectos a determinar as práticas de leitura na academia". (FARIAS, 2009, p.80). Desse modo, estes elementos socioculturais devem ser considerados na vivência de práticas leitoras de compreensão, apreensão e reflexão sobre a cultura e seus condicionantes históricos,

possibilitando ao sujeito não cair nas armadilhas dos discursos dogmáticos, céticos, de suposta igualdade, neutralidade e universalidade dos fatos.

Assim, vale evidenciar que a importância das leituras acadêmicas na formação do professor no ensino superior reside no fato de proporcionar clareza, reflexividade e profundidade aos estudos realizados, à produção de conhecimentos e sua aplicação aos diversos contextos educacionais e sociais.

Ante os pressupostos e fundamentos teóricos abordados aqui, delinearam-se o caminho metodológico, seus contextos, procedimentos, métodos e instrumentos de investigação qualitativa, intencionando alcançar os objetivos da pesquisa.

3 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA

A metodologia desta investigação pauta-se por pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de cunho qualitativo, crítico e dialético de pesquisa, os quais dão sentido e direcionalidade às etapas de seu desenvolvimento, a delimitação dos sujeitos, dos contextos e das relações teórico-metodológicas a seguir.

3.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na tentativa de fundamentar, sustentar e justificar os objetivos propostos e a escolha metodológica da pesquisa, parte-se da compreensão de que Ciência se pauta em pressupostos filosóficos, adotando procedimentos metodológicos e técnicos fundamentados em paradigmas epistemológicos e ontológicos, ou seja, em processos de elaboração do conhecimento e do homem em suas múltiplas relações, peculiaridades e complexidades.

Segundo Severino (2007, p.100), a Ciência é sempre "uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto". Desse modo, requer na prática científica de pesquisa em que as concepções da relação sujeito/objeto dão coerência e sustentação ao método aplicado, à operacionalização das técnicas, e que garantam a apreensão concreta do fenômeno pesquisado em sua integralidade. Daí a elaboração do conhecimento ser, de certa forma, uma materialização de pressupostos do pesquisador sobre a natureza do real, do homem, do mundo natural e social, além do modo de apreensão deste real.

Para significar e direcionar teórica e metodologicamente a pesquisa em foco, adotou-se o paradigma dialético em que a relação sujeito/objeto é compreendida como interação social, sendo constituída ao longo da historicidade. O conhecimento é permeado por vínculos de intencionalidade, saber e poder, pois ele se posta no âmbito das práticas sociais e políticas do homem, que não apenas se utiliza do conhecimento para conhecer o mundo e o outro, mas também para promover transformações nas condições de existência e sociabilidade humana.

Nesse sentido, Severino (2007) delineia alguns pressupostos do paradigma dialético para entendimento da condição humana, suas ações e relações: I – *Totalidade* em que o indivíduo não pode ser compreendido isoladamente da sociedade; II – *Historicidade* no qual cada momento é condicionado e articulado a um período histórico mais amplo; III –

Complexidade, sendo o real constituído de múltiplas determinações, numa relação dialética entre unidade e totalidade; IV – *Dialeticidade* em que a história é concebida em sua complexidade, integralidade e contraditoriedade social; V – Praxidade na qual a prática humana é situada no tempo e no espaço, configurando a existência do indivíduo; VI – Cientificidade em que as causas do fenômeno em investigação se originam e se expressam em um contexto histórico-social de contradições e conflitos; VII – Concreticidade, prevalecendo a dimensão empírica do real, portanto, a prática humana.

Com apoio neste referencial epistemológico, e enfatizando a interpretação investigativa em contexto, recorreu-se a uma perspectiva qualitativa de pesquisa, em que o ambiente natural é tido como principal fonte de dados, sendo necessário ao pesquisador o seu contato direto e prolongado com o meio e, dessa forma, com a situação investigada; dá-se ênfase ao processo investigativo (ao tempo, espaço, sujeitos e relações que compõem a complexidade do cotidiano) em comparação ao produto da pesquisa; e, com vistas a retratar as perspectivas dos sujeitos, muitas das situações investigadas têm a sua relevância, o que justifica o fato de os dados obtidos serem diversos e predominantemente descritivos (BOGDAN e BIKLEN, 2006).

Este é um estudo de caso como proposta de análise profunda de uma "unidade singular", um fenômeno, sem separá-lo do seu contexto e, mais ainda, enfatizando a interpretação desse meio no qual o fenômeno está inserido, abrindo espaço para as diversas opiniões, representações, concepções, divergentes ou não. Esse fato se sustenta, uma vez que a realidade como complexa e histórica pode ser vista sobre diferentes perspectivas, seja em relação aos participantes e ao investigador, seja referente ao próprio leitor. Neste âmbito, a unidade singular a ser pesquisada se concretiza nas práticas de leitura vivenciadas no cotidiano de professores, na sua formação inicial e prática profissional no espaço escolar.

Possibilitando compreender o fenômeno social contemporâneo em sua complexidade e profundidade, permitindo descrever e analisar suas principais características em seu contexto real, a investigação em torno do estudo de caso, conforme Yin (2010, p.40),

> [...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta de dados.

Assim, diz respeito a um método de pesquisa abrangente, de compreensão de um fenômeno em suas condições contextuais, de cunho exploratório, descritivo ou explanatório.

Isto dependerá da problemática de pesquisa, do controle que se tem sobre os eventos comportamentais em estudo e, por último, do enfoque conferido aos fenômenos contemporâneos em detrimento de eventos passados.

O estudo desta unidade singular se configurou no âmbito do Projeto Institucional PIBID da Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulado "A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa", tendo sua aprovação e regulamentação sustentadas pelo Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB. A primeira fase de desenvolvimento deste projeto foi de 2010 a 2011 e tendo a sua ampliação assegurada pelo projeto PIBID "A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)", contemplado pelo Edital nº 001/2011 CAPES/DEB. Esta fase de execução - a segunda - ocorreu de 2012 a 2013. Assim, inseridos no referido projeto institucional, seja em sua fase inicial ou de ampliação, o estudo dissertativo incidiu especificamente sobre os subprojetos de Matemática, Física e Química, sancionados pelos editais de 2009 e 2011, desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC.

A amostra de sujeitos participantes desta pesquisa se constituiu por oito professores supervisores egressos do PIBID e que colaboraram como coformadores há pelo menos um ano na realização dos referidos subprojetos, conforme o quadro nº 1:

Quadro 1: Escolhas metodológicas

Projeto Institucional PIBID / UECE "A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa"				
Subprojeto da FECLESC no qual está vinculado	**Edital de aprovação do subprojeto**	**Período de vigência do subprojeto**	**Número de professores supervisores**	**Experiência mínima do professor supervisor egresso do PIBID / FECLESC**
Subprojeto de Matemática	Edital nº 02 / 2009	De 05/2010 a 04/2012, sendo prorrogado de 08/2012 a 07/2013 pelo Edital DEB/CAPES nº 11/2012	3	1 ano

Subprojeto de Física	Edital nº 02 / 2009	De 05/2010 a 04/2012, sendo prorrogado de 08/2012 a 07/2013 pelo Edital DEB/CAPES nº 11/2012	3	1 ano
Projeto Institucional PIBID / UECE "A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa" (ampliação)				
Subprojeto da FECLESC no qual está vinculado	**Edital de aprovação do subprojeto**	**Período de vigência do subprojeto**	**Número de professores supervisores**	**Experiência mínima do professor supervisor no PIBID / FECLESC**
Subprojeto de Química	Edital nº 01 / 2011	De 07/2011 a 06/2013	2	1 ano
Total de professores supervisores: 8				

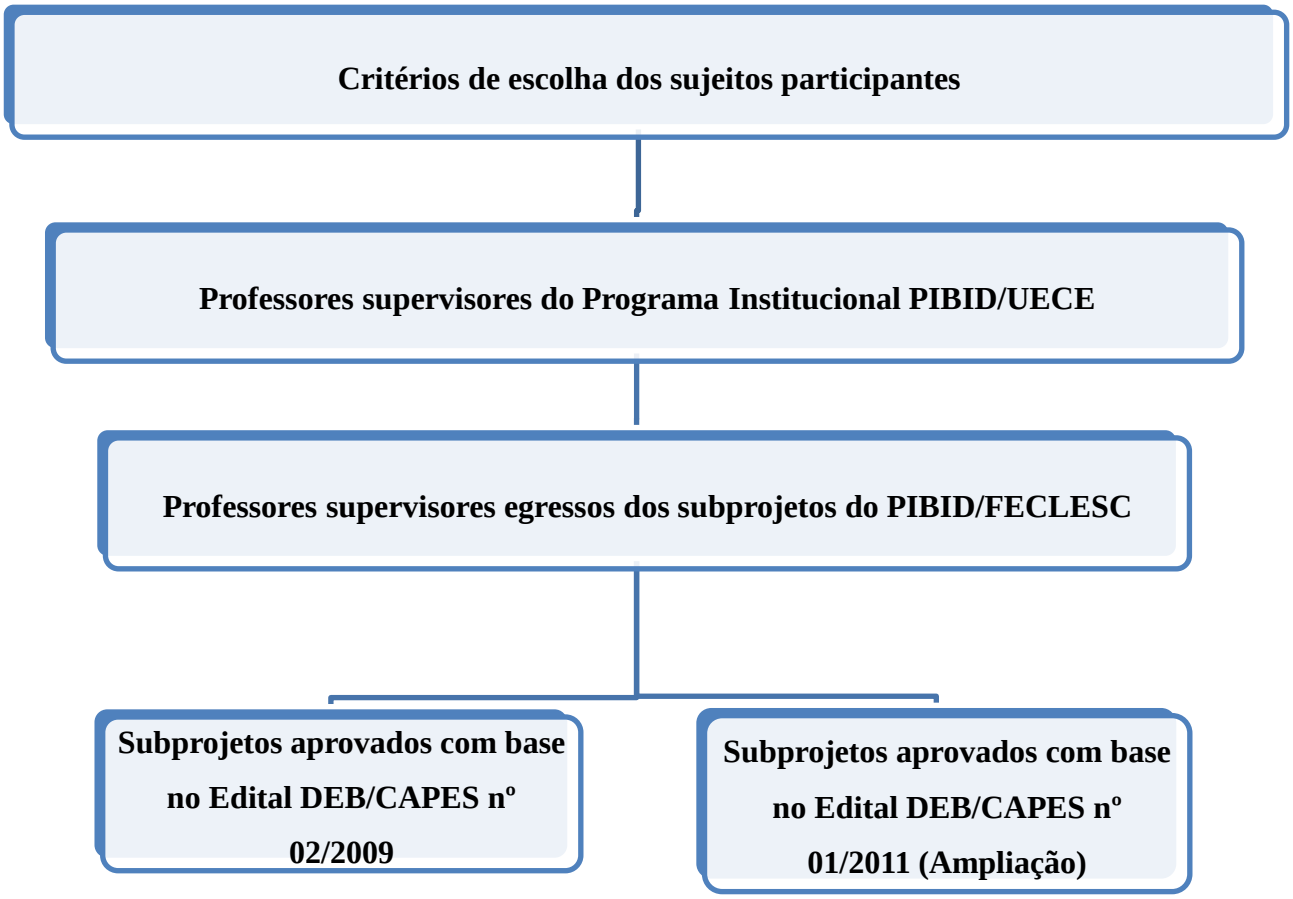
Fonte: Elaboração própria.

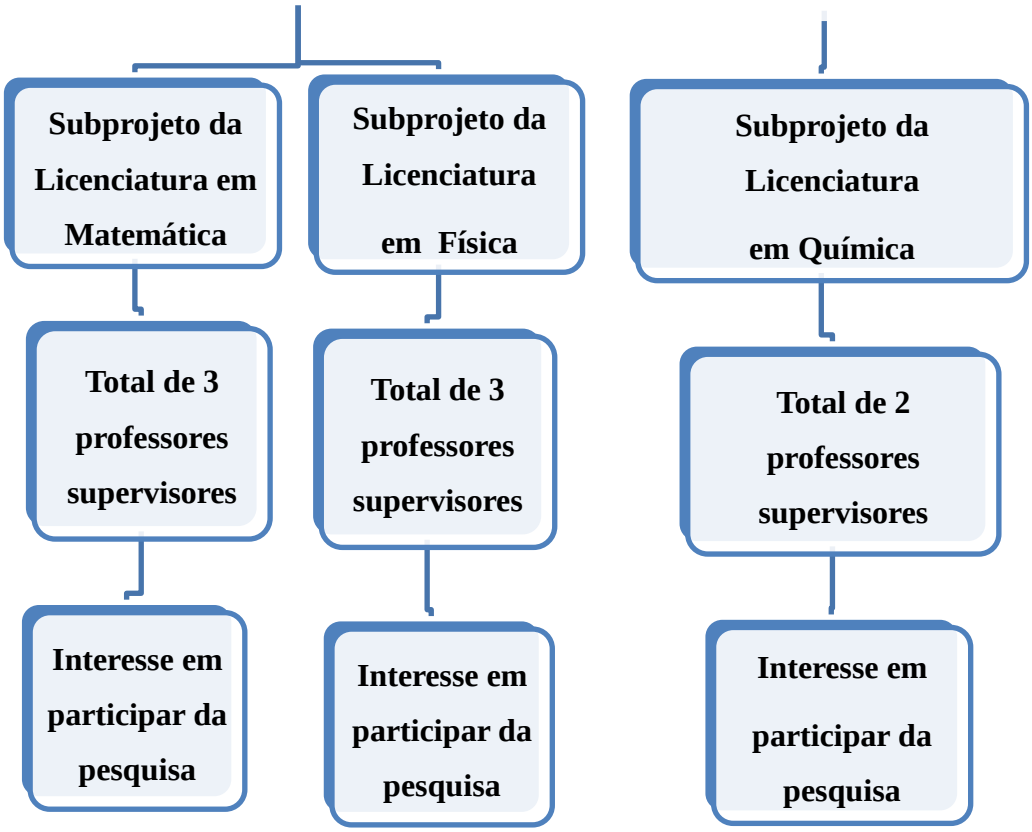
Vale destacar o fato de que a definição pela experiência mínima de um ano no PIBID / FECLESC se deu por se entender ser um tempo imprescindível aos professores supervisores para uma compreensão aproximada e razoável em torno da complexidade das relações que se estabelecem entre este programa nacional e os contextos econômicos, sociais, políticos, educacionais e culturais nos quais se insere, desse modo, entre a universidade e a escola, entre os próprios participantes do PIBID (professores supervisores, licenciandos e coordenadores de área), entre Educação Superior e Educação Básica, dentre outras relações.

Impende esclarecer, também, que a opção pelos referidos subprojetos e sujeitos foi decorrente da necessidade de se conciliar o trabalho profissional que se exerce e a vida acadêmica, uma vez que, após aprovação em concurso público, passou-se a exercer o cargo de pedagoga no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no *campus* de Quixadá, município onde se foi fixar residência. Dessa forma, houve a necessidade de se analisar as possibilidades que se mostravam, tomar decisões e reorganizar o caminho e as estratégias até então escolhidas para o andamento da pesquisa.

Em suma, delinearam-se os seguintes critérios de escolha dos sujeitos participantes da investigação: I - ser professor supervisor egresso de um dos Subprojetos Matemática, Física ou Química do PIBID / FECLESC; II – ter atuado como professor supervisor há pelo menos um ano em um dos referidos subprojetos do PIBID / FECLEC; III – caso o professor supervisor ainda esteja atuando na Educação Básica, determina-se também como critério a permissão da instituição de ensino para que a pesquisa ou específica etapa investigativa se realize neste espaço junto aos docentes supervisores que ali atuam profissionalmente; IV- livre adesão dos professores para participar da pesquisa. Estes critérios estão descritos no organograma abaixo:

Organograma 1 – Critérios de escolha dos sujeitos participantes





Fonte: Elaboração própria.

Considerando o caminho e as escolhas metodológicas até então delineados, como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a análise de documentos (impressos e digitais) por constituir "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), desse modo, propiciando o conhecimento em questão e evitando as repetições e/ou acréscimos desnecessários.

Além disso, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com suporte em temáticas a serem abordadas de modo bastante flexível, respeitando sobremaneira o ritmo do entrevistado e permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos. Portanto, entrevistas reflexivas (SZYMANKI, 2002), na medida em que consideram durante a comunicação entre os participantes, a diversidade de significados, bem como a horizontalidade entre eles. As informações obtidas foram organizadas tendo como referência categorias e subcategorias teóricas (práticas de leitura, semiformação, dentre outras) de análise e articulação entre os estudos realizados e a práxis educativa vivenciada.

As entrevistas ocorreram em duas etapas: a primeira em um momento de aproximação aos sujeitos e, se caso estes professores ainda estiveram atuando profissionalmente na Educação Básica ou trabalhando em outro espaço educativo, sendo

também um momento propício ao reconhecimento destes ambientes, bem como do trabalho pedagógico ali desenvolvido e dos contextos de ensino e aprendizagem, objetivando fomentar certa relação de interatividade, respeito, diálogo e confiança entre pesquisador, contextos e sujeitos da investigação. Foi pretensão, também, nesta fase inicial, a identificação e o contato com os sujeitos da pesquisa e posterior realização de uma entrevista individual, aberta e preliminar com eles, com a finalidade de traçar um perfil inicial destes profissionais na dialética entre formação e prática docente. A segunda etapa incidiu no desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada individual com os participantes, os professores supervisores, com o propósito de aprofundamento de temáticas em torno de categorias e subcategorias teóricas (práticas de leitura, formação docente, cotidiano escolar, PIBID, trabalho docente) que possibilitaram dar conta dos objetivos delineados neste estudo. No segundo momento, as entrevistas cumpriram o objetivo de fomentar, por parte dos sujeitos, relatos descritivos e reflexivos sobre as práticas de leitura vivenciadas no âmbito do PIBID / FECLESC; relatos estes capazes de configurar um panorama de como ocorriam estas práticas, as relações e os contextos que se cruzavam, as possibilidades e as dificuldades, dentre outros aspectos que influenciaram ou foram influenciados pelo programa em foco. Ressalva-se que as transcrições das falas dos participantes ocorreram de forma literal, na busca de captar distintas nuanças nos discursos dos sujeitos.

A análise dos dados obtidos, descritos durante a investigação, consistiu na organização, classificação dos dados dentro de categorias descritivas e sua teorização. Nesta fase objetiva-se ir além do que está explícito, da mera descrição para uma profunda reflexão crítica do objeto de análise, ou seja, um "esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações". (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 49).

Depois da análise dos relatos, e considerando que não seria possível constar no trabalho todos os depoimentos docentes, por não ser a intenção do estudo e pelo teor das falas que em certas ocasiões denotam muita similaridade e repetitividade, a escolha em expor um ou outro relato docente decorreu dos objetivos pretendidos pela pesquisa, a recorrência de fatos e perspectivas nas falas, bem como aspectos subjetivos que entremeiam qualquer relação e ação humana e como não poderia numa investigação que, mesmo enfatizando o caráter científico, racional e dialético de seu processo, ela é significada, vivenciada e direcionada por e para seres humanos. Assim, é investigação passível de influências, encontros e desencontros de subjetividades e racionalidades envolvidas.

Ao repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, tal análise se fundamentará no referencial teórico-metodológico constituído por estudos de Adorno (1999, 1995, 2002, 2010); Adorno e Horkheimer (1985); Bourdieu (2010), Bourdieu e Passeron (2009); Ludke e André (1986); Yin (2010); Orlandi (2003), Silva (1989, 2008, 2009, 2011), dentre outros.

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Estabelecendo as relações formação/prática e universidade/escola, o PIBID emerge em meio aos contraditórios e subversivos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em que se fomentam as políticas públicas em educação como tentativa de articulação, transposição e reconstituição de saberes e práticas vivenciadas nas instituições de formação para os espaços escolares. Envolvendo estudantes de licenciatura, professores de escolas públicas de Educação Básica e docentes de instituições de ensino superior, o PIBID se exprime em seus suportes legais (portarias, editais e demais normatizações) como proposta de superação dos paradigmas de dicotomização entre teoria e prática, distanciamento entre a Universidade, havida como única instância legítima de produção científica e formação docente, e a escola, compreendida como mera executora de propostas externas.

Vale a compreensão crítico-reflexiva de que as contemporâneas políticas educativas, muitas vezes, atuam como reformas ou contrarreformas paliativas e isoladas a gosto de cada um dos governos e de suas ocasiões, as quais expressam instrumentos de consolidação e perpetuação de disposições materiais e ideológicas de opressão, dominação e segmentação social. Essa consideração exige profundidade teórica, rigor científico, coerência entre as ideias e a realidade situada, bem como um posicionamento consciente, politizado e crítico perante a análise e relações estabelecidas no âmbito do PIBID.

Daí a relevância de se proceder à análise dos conflitos, contradições, possibilidades e limites da relação *Práticas de leitura acadêmica* e *Semiformação,* vivenciados no trabalho diário e proferidos nos discursos de professores supervisores do *PIBID*, uma vez que, formalmente, no Art. 4º da Portaria nº 096/ 2013, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência objetiva.

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação

> e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Na perspectiva regulamentar do Programa, o Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará-UECE "A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa" (Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB) deve incidir sobre a aprendizagem da profissão professor por meio do vínculo de investigação e colaboração de saberes e fazeres no cotidiano escolar entre professores universitários (coordenadores de área), docentes da Educação Básica (professores supervisores) e licenciandos de áreas diversas do conhecimento. Tal relação deve se constituir mediante contínua reflexão na e sobre a ação docente, de ensino-pesquisa, de reflexividade ante a formação acadêmica e a prática profissional.

É uma proposta institucional da UECE, em que se tem como foco o trabalho docente na escola, pretendendo mediante ações investigativas e formativas de colaboração entre pares: I - *Conhecer a prática docente*, ou seja, o cotidiano escolar, suas situações de ensino e aprendizagem, suas possibilidades e desafios, seus contextos e sujeitos, suas práticas, concepções e dilemas; II - *Pensar a prática docente*, em que por meio de um círculo de reflexão sobre a profissionalidade docente, as crenças, valores e dilemas que subsidiam as perspectivas e as ações dos professores. Assim, concretiza-se em um espaço para se refletir sobre a prática e na própria prática cotidiana numa concepção crítica em torno do papel e do lugar da escola na conjuntura social vigente, portanto, para além de uma visão pontual, fragmentada, desconexa e micro de sala de aula; III - *Renovar a prática docente*, na qual se promove estratégias de enfrentamento aos desafios e dilemas presentes na dinâmica escolar; a (re) criação de modos de pensar e agir, de ensinar e aprender; a produção de conhecimento, a promoção de novas práticas. Assim, novos processos de construção da profissionalidade docente. Nesse sentido, o referido projeto institucional objetivou, de um modo geral,

> [...] desenvolver processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes da rede estadual como co-formadores. (UECE/PIBID, 2009, pág. 05-06).

Isto diz respeito a possíveis processos de melhoria da Educação e da docência, resultantes da aproximação, colaboração e pesquisa entre Universidade e Escola, entre os saberes e as práticas de professores universitários, docentes da Educação Básica e licenciandos de áreas diversas de conhecimento.

No Edital nº 02/2009, este projeto institucional da UECE abrangeu as licenciaturas de Física, Matemática, Biologia, Pedagogia, Filosofia e Sociologia, beneficiando as Unidades Acadêmicas/*Campus* Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE) e o *campus* do Itaperi, em Fortaleza. Neste momento, o PIBID / UECE contou com a participação total de 124 bolsistas licenciandos e 13 professores supervisores atuantes na Educação Básica, precisamente no Ensino Médio, cujos subprojetos estão relacionados na sequência.

Quadro 2: Projeto Institucional PIBID/UECE "A Vida Docente na Escola: Aprender e Ensinar pela Pesquisa" (Edital nº 02/2009)

Projeto Institucional PIBID/UECE (Edital nº 02/2009)				
Licenciaturas participantes	**Campus**	**Nível de ensino no qual serão desenvolvidos os subprojetos**	**Número de Bolsistas-Licenciandos**	**Número de Professores Supervisores**
1. Física	FECLESC	Ensino Médio	20	02
2. Matemática	FECLESC	Ensino Médio	20	02
3. Biologia	FACEDI	Ensino Médio	20	02
4. Pedagogia	UECE/ITAPERI	Ensino Médio	24	03
5. Filosofia	UECE/ITAPERI	Ensino Médio	20	02
6. Sociologia	UECE/ITAPERI	Ensino Médio	20	02
TOTAL			**124**	**13**

Fonte: Projeto Institucional UECE/PIBID (Edital nº02/2009-CAPES-DEB)

Ao considerarmos as dadas necessidades históricas de profissionais para atuar no Ensino Médio em específicas áreas de conhecimento e a missão institucional da UECE em formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica, com base no princípio de integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, este projeto PIBID/UECE é expresso como

possibilidade de satisfazer demandas históricas, sociais e educacionais. Este fato também permeou a proposta de ampliação do Projeto Institucional PIBID/UECE, aprovada pelo Edital nº 01 / 2011 – DEB / CAPES e intitulada "A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa" (Edital nº001/2011 – CAPES/DEB), a qual teve como objetivos gerais

> [...] estender para novos cursos e *campi* da UECE o desenvolvimento de processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola, com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente; contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE, por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes das redes estadual e municipal como co-formadores. (UECE/PIBID, 2011, pág.14).

Assim, o projeto reafirma formalmente a necessidade e a missão institucional da UECE em colaborar para a melhoria da formação e da prática docente, por conseguinte, para a melhoria do ensino-aprendizagem vivenciado nos espaços escolares públicos. Além disso, evidencia-se a intencionalidade de participação da UECE em formar profissionais para atuarem nos sistemas de Educação Básica nos níveis municipal e estadual, com foco nas cidades do Ceará (exceto a Capital Fortaleza), em que se torna ainda mais elevado o défice de professores com formação específica na área das Ciências da Natureza para satisfazer as demandas de ensino.

Considerando os objetivos propostos de formação qualitativa e quantitativa de recursos humanos com ênfase no Estado (exceção de Fortaleza), este projeto institucional de ampliação contempla as licenciaturas de Matemática, Física, Ciências biológicas, Química e Pedagogia nos *Campus*/polo: Centro de Ciência e Tecnologia (CCT - UECE/ITAPERI), Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Considerando referidas licenciaturas, teve-se a participação de mais 112 estudantes e 16 professores da Educação Básica, como demonstra o quadro 3:

Quadro 3: Projeto Institucional PIBID/UECE "A Vida Docente na Escola II: Aprender e Ensinar pela Pesquisa" (ampliação / Edital nº 001/2011)

Projeto Institucional PIBID/UECE (ampliação / Edital nº 001/2011)				
		Nível de ensino		

Licenciaturas participantes	***Campus* / Polo**	**no qual serão desenvolvidos os subprojetos contemplados**	**Número de Bolsistas-Licenciandos**	**Número de Professores Supervisores**
1. Matemática	Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) / *Campus* do Itaperi – Fortaleza (CE)	Ensino Médio	14	02
2. Física	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) / *Campus* de Iguatu (CE)	Ensino Médio	12	02
3. Ciências Biológicas	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) / *Campus* de Iguatu (CE)	Ensino Médio	16	02
	Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) / *Campus* de Crateús (CE)	Ensino Médio	14	02
	Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos	Ensino Médio	14	02

	Inhamuns (CECITEC) / Campus de Tauá (CE)			
4. Química	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) / *Campus* de Quixadá	Ensino Médio	14	02
5. Pedagogia	Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) / Campus de Itapipoca (CE)	Ensino Fundamental / Anos Iniciais	14	02
	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) / *Campus* de Limoeiro do Norte (CE)	Ensino Fundamental / Anos Iniciais	14	02
TOTAL			**112**	**16**

Fonte: Projeto Institucional UECE/PIBID (Edital nº001/2011-CAPES-DEB)

Em suma, o delineado projeto institucional, fundamentado na perspectiva da reflexividade e da epistemologia da prática, demonstra-se como possibilidade de se transformar situações e relações de ensino e aprendizagem na prática docente, precisamente no trabalho realizado pelo professor supervisor; como intencionalidade de se fomentar "[...] uma profissionalidade mais robusta entre bolsistas de supervisão e de iniciação à docência, além de valorizá-los profissionalmente mediante o desenvolvimento de um processo

sistemático de acompanhamento centrado na prática". (PIBID/UECE, 2011, pág. 24); portanto, como proposta de se materializar nos espaços de ensino processos de re(constituição) de concepções e práticas pelos próprios sujeitos da comunidade escolar, de forma colaborativa e reflexiva ao longo do trabalho ali desenvolvido.

Assim, numa tentativa de compreensão das práticas de leitura desenvolvidas no âmbito do PIBID à luz do contexto da semiformação em Adorno, recorre-se, para o estudo empreitado, aos subprojetos de Matemática, Física e Química da FECLESC (inseridos no projeto institucional PIBID/UECE), conforme vêm.

1 Subprojeto de Matemática – PIBID/FECLESC (aprovado no Edital DEB/CAPES nº 02/2009)

Esta proposta parte da afirmação de que ainda há muitos desafios no ensino de Matemática no âmbito da Educação Básica pública, limitações na formação inicial dos licenciados em Matemática, uma vez que em muitas situações, há deficiências no domínio de conteúdos a serem ministrados. Além disso, a prática docente em sala de aula parece não privilegiar as necessidades e possibilidades discentes, parece não satisfazer as demandas de aprendizagem, fazendo-se necessárias novas perspectivas e ações didático-pedagógicas para o efetivo e significativo ensino de Matemática, articulando os saberes científicos e a realidade dos alunos.

Perante o contexto, referido subprojeto, intitulado *Vivenciando, refletindo e reformulando e ensino e a aprendizagem em matemática no Sertão Central do Ceará*, intencionando aproximar Universidade e Escola, os professores do Ensino Superior com os docentes da Educação Básica e licenciandos de Física, de forma que esta relação favoreça o repensamento das práticas docentes, o fortalecimento do magistério nesta área de conhecimento.

Incialmente, este subprojeto teve como *locus* de realização as escolas EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho e EEF José Jucá, incidindo, respectivamente, em turmas de Ensino Médio e Ensino Fundamental. Neste momento, houve a participação de 20 bolsistas licenciados e dois professores supervisores, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 4: Abrangência Parcial do Subprojeto de Licenciatura em Matemática – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 02/2009)

Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC

Licenciatura	Escolas da rede pública da Educação Básica	Nível de ensino no qual será desenvolvido o subprojeto	Número de Bolsistas-Licenciandos	Número de Professores Supervisores
Matemática	1. EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho (participou de todo o período de vigência)	Ensino Médio	10	01
	2. José Jucá (finalizou a participação em 2012)	Ensino Fudamental	10	01
TOTAL	**02 Escolas**	**-**	**20 Licenciandos**	**02 Professores Supervisores**

Fonte: Elaboração própria.

Em 2012, houve outra seleção de supervisores, de que podiam também participar os antigos professores, também participarem, o que possibilitou que uns se mantivessem e outros não. Neste mesmo período, o subprojeto de Física/FECLESC teve o prazo de vigência prorrogado para 31 de julho de 2013, mediante solicitação formal em resposta à Portaria nº 21, de 12 de março de 2012, que dispõe sobre a prorrogação da vigência dos Projetos Pibid, selecionados conforme os Editais dos anos de 2009 e 2010.

Neste momento de prorrogação e renovação de seu quadro de pessoal, o subprojeto sob relatório deixou de ser desenvolvido na EEF José Jucá, sendo esta substituída pela EEM Coronel Virgílio Távora, abrangendo sete licenciandos e um professor supervisor. Vale frisar que o subprojeto continuou a ser realizado na EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho como já havia ocorrido.

Em síntese, este subprojeto incidiu ao longo de sua vigência sobre três escolas públicas de Quixadá, tendo a participação total de 27 licenciandos do curso de Física e três professores da Educação Básica, como retratado no quadro 5:

Quadro 5: Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Matemática – PIBID/FECLESC (Edital nº 02/2009 – DEB/CAPES e Edital nº 11/2012)

Subprojeto de Licenciatura em Matemática – PIBID/FECLESC		
Escolas contempladas	**Número de Licenciandos**	**Número de Professores Supervisores**
1. EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho (participou de todo o período de vigência)	10	01
2. EEF José Jucá (finalizou a participação em 2012)	10	01
3. EEM Coronel Virgílio Távora (iniciou a participação em 2012)	07	01
TOTAL: 03 Escolas	**27 Licenciandos**	**03 Professores Supervisores**

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a análise em torno deste subprojeto recai sobre os momentos de estudo, reflexão e discussão (palestras, seminários, fóruns, dentre outros) pretendidos e o espaço concedido às práticas de leitura nestes momentos, como estas são desenvolvidas, quais os objetivos e as contribuições destas práticas para a aprendizagem discente, o ensino de Matemática, a formação e o trabalho docente ante os enormes desafios que perpassa o ofício docente.

2 Subprojeto de Física – PIBID/FECLESC (aprovado no Edital DEB/CAPES nº 02/2009)

Em razão do número reduzido de professores qualificados para o ensino de Física nas escolas e das dificuldades organizacionais, estruturais e didático-pedagógicas que permeiam a Educação Básica de Quixadá, o Subprojeto de Física – PIBID/FECLESC teve como foco a melhoria do ensino deste componente curricular (Física) mediante a produção de conhecimentos por meio da pesquisa científica no cotidiano da escola pública de Quixadá. Além disso, este subprojeto tem por objetivos

> [...] desenvolver a cultura científica através da integração da Física à cultura local, enfocando os princípios universais e fazendo uso do saber regional; produzir o contato do licenciando em Física da FECLESC com a prática docente no sentido de se conectar a realidade do ensino pela realidade do mundo físico, ou seja, promovendo o debate, a reflexão e argumentação de ideias. (PIBID/FECLESC, 2009, p.2).

Assim, diz respeito a uma proposta que por meio de três momentos articulados (círculos de melhoria), se propõe conhecer, pensar e renovar a prática docente. Há uma etapa de conhecimento das possibilidades e dificuldades vislumbradas no trabalho pedagógico da escola, no que se refere à área de Física, ao ensino-aprendizagem desta disciplina curricular. Posteriormente, se delinearam possíveis linhas de ação, estratégias, instrumentos, recursos e materiais didático-pedagógicos que possam refletir e superar os desafios da prática do professor. Por último, ocorreu o momento de renovação, refletido na avaliação do desenvolvimento do subprojeto, de suas ações, resultados e lacunas, do trabalho e do crescimento de cada participante, além de apontar novos caminhos, espaços, tempos e sujeitos de ressignificação da prática do professor.

Tentando satisfazer as demandas do projeto institucional PIBID/UECE, de seus próprios objetivos e necessidades formativas dos sujeitos envolvidos, este subprojeto se inseriu na esfera da licenciatura em Física, realizando-se inicialmente nas escolas EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho e EEFM José Martins Rodrigues, especificamente em turmas de Ensino Médio. Assim, houve a participação de 20 bolsistas licenciandos e dois professores supervisores, como demonstrado no quadro seguinte.

Quadro 6: Abrangência Parcial do Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 02/2009)

Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC

Licenciatura	Escolas da rede pública da Educação Básica	Nível de ensino no qual será desenvolvido o subprojeto	Número de Bolsistas-Licenciandos	Número de Professores Supervisores
Física	1. EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho (participou de todo o período de vigência)	Ensino Médio	10	01
	2. EEFM José Martins Rodrigues (finalizou a participação em 2012)	Ensino Médio	10	01
TOTAL	**02 Escolas**	**-**	**20 Licenciandos**	**02 Professores Supervisores**

Fonte: Elaboração própria.

Consoante o Edital nº 11/2012, que consistia na concessão de novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do PIBID, houve outra seleção para preenchimento de vagas neste subprojeto de Física. Além disso, sua vigência, que deveria ser de até 2012, foi prorrogada por um ano, indo até julho de 2013, regulamentada pela Portaria nº 21, de 12 de março de 2012.

Neste mesmo período, referido subprojeto deixou de ser desenvolvido na EEFM José Martins Rodrigues, passando a ser realizado posteriormente na EEM Coronel Virgílio Távora, abrangendo sete licenciandos e um professor supervisor. Vale frisar que o subprojeto continuou a ser desenvolvido também na EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho.

Em resumo, o subprojeto em questão incidiu ao longo de sua vigência sobre três escolas estaduais de Quixadá, tendo a participação de 27 licenciandos do curso de Física e três professores da Educação Básica, como configurado no quadro 7.

Quadro 7: Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC (Edital nº 02/2009 – DEB/CAPES e Edital nº 11/2012)

Subprojeto de Licenciatura em Física – PIBID/FECLESC		
Escolas contempladas	**Número de Licenciandos**	**Número de Professores Supervisores**
1. EEFM Governador César Cals de Oliveira Filho (participou de todo o período de vigência)	10	01
2. EEFM José Martins Rodrigues (finalizou a participação em 2012)	10	01
3. EEM Coronel Virgílio Távora (iniciou a participação em 2012)	07	01
TOTAL: 03 Escolas	**27 Licenciandos**	**03 Professores Supervisores**

Fonte: Elaboração própria.

É na vivência do trabalho pedagógico realizado nestas instituições de ensino que o subprojeto pretende alcançar seus objetivos. Ante as possibilidades e limites encontrados no cotidiano da escola pública é que se definirá *o que*, *o como* e *o porquê* da pesquisa empreitada, do caminho escolhido e dos resultados esperados.

Assim, perante a breve exposição do subprojeto de Física da FECLESC, esta pesquisa científica terá como foco as práticas de leitura vivenciadas pelos professores supervisores ao longo do desenvolvimento da referida iniciativa nacional, seja individualmente, ou de forma coletiva, com os demais participantes. Estas práticas leitoras perpassaram as etapas de reconhecimento, de pensar e propor estratégias de enfrentamento de problemas e, por fim, de renovação das ações pedagógicas e docentes na escola. O enfoque será, em especial, sobre aquelas práticas que se fizeram necessárias à realização das linhas de ação que, segundo o Subprojeto de Física do PIBID/FECLESC (2009, p.03), compõem a parte prática e que são: "a) Laboratório de Física; b) Feira de Ciências (Física); c) Projeto 'Astronomia para Todos'; d) Reforço de Aulas de Física; e) Cine-Ciência; f) Complementação e Atualização de Professores; g) Interação entre Licenciando com o profissional em atividade docente [...]". Desse modo, são de linhas de ação que almejam a real aproximação da realidade escolar e de sua relação direta e concreta com os diversos programas educacionais a serem implementados nos espaços escolares.

3 Subprojeto de Química – PIBID/FECLESC (aprovado no Edital DEB/CAPES nº 01/2011)

Intitulado *Iniciação à docência em Química: o cotidiano como elemento gerador da pesquisa e do ensino de química na Educação Básica*, este subprojeto objetiva o fortalecimento da formação inicial em Química, capaz de compreender os conceitos e transformações químicas por meio da articulação entre o conhecimento oriundo do cotidiano e o conhecimento científico. Pretende-se que o aluno da licenciatura em Química logre inter-relacionar sem sobreposições e dicotomias a teoria e a prática ao longo de sua formação docente. Além disso, este subprojeto também configura uma oportunidade para contribuir na formação dos alunos da Educação Básica, uma vez que ocorre numa perspectiva colaborativa, sendo "[...] orientada para o desenvolvimento de ações que ampliem suas condições de ingresso na educação superior, almejando a geração de profissionais capazes de enfrentar os desafios dos avanços científicos e tecnológicos do futuro". (PIBID/FECLESC, 2011, p.4). Assim, promove-se uma colaboração, em que todos participam da formação de cada um, em momentos de reflexão e ação sobre a prática cotidiana na escola e que envolve todos direta ou indiretamente. Para tanto, o subprojeto sob comentário promoverá as seguintes ações:

I – *Roda de saberes entre pares*, configurando-se como momento de formação contínua e coletiva a partir de sessões de estudo sobre problemáticas que envolvem o programa institucional, o subprojeto, a prática cotidiana docente e seus dilemas, avanços, retrocessos, demandas e perspectivas;

II – *Conhecendo a escola pública e seu trabalho pedagógico*, no qual se elabora um diagnóstico da instituição de ensino participante, recorrendo para tanto a visitas orientadas e planejadas com acompanhamento dos professores supervisores e do coordenador de área, à observação participante de diferentes momentos como reuniões de pais, planejamento dos professores, reuniões do conselho escolar, dentre outros;

III – *Canteiros do aprender – experimentando o ensino de química*, em que se promove a inserção do licenciando na sala de aula, buscando a sua aproximação com a complexidade e diversidade de situações de ensino e aprendizagem fomentadas no decorrer de uma aula. Além disso, ocorreram momentos para planejar e ministrar aulas por parte dos licenciandos, supervisionados pelo professor regente;

IV – *Laboratório de química*, objetivando realizar aulas experimentais, de articulação entre teoria e prática de modo a compreender a presença da química no nosso cotidiano e dessa forma, a materialização de seus conceitos;

V – *Feiras de ciências (Química),* em que os trabalhos produzidos a partir das necessidades da escola serão apresentados neste evento com sua inserção na Semana Acadêmica da FECLESC. Assim, uma possibilidade de se divulgar à comunidade local o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, suas iniciativas e produções;

VI – *Reforço das aulas de química*, constituindo-se em um momento de aproximação do licenciando com a prática docente, discutindo problemáticas, dirimindo dúvidas com os alunos e ajudando-os em seu processo de aprendizagem da química;

VII – *Vídeo-ciência*, em que serão exibidos filmes, documentários e curtas-metragens. Estes, realizados pelos próprios alunos em torno de experiências que demonstrem situações cotidianas de vivência da Ciência e da Química, sua relação com as ações humanas e profissionais, dentre elas a prática docente;

VIII – *Aplicação de novas tecnologias no ensino de química*, pelo qual se objetiva a construção de recursos didáticos (TICs, Kits de laboratórios, softwares, dentre outros) para o ensino da Química, bem como o desenvolvimento de atividades de formação direcionadas aos professores e licenciandos para o uso pedagógico destes recursos em suas aulas;

IX – Complementação e atualização de conhecimentos, constituindo-se em mini-cursos, oficinas, palestras e outros momentos de troca de experiências e de formação continuada entre os participantes do subprojeto e outros profissionais que trabalham na esfera da educação. Dentre estes momentos formativos, situa-se a Semana Acadêmica da FECLESC, que acontece anualmente;

X – Compartilhando saberes, em que por meio de reuniões de trabalho com os licenciandos, os professores supervisores e outros profissionais da área de Química que atuam no município de Quixadá, objetiva-se compartilhar saberes e experiências, discutir problemáticas do magistério, em específico do ensino de Química. Desse modo, trata-se de uma parceria entre a CREDE-12 e a FECLESC com o intuito de promover encontros formativos com diversos professores da área, dialogando sobre os desafios e as possibilidades reais no cenário do magistério. Assim, propicia aos bolsistas licenciandos reafirmarem ou não sua escolha profissional.

As ações há pouco explicitadas e inseridas no âmbito do subprojeto de licenciatura em Química realizaram-se em específicas turmas de Ensino Médio das escolas EEFM EEEP Maria Cavalcante Costa e EEFM Coronel Virgílio Távora. Assim, houve a participação de 14 bolsitas licenciados e dois professores supervisores, como mostrado no quadro 8.

Quadro 8: Abrangência Total do Subprojeto de Licenciatura em Química – PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 01/2011)

Subprojeto de Licenciatura em Química – PIBID/FECLESC		
Escolas contempladas	**Número de Licenciandos**	**Número de Professores Supervisores**
1. EEEP Maria Cavalcante Costa	07	01
2. EEFM Coronel Virgílio Távora	07	01
TOTAL: 02 Escolas	**14 Licenciandos**	**02 Professores Supervisores**

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Em razão das ações implementadas neste subprojeto, buscou-se analisar como foram realizadas as práticas leitoras nestes momentos de roda de conversa, de estudo e compartilhamento de saberes, considerando que eles deveriam emergir entrelaçados aos

momentos de desenvolvimento de experimentação, de constatação de conceitos e resultados nos laboratórios, baseados em experimentos e materiais concretos. Desse modo, a intenção investigativa foi compreender de que modo ocorre a leitura no ensino da Química, em sua "dialeticidade" em conceitos e experimentos, entre teoria e prática.

Assim, concluída a abordagem em torno dos referencias teórico-metodológicos adotados na pesquisa, seus procedimentos, sujeitos participantes, estratégias e subprojetos nos quais os professores estão inseridos e com os quais objetivam contribuir para a melhoria da Educação, adiante se exprime um panorama de materialização da pesquisa, as produções acadêmicas até então elaboradas sobre a investigativa e as representações docentes sobre as práticas de leitura perpassadas em sua formação inicial, no trabalho diário e na experiência no PIBID/FECLESC.

4 MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o propósito de obter mais informações sobre o objeto de pesquisa com amparo em comparações, aprofundamento teórico e estabelecimento de relações entre o que se produziu até o momento e o que se quer elaborar com esta proposta dissertativa, as primeiras aproximações estabelecidas de apreensão de dados ocorreram mediante mapeamento das principais produções científicas referentes às categorias de análise elencadas. Para tanto, recorreu-se aos mais importantes, abrangentes, conceituados, confiáveis e acessíveis repositórios de dissertações e teses. Considerando tais dados preliminares obtidos por meio deste mapeamento, definiram-se posteriormente as fases e as atividades previstas, objetivando a plena e efetiva realização da investigação.

4.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS MAPEADAS: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Em virtude dos objetivos da investigação, realizou-se o mapeamento das principais produções científicas elaboradas até então, possibilitando maior aproximação e aprofundamento sobre as categorias teóricas *Práticas de leitura* e *Semiformação*. Efetuou-se o levantamento, por meio de repositórios eletrônicos, das principais produções acadêmicas incididas sobre tais temáticas, promovendo estudos, reflexões e inquietações em torno das perspectivas e delineamentos até então fomentados nos trabalhos mapeados, além de concepções e ações reflexivas e de mudança em torno do caminho teórico e metodológico proposto para esta pesquisa no patamar de mestrado. Vale destacar o fato de que também foram levantadas as produções sobre o *PIBID,* objetivando identificar os estudos, concepções, atitudes e práticas produzidas e expressas nas atuais pesquisas sobre este Programa. Isso permitiu certa aproximação da base legal que sustenta o Programa, bem como do perfil dos sujeitos participantes da investigação, ou seja, os professores supervisores do PIBID.

Assim, recorreram ao levantamento das dissertações e teses publicadas nos bancos de dados nos âmbitos local (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará - UFC) e nacional (Portal Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[6]). Neste último repositório, não foi

[6] http://capesdw.capes.gov.br/capesdw. Acesso em: 25/09/2013.

possível concluir as buscas e as análises das produções científicas porque o sitio estava em manutenção por um período indeterminado.

A escolha pelas produções ao nível de mestrado e doutorado decorreu do rigor científico, teórico e metodológico da pesquisa já concluída, possibilitando compreender sua totalidade, complexidade, os desafios e as possibilidades entremeadas ao longo de seu desenvolvimento investigativo, o que talvez não tivesse sido possível em periódicos que, em decorrência de suas limitações de estrutura e abrangência se constituem, muitas vezes, em recortes ou textos sucintos de pesquisa.

Além disso, a opção pelas referendadas fontes de dados decorreu da abrangência de conhecimentos, do amplo acesso livre, da credibilidade e rigor na inserção e publicação dos trabalhos em parceria com as instituições de ensino e pesquisa brasileiras, dentre outros aspectos científicos. Assim, são sistemas digitais de referência na divulgação e consolidação do patrimônio científico e cultural nacional. Vale destacar o fato de que não houve delimitação de tempo, visando a obter o maior número de pesquisas, uma vez que as buscas iniciais, na fase de pré-teste, deram indícios de poucas produções acadêmicas.

A seleção dos trabalhos pautou-se também nos seguintes critérios: I – disponibilidade do material digital para consulta pública; II – inserção na área do conhecimento *Ciências Humanas / Educação*; III – articulação com a *Formação de professores*; IV – proximidade com a temática e problemática desta pesquisa. As informações coletadas foram organizadas em tabelas intituladas de acordo com o repositório pesquisado, cobrindo as categorias de análise, o ano e o grau da produção (dissertação ou tese), instituição, autor, título e objetivo geral da pesquisa.

4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

O mapeamento iniciou-se pelo repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, constituído com base na recomendação do Curso de Doutorado pela CAPES em 02/04/2012 (Ofício 057-20/2012 – CTC/CAAII/CGAA/CAPES), sendo o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) criado em 6 de dezembro 2002, mediante a Resolução nº 2486/2002 – CEPE/UECE.

É de um repositório de dados de uma instituição de ensino superior no plano local no fomento epistemológico de formação de professores pesquisadores e, nesta perspectiva, obteve-se acesso a duas dissertações em torno da categoria *Práticas de leitura*, sendo as duas

pertinentes à análise investigativa. Quanto às palavras-chave *Semiformação* e *PIBID*, não foi encontrada nenhuma produção científica, o que colabora para a relevância da pesquisa no aprofundamento destes campos de conhecimento, a saber:

Quadro 9: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE / UECE[7]

PPGE / UECE				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2010 / Mestrado	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Elisangela André da Silva	Práticas de leitura na formação de professores	Compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.
2007 / Mestrado	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Maria do Socorro Lima Marques França	O professor e a leitura: histórias de formação	Analisar pela história leitora dos professores o lugar da leitura na formação dos docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries.
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2013 / Mestrado	Universidade Estadual do Ceará	Cláudio César Torquato Rocha	Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia	Compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais

[7] Produções disponíveis em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

Fonte: Elaboração própria.

a) Dissertação *Práticas de leitura na formação de professores,* de Elisangela André da Silva.

Esta dissertação versa sobre as práticas de leitura pessoais e profissionais dos professores no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer. Para tanto, a investigação se pautou por pressupostos metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa com apoio em estudos de Pimenta (2005, 2006), Zeichner e Diniz Pereira (2005), Franco (2005, 2008), Dione (2008) e Barbier (2002). Situando o trabalho docente como práxis, pode-se observar que a coleta e a análise dos dados e a posterior ação no contexto foram propiciadas com a realização de encontros de reflexão sobre a prática. Além disso, realizaram-se entrevistas, aplicação de questionários, observações e análise documental, fundamentando-se nas obras de Freire (1995, 1996), Pimenta (2006), Rios (2008), Imbernón (2009), Zaponne (2002), Lima (2001, 2004), Lajolo (2005), dentre outras.

Considerando as demandas, possibilidades, escolhas e limites de cada momento da pesquisa, além dos imprevistos e das necessidades de cada situação escolar, destacam-se as práticas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos (pesquisador e professores) objetivando refletir sobre a prática docente, especificamente acerca dos aspectos e dimensões que significam e direcionam cotidianamente as práticas de leitura da vida e da profissão destes professores.

I – Oficina de fanzines como proposta de leitura, pesquisa e produção cultural sobre a realidade: a) “Uma grande mulher”; b) “A importância do planejamento”; c) “Eventos escolares”, constituindo-se em um momento para discussão e reflexão em torno do calendário cívico e cultural e suas implicações dos contextos educativos da escola; d) “Leitura e escrita”, atividade de elaboração e divulgação de estratégias e hábitos de leitura com e para os alunos.

II – Estudo individual e em grupo sobre de filmes (“Central do Brasil”, sob direçao de Wlater Sales), documentários (“Janelas da aula”, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho), textos (“Pesquisa escolar”; “Leitura no contexto escolar”, de Ezequiel Teodoro da Silva; “A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante”, de Júlia Oliveira – Formosinho; “Hino da padroeira”; “Cultura: o mundo humano”, de Mário Sérgio Cortella; “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar), vídeos (“Currículo cultural das histórias em quadrinho: Emília e a turma do sítio no fome zero”, de Cláudia Sales de Alcântara); além de outros vídeos sobre “Projetos de trabalho” (Celso Antunes), festejos juninos - “O boizinho Barrica” e “Quadrinha”.

III – Elaboração de acróstico das palavras *leitura* e *escrita*, o que revelou a compreensão, necessidade e abertura dos professores sujeitos da pesquisa para as diversas práticas de leitura.

IV - Oficina de confecção artesanal de cartões, com o propósito de incentivar a expressão do sentimento, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade sobre a experiência de cada docente.

V - oficinas de biodança e de ritmos corporais que, envolvendo música e dança, instigaram a vivência da corporeidade, expressões e movimentos.

Com apoio no contexto ora delineado, para a pesquisa em desenvolvimento - "As práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID e a semiformação em Adorno" - a análise do trabalho (dissertação) evidenciou ainda mais a diversidade de práticas de leitura, suas dimensões formativas e contínuas e os distintos elementos e aspectos ao longo da vida do sujeito que dão sentido e direção às manifestações de leitura refletidas na prática profissional.

As práticas de leitura desenvolvidas são constituídas e reconstituídas ao longo da formação pessoal e profissional da pessoa, perpassando não somente a alfabetização, entre momentos de leitura livre, não acadêmica, ao gosto e prazer individual, mas no decorrer de vivências sistemáticas e situadas de práticas acadêmicas de leitura na Universidade e demais instâncias de ensino, portanto, no delineamento da formação inicial e contínua. Isso é constatado na seguinte análise da autora Elisangela André da Silva (2010, p.151):

> No decorrer deste capítulo visualizamos as histórias de leitura presentes na vida dos professores, tanto em seus processos de formação, quanto em sua atuação profissional. Conseguimos perceber, a partir da análise dos dados que os professores trilharam um caminho difícil na constituição de si mesmos enquanto leitores. Os limites dessa formação são transpostos para as práticas profissionais, uma vez que se constituem como um dos saberes da docência que tem profunda importância na forma como o educador atua, que são os saberes da experiência.

É possível constatar a relevância das instituições de formação de professores na promoção da cultura e da formação leitora que, em meio aos limites e contradições entre as políticas educacionais e as instâncias e sistemas de ensino, se mostra limitada, sendo refletida da ação cotidiana. Isto permite inferir o caráter semiformativo das práticas leitoras fomentadas na Universidade com base em uma racionalidade técnica, como se pode perceber na afirmação do que se verificou nos relatos dos professores - que a perspectiva estruturalista permeou as histórias de formação dos professores e que "[...] os resquícios deixados por esta perspectiva de leitura da palavra e do mundo, interferem de forma direta na maneira como os

mesmos se relacionam com os textos, tanto nos aspectos pessoais, quanto profissionais". (SILVA, 2010, p.155).

Assim, encontra-se a dimensão da racionalidade técnica em que as práticas formativas, dentre as quais as leituras acadêmicas, são segmentadas, determinadas, racionalizadas e com foco em sua instrumentalidade nas diversas situações práticas, atendendo desse modo as exigências de uma formação humana e profissional aligeirada, reducionista e instrumental.

O diálogo com a dissertação em análise também se observa na fundamentação teórica incidida sobre estudos de Silva (1998, 2005), apontando a leitura além da decodificação textual, ressaltando a criticidade de análise dos aspectos políticos e ideológicos da relação texto e leitor ; Kleiman (1993, 1996, 1997), trazendo à cena a relevância da interação leitor e escrito, sendo o entendimento das marcas textuais necessárias à compreensão da mensagem textual; Orlandi (1996), situando a leitura no contexto da análise do discurso, sendo relevantes à compreensão leitora não apenas os elementos estruturais do texto, mas também seus aspectos sócio-históricos e ideológicos de produção e comunicação do discurso.

Na dissertação sob escólio, apesar do pensamento de Adorno na análise das práticas leitoras não ter sido o intento, portanto, não privilegiado, alguns vestígios de uma formação incompleta (semiformativa) se mostrou na passagem:

> Através desses depoimentos, podemos compreender que os professores, em sua grande maioria, assentavam suas propostas de trabalho com textos a partir de visão estruturalista de linguagem que, como já apontamos anteriormente compreende a leitura como uma unidade invariável, cujo único significado possível é aquele apresentado pelo autor. Essa postura despreza a relação existente entre linguagem e interações sociais, tratando os materiais impressos numa perspectiva de neutralidade e reduzindo sua atuação e a atuação dos alunos ao processo denominado parafrástico, ou seja, à reprodução das ideias expressas pelo autor. (SILVA, 2010, p. 105).

Desse modo, depreende-se uma formação de conformação e reprodução, uma vez não consideradas as diversas dimensões política, social, ideológica e cultural do meio escrito e não promove a participação, criatividade, reflexão e crítica perante os discursos.

b) Dissertação *O professor e a leitura:* histórias de formação, de Maria do Socorro Lima Marques França.

Nesse trabalho, é de se reconhecer o enfoque nas histórias de vida de professores de 3ª e 4ª séries do Município de Crateús, objetivando, com base nessas narrativas,

compreender as concepções de leitura fomentadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes.

Para tanto, recorreu-se aos pressupostos qualitativos de pesquisa-formação, coletando os dados mediante elaboração de cartas, fundamentando-se nas ideias de Barbosa (1990), Freire (1999, 2000), Alliende e Condemarín (2005), Kleiman (1997) Pennac (1999), Vigotsky(2000) e Manguel (2004) em torno das bases teóricas Leitura e Formação Leitora. Em relação as categorias Professores, Formação docente e seus elementos intrínsecos, recorreu-se aos estudos de Farias (2006), Imbernón(2005), Lima (2002, 2006), Muñoz (2001), Pimenta(2002) e Souza (2006).

Mediante cartas manuscritas, a trajetória de formação leitora de cada professor foi delineada, suas marcas, lacunas e sentimentos, destacando-se estas práticas e manifestações de leitura. I - Histórias contadas por pessoas mais velhas (contadores); II - Literatura de cordel; III – Leitura de romances/obras literárias (“Inocência”, de Visconde de Taunay; “A moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo; “Senhora”, de José de Alencar; “Mar de desejos”, de Bronwyn Williams); IV - Práticas tradicionais de leitura na universidade; V – Leituras de autoajuda; VI – Leituras em torno de demandas da formação e da prática docente (“Português brasileiro”, de Hildo Couto; “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire); VII – Processos de alfabetização utilizando as cartilhas de ABC; VIII – Práticas leitoras de simples decodificação textual; IX – Leituras ditas como obrigação; X – Leitura de poemas; XI - Práticas de leitura mediante castigos físicos; XII – Leitura de livros (“Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles; “O pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry; “Orgulho e preconceito”, de Ellizabet Bennet); XIII – Leitura de livros didáticos; XIV - Manifestações de leitura de caráter religioso; XV – Práticas leitoras, reflexivas e formativas na formação inicial e contínua, dentre outras.

A principal contribuição e relação do diálogo entre a dissertação ora comentada com a pesquisa proposta (*As práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID e a semiformação em Adorno*) é a análise desenvolvida, apesar de sucinta e contingente sobre as estratégias de leitura vivenciadas na formação inicial e continuada e seu caráter instrumental e reducionista, como se pode perceber:

> A recorrência de atividades tradicionalistas, nas quais a leitura tem caráter utilitarista se tornou evidente também na Universidade, pois – segundo as professoras – nos cursos de formação inicial, as práticas leitoras vivenciadas foram também voltadas para a realização de tarefas relativas à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas estudadas. Constaram em algumas histórias, situações que visavam o

> aprofundamento das questões, mas pouco se ouviu sobre a formação do senso crítico e desenvolvimento de atividades voltadas para a reflexão. (FRANÇA, 2007, p.170).

Não sendo neutra, a leitura como ato e produto histórico em torno de produções culturais, escritas ou não, recebe influências diversas, vinculando-se às raízes históricas das contradições e problemas sociais, sendo possíveis, em sua prática, subjetivações, conflitos, interpretações, contestações, inconsistências e deformidades. Daí a necessidade de práticas de leitura em torno de uma cultura que só se realiza quando "[...] em virtude da integridade da própria figura espiritual e repercute na sociedade mediatamente, passando por meio de tal integridade e não por um ajuste imediato a seus preceitos". (ADORNO, 2010, p. 39). Portanto, uma cultura que não deve ser sacralizada nem eliminada, absolutizada nem dogmatizada, mas que promova a autonomia do espírito ante a sociedade.

Apesar de não propor práticas leitoras de autorreflexão e autodeterminação crítica da própria cultura que permeia e reproduz a segmentação social na formação leitora de professores, a autora da dissertação em análise dá indícios da necessidade de se fomentar novas manifestações culturais de leitura. A pertinência de uma cultura leitora crítica trazida ao debate sucintamente pela autora, e já dialogando com a nossa hipótese inicial de pesquisa, enseja discussões e inquietações sobre as atividades de leitura acadêmica desenvolvidas de forma isolada, esvaziada de sentido e direção pedagógica e emancipatória na formação superior.

Em razão da ignorância e da conformação como práticas de escravização da consciência e de manutenimento da dominação de uma classe sobre outra, urge a necessidade de uma formação leitora que proporcione a compreensão das raízes históricas das contradições e a constituição por meio da reflexão, da crítica e da ação coletiva, de uma sociedade mais justa e igualitária.

c) Dissertação *Saberes da docência aprendidos no PIBID:* um estudo com futuros professores de Sociologia, de Cláudio César Torquato Rocha.

Essa pesquisa objetiva compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais. Para tanto, buscou-se primeiramente refletir sobre os saberes da docência na formação inicial, a contribuição da relação teoria-prática neste processo formativo. Posteriormente, delinearam-se as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará (PIBID/UECE), especificamente no âmbito do seu Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. Propôs-se compreender a articulação entre tais estratégias e os saberes da docência, identificando aquelas reconhecidas

pelos sujeitos como mais significativas para seu desenvolvimento profissional. Além disso, foi possível abordar algumas situações de aprendizagem fomentadas no PIBID e que contribuíram para a identificação do aluno com o curso, a formação e a profissão escolhida.

Considerando o objetivo da referida investigação, é possível destacar contextos, aspectos e elementos analisados nos capítulos 4 (o PIBID UECE e a formação do professor de sociologia: da proposta as motivações do interesse pela docência) e 5 (Formação de professores de Sociologia: os saberes da docência aprendidos no PIBID UECE), que podem contribuir para compreender ideias e posições em torno desse programa, como, por exemplo, as de que, com base nas experiências postuladas legalmente e vivenciadas no espaço escolar, é proporcionada a relação teoria-prática no processo de formação profissional. São compreensões fomentadas mediante análise científica de evidências teóricas e empíricas, o que as torna relevantes para se adentrar o campo das discussões em torno do PIBID na esfera das políticas educacionais vigentes.

A pesquisa identificou a vivência de seis estratégias didático-pedagógicas (I - Inserção do licenciando na escola de Ensino Médio: II - Desenvolvimento de grupos de estudo, III – Estudos reflexivos, IV – Acompanhamento do professor supervisor da Educação Básica, V – Vivências de aulas ministradas pelos licenciandos, VI – Realização da pesquisa-ação). A análise de tais estratégias enseja reflexões sobre as relações entre saberes, competências e habilidades; formação docente e formação profissional; mudanças e inovações; reformas e rupturas; formação inicial e prática profissional; estratégias de ensino e práticas de ensino, bem como estratégias de leitura e práticas de leitura, dentre outras inquietações; por exemplo, se efetivamente o PIBID no contexto da semiformação expressa uma experiência pedagógica planejada, inovadora e reflexiva no espaço escolar.

Em resumo, os trabalhos acadêmicos mapeados representam um contexto de análise e inter-relação riquíssimo sobre os elementos teóricos semiformação, prática de leitura e PIBID, em torno dos quais essa investigação foi desenvolvida. Constitui-se, entretanto, ainda, em um conjunto reduzido de produções.

Partindo da análise ora realizada sobre as produções científicas até então elaboradas, numa tentativa de entrever pressuposto, similaridades, reflexões e contribuições para com o estudo dissertativo, segue-se um ensaio de compreensão sobre as práticas de leitura acadêmica que os professores supervisores do PIBID/FECLESC vivenciaram ao longo da formação inicial, do trabalho docente e da experiência neste programa de iniciação à docência. Estas práticas foram descritas e, posteriormente, analisadas no contexto da

Semiformação em Adorno, constituindo-se em representações em torno das quais os professores compreendem e se posicionam ante a profissão.

4.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Ceará – UFC

Neste repositório (BDTD) estão disponibilizadas para consulta pública teses e dissertações no formato de texto completo em PDF. São produções científicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação da UFC, objetivando dar maior visibilidade, acesso e reconhecimento aos trabalhos e aos próprios cursos desses programas. Tal banco de dados é regido e estruturado conforme a Portaria Nº 13, de 15 de fevereiro de 2006, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que institui as normas de divulgação de teses e dissertações elaboradas nos cursos de doutorado e mestrado de instituições de ensino superior devidamente regulamentadas e reconhecidas.

Delineando as buscas em torno das categorias *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID* para a configuração do estado da questão em pauta, foram obtidos três dissertações e duas teses inseridas na primeira categoria, sendo escolhidas apenas dois documentos, em decorrência de sua articulação com o objeto de pesquisa na área de formação docente. Novamente, porém, não foi encontrado nenhum trabalho em torno das palavras-chave *semiformação* e *PIBID*, o que destaca ainda mais o diferencial e a pertinência do estudo investigativo proposto, como se pode observar.

Quadro 10: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (BDTD / UFC)[8]

BDTD / UFC				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2008 / Mestrado	Universidade Federal do Ceará - UFC	Eliene Vieira de Figueiredo	Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e	Investigar práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino

[8] Produções disponíveis em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013

			possibilidades	que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula.
2009 / Mestrado	Universidade Federal do Ceará - UFC	Elcimar Simão Martins	A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba / CE	Compreender o conjunto de experiências formativas de professores com a leitura e como eles a ressignificam em seu trabalho pedagógico.
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

a) Dissertação *Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula:* desafios e possibilidades, de Eliene Vieira de Figueiredo.

A produção traz uma investigação com enfoque nas práticas de leitura e escrita, numa perspectiva de ensino participativo que promova a aprendizagem do aluno ante a diversidade de sala de aula, especificamente no que tange à Educação Inclusiva. Na tentativa de garantir o objetivo investigativo, a pesquisa se pautou numa abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo colaborativa, sendo a fundamentação teórica respaldada na proposta psicogenética piagetiana e na sócio-histórica vygotskyana.

É uma pesquisa de coparticipação entre a pesquisadora e uma professora da rede pública de ensino de Fortaleza, recorrendo aos procedimentos de observação, entrevista, sendo utilizada para a análise de seu trabalho em sala de aula uma ferramenta de escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas, avaliando o nível de integração dessa escala no Ensino Fundamental e médio. Tal instrumento de coleta de dados foi submetido a alterações em relação a sua organização, abordagem e funcionalidade, com vistas à

articulação, adequação e demandas específicas ao contexto da escola publica de Fortaleza. Vale salientar que tal instrumento se fundamenta nos estudos de Perrenoud (1999), em especial, no enfoque das competências para ensinar.

Nesse âmbito, durante 20 semanas, foram vivenciadas, em parceria pesquisador e professor, 90 atividades de leitura e escrita, incluindo momentos de sala de aula, planejamento, desenvolvimento e análise das atividades, tendo a evolução deste processo estruturada e compreendida com base na aplicação da referida escala. Esta abrange três varáveis básicas tidas como fundamentais para a prática educativa inclusiva: organizar e dinamizar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

Ante o exposto sobre essa dissertação, de Eliene Figueiredo, é notório certo distanciamento teórico-metodológico (VYGOTSKY / 1986, 1995; PIAGET / 1995, 1997; PERRENOUD / 1999, 2000, 2003; FIGUEIREDO / 2002, 2005) do trabalho em relação à pesquisa "A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC". Exprime, entretanto, uma relevante abordagem das situações e dos aspectos característicos e implicadores do processo de ensino e aprendizagem na escola pública, portanto, influenciadores das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula.

Tal abordagem exige ainda mais, da pesquisa ora sob relação, certa cautela, rigor investigativo, amadurecimento formativo e consciência social e política ante a análise que se propõe sobre as práticas de leitura acadêmica refletidas no exercício docente em uma instituição pública de Educação Básica. As práticas leitoras são formulações sociais, situadas em panoramas específicos, sendo dialeticamente influenciadas e influenciadores de contextos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais. Materializando-os no espaço escolar, pode-se vislumbrar:

> A sala era ampla, clara e ventilada. Existia um ventilador de teto, um armário, uma mesa para a professora e um quadro de giz. As mesinhas dos alunos eram insuficientes para o número de alunos, algumas quebradas acarretando dificuldades para desenvolver determinadas atividades em grupo. Presenciei duas mesas caírem sobre em dois grupos de crianças, chamando a atenção da professora e dos demais alunos. A professora comunicou à direção o ocorrido, mas não tomaram providência de trocar as mesas quebradas. (FIGUEIREDO, 2008, p.71).

São diversos os desafios estruturais, materiais, didático-pedagógicos e de recursos humanos que permeiam historicamente a realidade da escola pública, devendo ser considerados e compreendidos em sua totalidade e complexidade.

Destaca-se, também, o panorama da inclusão de alunos com alguma deficiência no ensino regular. São ações com vistas a promover inclusão, integração, socialização e efetivo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência nas instituições escolares de ensino regular, mas que, nas reais condições de acesso e permanência à Educação pública de qualidade, tal inclusão se torna exclusiva na medida em que não é garantida a acessibilidade estrutural; práticas pedagógicas que considerem as limitações e as possibilidades concretas destes alunos; atendimento educacional especializado, capacitação aos profissionais da comunidade escolar para lidar da melhor forma possível com a situação, dentre outras condições necessárias à inclusão escolar de fato.

b) Dissertação *A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico:* trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba / CE, Elcimar Simão Martins.

A dissertação evidencia, por meio das histórias de vida de professores, a trajetória de formação leitora destes profissionais, bem como seu trabalho pedagógico como espaço de ressignificação das práticas de leitura por eles vivenciadas. Desse modo, o estudo se pautou por pressupostos qualitativos de pesquisa, recorrendo a autobiografias, como base metodológica, e a entrevistas narrativas, como técnicas de coleta de dados com apoio nos postulados de Souza (2008), Josso (2004, 2006), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995). As categorias teóricas da investigação se sustentaram em obras de Koch e Elias (2006), Condemarín (2005), Silva (2005), Soares (1995), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002), Leffa (1999), Solé (1998), Pimenta (2006), Lima e Sales (2003) e Tardif (2002).

Norteando-se pela problemática “Quais experiências de leitura dos docentes foram significativas nos espaços familiar, escolar e acadêmico?”, as narrativas dos professores denotaram experiências de leitura ocorridas desde a infância, compartilhadas e instigadas por membros da família, passando pela fase de alfabetização mediante ações docentes em sala de aula, até a formação inicial, contínua e em serviço.

Como contributo dessa dissertação, bem como a sua inserção neste estado da questão, destacam-se a análise e a posterior consideração de que são poucos os momentos em que os sujeitos participantes da pesquisa situam as suas práticas de leitura no âmbito da formação inicial ou contínua. É o que se relata abaixo:

> Com relação às leituras realizadas no período curso de graduação, os sujeitos comentam muito pouco. Sobre as vivências com a leitura, comenta o professor Agapito de uma experiência em que após a leitura do livro teve que "[...] encenar morte e vida Severina e a gente pode fazer isso no próprio ambiente da faculdade, toda a trajetória de João Cabral de Melo Neto [...]". Tinha livros que eu escolhia mesmo pra ler, mas não eram livros, por exemplo, acadêmicos (MARTINS, 2008, p. 118).

Isto promove uma série de questionamentos: São poucas ou não as práticas leitoras elaboradas na academia? Como ocorrem? São significativas ou não para os alunos? Por que os sujeitos situam as leituras não acadêmicas como prazerosas e aquelas de caráter acadêmicas como não prazerosas? O currículo de formação docente promove a leitura e o ensino da leitura?

Tal panorama situa em relevo a premente necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de formação superior, objetivando melhor articulação crítica entre a teoria e a prática à luz das atuais necessidades e possibilidades dos contextos sociais e educacionais. Para tanto, persiste um processo formativo que permita efetivamente conceber e desenvolver práticas de leitura crítica nas universidades e nos demais espaços de ensino e aprendizagem com vistas à emancipação humana.

Nesse sentido, o professor desenvolve a capacidade de problematizar sua formação, inicial e continuada, de conceber sua prática como espaço-tempo para refletir e reconfigurar sua trajetória pessoal e profissional.

4.1.3 Portal Domínio Público

Este Portal, lançado em 2004, objetiva o compartilhamento de conhecimentos, produções acadêmicas, tornando-se progressivamente uma referência para alunos, professores, pesquisadores e demais usuários. Constituindo-se em uma biblioteca virtual de inserção, integração, preservação e divulgação de forma livre e gratuita, possibilita não somente ter acesso a textos, mas a um conjunto de materiais artísticos, científicos e literários que estão no formato de imagens, áudio e vídeos que fazem parte da cultura brasileira. Em razão de um grande volume de obras e *links* no âmbito da Educação Básica, o Portal Domínio Público é acessado por muitos professores que atuam nos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, o que diferencia este repositório de outros.

Referentes às categorias *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID*, foram encontradas para o estudo, respectivamente: três dissertações e uma tese, inseridas na primeira palavra-chave, sendo analisadas apenas duas dissertações, considerando as articulações

necessárias e os critérios a serem atendidos; duas dissertações para a segunda categoria, sendo selecionada apenas uma, conforme a relação estabelecida entre semiformação e educação; e nenhuma em torno do *PIBID*.

Quadro 11: Portal Domínio Público[9]

Portal Domínio Público				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2008 / Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Luziane Rodrigues Fontes	Práticas de leitura de professores em formação: um estudo exploratório	Conhecer e analisar as práticas de leitura de um grupo de professores em formação.
2010 / Mestrado	Universidade Estadual Paulista de Marília	Rosaria de Fátima Boldarine	Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública	Realizar um estudo das representações, das narrativas e das práticas de leitura de professores de uma escola pública, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente.
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2008 / Mestrado	Universidade Federal de Pelotas	Belkis Souza Bandeira	Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação	Buscar, amparado em categorias do pensamento de Theodor Adorno, as contribuições para pensar a educação hoje.
Elemento de Análise: PIBID				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

[9] Produções disponíveis em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

a) Dissertação *Práticas de leitura de professores em formação*: um estudo exploratório, Luziane Rodrigues Fontes.

A dissertação se propôs compreender as práticas de leitura desenvolvidas na formação de alunos do curso de Pedagogia. Isso se deu por meio da análise dos dados apreendidos de um questionário com temáticas escolhidas em torno de um quadro de referência conceitual. Os sujeitos eram alunos do sétimo e oitavo períodos do curso de Pedagogia nas instituições superiores Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), unidade Rio das Pedras, participando efetivamente da pesquisa 25 discentes da UniverCidade e 30 da UNIRIO.

O aporte teórico situou-se em estudos de Kleiman (1989, 2000), Silva (2002, 2003), Chartier (1996, 1999) e Kramer (1998, 2001), entre outros, o que de certo modo dialoga com a nossa pesquisa com uma abordagem mais interacionista e discursiva na compreensão das relações estabelecidas entre leitor e texto além das simples marcas e estrutura textuais.

O diálogo que se pode inferir com a categoria práticas de leitura acadêmica se delineia na análise e discussão dos dados em que não se relata a participação da Universidade na promoção da leitura. Os depoimentos dos sujeitos demonstram certo distanciamento e desafios:

> Somados os resultados dos dois grupos, chamou-nos atenção o índice de 7,2 % dos sujeitos que apontaram a universidade como a instituição que lhes proporcionou a formação como leitores. Consideramos possível questionar: estes alunos freqüentaram, nos segmentos anteriores ao Ensino Superior, uma escola que não os formou leitores? Houve falha no Formação Básica ou eles, como nos sugere Pennac (1993, p.143) nos "direitos imprescritíveis do leitor", simplesmente, exerceram o direito de não ler? (FONTES, 2008, p. 74).

São diversas as dificuldades de professores e alunos universitários na formulação da leitura, suas manifestações e práticas. Vale salientar que o desenvolvimento da leitura acadêmica nos espaços educativos formais não depende simplesmente de didática, métodos, instrumentos e técnicas eficientes de ensino, mas resulta também de fatores sociais, ideológicos, econômicos e culturais que sustentam os discursos de resistência. Daí a afirmatição de que a leitura da palavra prescinde da realidade na qual se inserem os sujeitos, sendo o ato de ler uma ação política e estritamente humana, reconstituindo a sociedade ao mesmo tempo em que as pessoas transformando-se a si mesmas.

Em meio aos desafios no ato da leitura, a autora Luziane Rodrigues Fontes ante a compreensão das informações coletadas, infere alguns destes desafios, podendo ser

apreendidos como possíveis motivadores das carências e lacunas na formação leitora dos alunos, futuros professores:

> De acordo com os resultados, a utilização de suportes distintos do texto escrito na prática pedagógica dos professores universitários não é muito frequente. Para filmes e vídeos, 61,8% dos alunos declararam que estes foram às vezes utilizados. Já as músicas, gravuras, as apresentações teatrais, os sites da Internet e os programas de TV tiveram como frequência mais assinalada os itens raramente e nunca utilizados. (FONTES, 2008, p.86-87).

Desse modo, evidencia-se, por parte dos alunos, a necessidade de reestruturações, na tentativa de se superar uma formação enciclopedista, bem como a pertinência de se ler criticamente os diversos suportes escritos ou não nas disciplinas curriculares do curso, objetivando desocultar as relações simbólicas de dominação do meio acadêmico, as concepções e práticas de superioridade, e de suposta neutralidade científica. Com isto, contribuir para a comunidade universitária.

b) Dissertação *Representações, narrativas e práticas de leitura*: um estudo com professores de uma escola pública, de Rosaria de Fátima Boldarine.

O trabalho se concretiza, com base no método narrativo de entrevistas com um grupo de professores de uma escola estadual localizada na Zona Noroeste da cidade de São Paulo, no estudo das representações das práticas de leitura de professores com vistas a compreender os elementos e aspectos constitutivos da profissão docente. Na tentativa de dar conta dos objetivos elencados para a investigação, recorreu-se à metodologia de pesquisa narrativa, fundamentando-se em teóricos como Nóvoa (1993, 2000), Pineau (1993, 2006), Josso (2006), Goodson (2008), entre outros. A amostra de sujeitos se compôs em três professores de História, dois de Matemática, dois de Educação Física, uma professora de Biologia, uma de Geografia e uma de Português. Desse modo, são profissionais com formações iniciais diferentes, o que enriquece a diversidade de concepções, posicionamentos, representações e práticas de leitura.

A articulação feita entre a dissertação em análise e esta pesquisa - "A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC", reside na fundamentação teórica de compreensão das representações que os professores têm sobre tais práticas sob a óptica das ideias de Bourdieu (2004). Estas representações constituem em meio a contextos e relações sociais, variando conforme a posição que a pessoa ocupa, o interesse inerente a ela e as suas percepções, resultantes das experiências sociais. Nesse sentido, em uma sociabilidade de classes, a camada dominante tem poder no ato de forjar arbitrariamente tais representações. Por meio destas, tornam-se

possíveis a manipulação e aceitação consensual de algo, o consentimento sem conflitos e questionamentos.

As representações como sistemas simbólicos promovem a integração moral e social por meio do consenso da realidade, isto é, a aceitação legítima da dominação simbólica dissimulada e que expressa imposições econômicas, políticas e culturais de uma classe sobre outra, pois

> o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 2010, p.15).

Assim, o poder simbólico impõe de forma mascarada a apreensão e a manutenção da ordem social como algo natural sem coerção de uma cultura dominante sobre outra. Ignorado como arbitrário, o poder de imposição simbólico consegue obter, no caso, estruturas mentais consensuais a estruturas sociais, o equivalente àquilo que se poderia deter por meio da força física. Percebe-se este fato quando a autora acentua que as representações "[...] que tinham da leitura e da escrita faziam estas famílias acreditarem que seus filhos mudariam o rumo de suas vidas por meio dos estudos, mesmo que de certa forma fossem excluídos, o valor simbólico dos bens culturais atingia estas famílias". (BOLDARINE, 2010, p.74).

Tal reprodução das relações sociais ocorre nos níveis material e ideológico. Este incide nas pessoas por meio de mecanismos ideológicos de sujeição, isto é, de sujeitar os indivíduos a aceitarem e compartilharem das relações de produção e sociais havidas como naturais. A ideologia da classe dominante de sujeição da classe dominada perpassa tanto a esfera das ideias e pensamentos, como na dimensão material, uma vez que se expressa em práticas e instituições sociais, como a escola, que inculca nos alunos saberes (educação cívica, língua materna, história, moral) da ideologia dominante, perpetuados por via das ações desses próprios alunos e demais sujeitos sob os quais o poder ideológico incide.

c) Dissertação *Formação cultural, semiformação e indústria cultural:* contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação, de Belkis Souza Bandeira.

Esta dissertação traz uma configuração do que é a Educação hoje, com apoio no pensamento de Adorno. Delineia-se uma relação entre educação e formação cultural baseada

em algumas categorias deste Teórico. Segundo a autora, foi usado o método dialético para pensar a formação cultural e a Educação inserida em seu contexto histórico e político, econômico e cultural. É uma abordagem metodológica da busca de compreensão de algo fomentado em um complexo maior, a conjuntura social; o entendimento da realidade como um todo, em suas determinações e contradições.

Dialogando com a dissertação de Bandeira (2008), constata-se a semiformação como expressão da Educação em meio às relações e modo de produção capitalista. A Educação e suas práticas educativas, dentre elas as de leitura, deixam de ser instrumentos de formação do homem em sua plenitude e complexidade e passa a exercer a função de deformação humana, limitando-o e alienando-o em suas diversas dimensões e práticas. Assim, a semiformação [...] constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômico dominantes. (BANDEIRA, 2008, p.35). Trata-se de uma semicultura ou semiformação que promove o conformismo, a obediência, a individualidade, a divisão social, bem como as relações de subordinação e dominação.

A cultura industrializada incute a barbaria humana produzida pelas condições objetivas da existência e sociabilidade capitalistas como algo natural, aceitável, inalterável, objetivo e passivamente necessário à sociedade, cabendo à pessoa abandonar-se ao poder, à reprodução e à legitimação do coletivo. São esquemas materiais e simbólicos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência mascarados em concepções, valores e posicionamentos de convivência social, necessários à logica do mundo dominante e à aceitação "consensual" dos argumentos que a sustentam.

Ante o que foi mostrado sobre esta dissertação já concluída, percebe-se a relevância desta produção para o entendimento claro da categoria semiformação, uma vez que ela vai ser situada como aporte de compreensão e análise das práticas de leitura acadêmicas, temática de investigação em desenvolvimento.

4.1.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Esta biblioteca digital objetiva integrar todos os bancos de dados articulados aos programas de pós-graduações de instituições superiores reconhecidas em um só portal, configurando em um sistema nacional de informações sobre teses e dissertações no Brasil. Diz respeito a uma rede distribuída de bibliotecas digitais de teses e dissertações.

Assim, é uma estratégia sistemática de otimização de tempo, organização e endereços eletrônicos em um espaço único digital de acesso a estes documentos. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) exerce a função de coletar e disponibilizar os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc) dos trabalhos, sendo que o texto na íntegra, original, permanece na instituição de defesa. Dessa forma, ao usuário é disponibilizado o *link* de acesso direto ao espaço virtual no qual se pode ter acesso ao documento original.

Quadro 12: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[10]

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
2005 / Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Roceli Spautz da Costa	A formação de leitores na Educação Superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura	Analisar como a leitura acontece e como pode ser estimulada por meio das relações de ensino e aprendizagem na Universidade
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano / Grau	**Instituição**	**Autor**	**Título**	**Objetivo Geral**
-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo as mesmas orientações de busca e considerando as palavras-chave, foram obtidas sete dissertações e duas teses na categoria *Práticas de leitura*, escolhendo para a elaboração do estado da questão apenas uma dissertação e uma tese, por considerar os

[10] Produções disponíveis em: www.bdtd.ibict.br. Acesso em: 25/09/2013

critérios teórico-metodológicos já explicitados; para a *Semiformação*, não foi encontrada nenhum produção científica que satisfizesse minimamente a intenção da pesquisa ora relatada*;* para o descritor *PIBID*, teve-se acesso a duas dissertações, sendo escolhido para o estudo apenas um trabalho, pela sua relevante abordagem, apesar de sucinta, sobre as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no âmbito do PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia: caminhos para conhecer pesquisando e fazer conhecendo. Abaixo o quadro do mapeamento dos trabalhos.

a) Dissertação *A formação de leitores na Educação Superior*: uma experiência de prática pedagógica com leitura, de Roceli Spautz da Costa.

O trabalho se propõe compreender a formação de leitores proficientes na Educação Superior, integrados à natureza do conhecimento pela pesquisa e pelas referências acadêmicas. Procura-se analisar as experiências e as estratégias propostas em um Programa de Aprendizagem (PA), comunicação e reflexão, no curso de Engenharia de Computação, no Centro de Ciências Exatas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

É uma pesquisa-ação, partindo do método dedutivo para o indutivo. Dentre as atividades implementadas, destacam-se os seminários, resumos, resenhas, trabalhos-pesquisa, fichamentos e participação nas discussões, sendo vivenciadas de forma individual, em dupla ou em grupos. Tais estratégias se fundamentaram em teorias da linguagem e da leitura, promovendo uma reestruturação de práticas de leitura mediante autonomia discente e da compatibilidade das temáticas à sua área de formação.

O panorama delineado pela autora sobre práticas de leitura e escrita dos alunos universitários, limitações, incoerências e deficiências faz emergir a hipótese de que contextos semelhantes de leitura e escrita poderão ser vislumbrados na análise das atividades propostas de leitura e escrita de professores supervisores do PIBID, sujeitos desta pesquisa.

4.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC

Com amparo num breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, professores supervisores do PIBID/FECLESC e na caracterização das práticas de leitura vivenciadas por estes profissionais nas esferas da formação inicial, do trabalho docente e da experiência no referido programa, produziu-se uma análise destas práticas leitoras no contexto da semiformação em Adorno. As representações fomentadas nestas esferas proporcionaram um

riquíssimo panorama de como é compreendida e desenvolvida a leitura nas diversas situações, espaços e tempos do desenvolvimento e da profissionalização docente.

4.2.1 Perfil dos sujeitos

Para melhor sistematização das informações e clareza acerca de quem são os sujeitos da pesquisa, bem como para uma rápida associação reflexiva e analítica entre o perfil profissional de cada participante e seu respectivo relato, optou-se por mostrar, por meio de quadros, alguns dados formativos e de exercício profissional de cada um, configurando em breves perfis. Cumpre esclarecer que, para a compreensão dos depoimentos e suas análises, associou-se para cada profissional uma letra do alfabeto, sem obedecer a nenhum critério, a não ser o da ordem alfabética. Desse modo, teve-se uma amostra de oito professores supervisores do PIBID/FECLESC, associando-se às letras A, B, C, D, E, F, G, ou H, conforme o quadro seguinte.

Quadro 13: Perfil do professor supervisor A

Professor Supervisor A	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Efetivo
Formação inicial	Licenciatura em Ciências, com habilitação em Química e Biologia (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Especialização no Ensino de Química e Biologia (Universidade Regional do Cariri-URCA / Ensino presencial).
Tempo no magistério	Há mais de dez anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Há mais ou menos dois anos (Edital DEB/CAPES nº 01/2011)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital	Sim

DEB/CAPES nº061/2013)	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14: Perfil do professor supervisor B

Professor Supervisor B	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Temporário
Formação inicial	Licenciatura Plena em Matemática (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Especialização em Matemática Financeira e Estatística (UCAMPROMINAS / Ensino semipresencial)
Tempo no magistério	Há mais ou menos nove anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	um ano (Edital DEB/CAPES nº02/2009 do início do desenvolvimento do subprojeto, mas ingressou apenas em 2012 com a edição do Edital CAPES nº011/2012)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15: Perfil do professor supervisor C

Professor Supervisor C	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Efetivo
	Licenciatura em Ciências com habilitação

Formação inicial	em Física e Matemática (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Mestrado Profissional em Ensino de Física (incompleto/ Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC / Ensino presencial); Especialização em Mídias em Educação (Universidade Federal do Ceará – UFC VIRTUAL / Ensino a distância).
Tempo no magistério	Há mais ou menos dez anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Há mais de três anos (Edital DEB/CAPES nº 02/2009)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº 061/2013)	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 16: Perfil do professor supervisor D

Professor Supervisor D	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Efetivo
Formação inicial	Licenciatura em Ciências, com habilitação com Química e Biologia (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Especialização em Ensino de Química e Biologia (Universidade Regional do Cariri – URCA / Ensino presencial); Especialização em Coordenação Pedagógica (Universidade Federal do

	Ceará – UFCE / Ensino a distância)
Tempo no magistério	Há mais ou menos 14 anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Há mais ou menos dois anos (Edital DEB/CAPES nº 01/2011)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 17: Perfil do professor supervisor E

Professor Supervisor E	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Efetivo
Formação inicial	Licenciatura em Ciências, com habilitação em Física e Matemática (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática (Universidade do Tocantins – UNITINS / Ensino semipresencial)
Tempo no magistério	Há mais ou menos 11 anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Há mais ou menos três anos (Edital DEB/CAPES nº 02/2009)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 18: Perfil do professor supervisor F

Professor Supervisor F	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Temporário
Formação inicial	Licenciatura em Química
Formação continuada	Especialização em Ensino de Química e Biologia (Faculdade Ateneu / Ensino presencial).
Tempo no magistério	De nove a dez anos
Continua atuando no magistério	Não
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Mais ou menos dois anos (Edital DEB/CAPES nº 02/2009)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Não

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19: Perfil do professor supervisor G

Professor Supervisor G	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Efetivo
Formação inicial	Licenciatura em Ciências, com habilitação em Física e Matemática (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática (Centro de Educação Continuada – EDUCON/ PUCRS/Ensino a distância)
Tempo no magistério	Há mais ou menos 15 anos

Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	Há mais ou menos dois anos (Edital DEB/CAPES n° 02/2009)
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Não

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 20: Perfil do professor supervisor H

Professor Supervisor H	
Tópicos/temáticas	**Dados/características**
Categoria (efetivo, temporário ou substituto)	Temporário
Formação inicial	Licenciatura em Física (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC).
Formação continuada	Não
Tempo no magistério	Há mais ou menos quatro anos
Continua atuando no magistério	Sim
Tempo no PIBID/FECLESC (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº01/2011)	1 ano (Edital DEB/CAPES nº 02/2009 do início do desenvolvimento do subprojeto, mas o professor ingressou apenas em 2012, após a edição do Edital CAPES nº 011 /2012).
Participação em algum dos subprojetos atuais do PIBID/FECLESC (Edital DEB/CAPES nº061/2013)	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Entende-se que as informações anteriores sobre cada professor supervisor possibilitaram fazer inferências e associações entre a leitura promovida na formação inicial e aquela realizada pelo professor em sala de aula; ter mais clareza entre o que se evidencia nos

depoimentos como reflexo dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais da profissão. São dados profissionais capazes de melhor relacionar os discursos nas esferas da formação inicial, da prática docente e da participação no PIBID, como se verá adiante.

4.2.2 Práticas de leitura na formação inicial

A Universidade como instituição social e acadêmica tem importante papel na formação pessoal e profissional dos que ali ingressam nos cursos por ela ofertados. Por meio de projetos institucionais que articulem os eixos ensino, pesquisa e extensão, ela deve desempenhar as funções de transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados, de produção e disseminação de novos saberes baseados em ações investigativas, de estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa nas esferas educacional, social, política, econômica e cultural. Como possibilidade de criação e transformação, a Universidade, inserida em uma dada realidade histórica, deve atuar e intervir nas referidas esferas da sociedade, portanto, indo além de sua comunidade acadêmica. Com apoio no seu caráter de investigação científica, ela deve promover o desenvolvimento científico e cultural, por conseguinte, de proposição de ações concretas e efetivas ante os problemas educacionais e sociais mais amplos.

No âmbito da formação profissional a ser desenvolvida por meio de seus cursos, mais restritamente aqueles referentes às licenciaturas, a Instituição universitária deve se incumbir de promover uma formação inicial capaz de possibilitar o ingresso do professor no exercício do magistério, contribuindo para a sua prática pedagógica nos espaços escolares, para melhor lidar com as diversidades e com as demandas emergentes da complexidade, dimensão e totalidade da docência. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 89), a relevância da formação inicial está no fato de criar "[...] as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização". Assim, pode-se inferir que uma formação inicial bem realizada no que se refere à satisfação de suas exigências formativas básicas, pressupõe-se produzir ao profissional recém-egresso da Universidade condições para prosseguir em seus estudos e formações continuadas, bem como desenvolver a sua prática de ensino com responsabilidade, autonomia, com sólidos conhecimentos, reflexividade e criticidade.

O que se constata hoje é, entretanto, no desempenho de suas funções, a Universidade vivenciando enormes desafios que impedem e/ou dificultam a realização de seu

papel, em especial no âmbito da formação de professores, conforme os relatos dos professores supervisores em torno de sua avaliação geral em relação à formação inicial pela qual eles passaram:

> Em termos de Matemática, aprender Matemática, eu diria que é muito positivo mesmo, agora em relação a você sair sabendo o que é ser professor, aí deixa muito a desejar. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

> Na medida do possível foi boa. Confesso que teve algumas disciplinas que ficaram a desejar. Professores que faltavam muito porque estavam fazendo mestrado ou doutorado. Não se tem didática na graduação, principalmente dos professores das áreas mais específicas, das exatas. É complicado falar isso, mas é verdade. Nas universidades, principalmente no nosso curso, hoje, se é pra formar professores, alguns professores querem lá bacharelado e não é. Se é pra formar professores da educação básica, no ensino médio, fundamental, como é que não se trabalho estes conteúdos? O que se trabalha lá são conteúdos totalmente distantes da escola, as formas de se trabalhar ainda são muito tradicionais, a didática nenhuma. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

São desafios que perpassam as condições institucionais, estruturais, organizacionais e pedagógicas; que entremeiam o currículo, suas percepções, ações e relações, a formação e o trabalho docente dos professores universitários, bem como as formas de como se concebem a Universidade e a escola em suas inter-relações e contextos. Nota-se um grande desafio que é a não concretude de um continuum participativo de elaboração de práticas institucionais que estabelecem a necessária integração entre a Universidade e a sociedade, seus anseios e possibilidades profissionais. Então, "a circularidade continua...a universidade encastelada, distante do que vem acontecendo nas escolas" (SILVA, 2011, p.48) e a percepção que se tem é de que se está pensando em soluções para demandas sociais e educacionais que não condizem, em sua essencialidade, com as necessidades vindas dos próprios setores da sociedade.

Nessa perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011, p. 115) revelam que os currículos institucionais direcionados para a formação de professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental "[...] mostram-se apenas formalmente aderentes às recomendações do CNE/MEC, mas permanecem distantes do eixo definido pelas diretrizes e pelas orientações emanadas desse órgão: formar professores". As autoras também assinalam que problemas semelhantes são identificados nas demais licenciaturas de formação docente para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica.

Vale destacar a pertinência de se refletir sobre a forma como os currículos de formação de professores estão se delineando, uma vez que refletem relações de identidade e

de poder. Nesse sentido, o professor supervisor C relata que "você faz um curso de licenciatura em uma universidade com professores que não são licenciados, são bacharéis. Realmente, formar professores, a universidade não forma. Forma bons matemáticos se você se dedicar, bons físicos, mas professores mesmos, não". Este depoimento revela certa inquietação e posicionamento crítico sobre este fato, numa busca de possíveis respostas e soluções.

Considerando o exposto, questiona-se se esta instituição está efetivamente realizando seu papel ou se apenas instaura modelos formativos, de repetição e padronização de conhecimentos e currículos em curso; se somente há a reprodução de práticas acadêmicas, dentre elas, as de leitura. Quanto ao desenvolvimento destas práticas no decorrer da formação inicial, os professores supervisores, nos depoimentos seguintes, reafirmam estes questionamentos, levantando reflexões e indagações:

> Nas disciplinas não pedagógicas, especificamente matemática, a gente era mais ouvinte, ouvia. Tinha a oportunidade de fazer explanações através de seminários, quando a explanação não era suficiente o professor fazia os complementos. Essa prática de leitura, de trocar ideias, de debater era nas disciplinas pedagógicas, nas disciplinas exatas isso ocorre, mas não dessa forma. (PROFESSORA SUPERVISORA B).

> Leitura mesma pra formação de professores na universidade por mais que seja uma licenciatura isso é muito escasso. Essa discussão de didática, de prática, é bem escassa. As leituras mesmo voltadas para essa área praticamente foram poucas. A leitura se resumiu a livros das disciplinas e de certa forma, de preferência de referências não tão de nível superior. (PROFESSOR SUPERVISOR C).

> Era uma leitura restrita a indicação de livros e artigos. As leituras aconteciam mais nas disciplinas de Didática. Nas específicas, a leitura era mais direcionada a determinados conteúdos específicos que eram cobrados em avaliações. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

Constata-se que, em decorrência da falta de ações efetivas das universidades no seu espaço institucional em torno da formação leitora de seus alunos e talvez futuros professores, ainda se evidenciam práticas de leitura acadêmica obsoletas, uniformes, invariáveis e como simples decodificação textual para extração de determinadas informações. Reduzida apenas à indicação de livros e/ou à leitura literal de textos específicos de cada disciplina, para posterior avaliação, para verificação dos conteúdos trabalhados, as práticas leitoras passam a ser concebidas de forma superficial, imediatista, instrumental e pragmática, propondo apenas artefatos, estratégias e técnicas de leitura desconexas das histórias do texto e dos sujeitos. Aqui, a leitura passa a ser concebida apenas como instrumento avaliativo, reduzindo à aferição da capacidade do aluno de ler e memorizar informações, cabendo ao

docente dar um conceito de aprovação ou reprovação do discente quanto à referida capacidade. Além disso, enfatizam-se a quantidade de páginas, os textos ou livros lidos, sem preocupação com a qualidade e o sentido intelectual e social do processo de leitura para o aluno. Este fato é vislumbrado nos seguintes relatos:

> A gente pegava o texto e dizia, o autor disse isso, o outro dizia, o autor disse aquilo. Ficava um pouco vago, perdeu muito destas discussões. Ou era professor lendo e perguntando o que você entendeu ou vice e versa, colocava o aluno pra ler e a gente comentava e pronto. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

> No nosso curso de ciências tivemos duas disciplinas terríveis, foi de geografia e de geologia. O professor passava os textos, páginas de determinados livros e você tinha que praticamente decorar o livro. Disse que tem que colocar tal e qual estava no livro. Ele dizia: você não é autor. Ele não aceitava pontos de vista. Então, tive que voltar lá para o ensino médio pra tentar decorar os conceitos, o que é rocha, por que na prova tinha que colocar tal e qual estava no livro. Foi terrível. Li bastantes apostilhas. E as respostas tinham que ser enormes, duas, três laudas. Não foi uma experiência prazerosa. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Estas práticas de leitura acadêmica, vivenciadas de forma mecânica, superficial, sem sentido político-pedagógico, não possibilitam criticamente a apreensão, a compreensão, a reflexão e a transgressão do que está escrito. São práticas reduzidas à obediência e à passividade na sequência padronizada dos livros, supondo que a aprendizagem deve ocorrer rigorosamente ao longo das etapas de leitura do texto, do estudo do vocabulário, e que as respostas dadas devem ser com exatidão em avaliações objetivas e limitadas. Isto enseja a completa ignorância e a consciência ingênua do homem, o congelamento de sua capacidade reflexiva, lúcida e crítica e, dessa forma, a total subserviência humana às relações de dominação, opressão e injustiça materializadas nos suportes escritos. Assim, práticas leitoras que refletem esquemas simbólicos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência humana, necessários à logica do mundo dominante e à aceitação "consensual" das relações de segmentação social, política, econômica e cultural, portanto, indispensáveis à formação de leitores ingênuos e acostumados à convencionalidade de perceber os fatos. Desse modo, são imprescindíveis à formação de sujeitos não leitores críticos necessários à reprodução material e ideológica da classe dominante, por conseguinte, das múltiplas formas de manipulação, dominação, exclusão e dependência de uma camada social sobre outra.

Com uma formação leitora que não promove a produção de conhecimentos, a plena consciência dos condicionantes sociais, políticos e econômicos, e que não proporciona aos alunos a sua autodeterminação e autorreflexão em torno de sua formação cultural, existência e sociabilidade humanas, constatam-se as condições e as práticas de fomento,

perpetuação e consolidação da semiformação do aluno, por extensão, do ser humano em sua complexidade.

Considerando que "o espírito da semiformação pregou ao conformismo" (ADORNO, 2010, p.33), extraindo os pressupostos críticos da formação cultural e fomentando as condições de aceitação ao existente, o homem semiformado denota características como ingenuidade e passividade que, neste contexto, alienação e submissão, se fazem virtudes imprescindíveis ao controle de qualquer forma de contestação, rebeldia, inconformismo, questionamento e possíveis mudanças nas estruturas de dominação.

Em decorrência da incompletude formativa, seja decorrente das lacunas da Educação Básica, seja produto dos desafios que perpassam o Ensino Superior, precisamente nos cursos de formação inicial de professores, percebe-se nos discursos dos sujeitos desta pesquisa a necessidade de se buscar uma formação continuada para suprir as deficiências da graduação e que dê conta das demandas da prática docente cotidiana. Esta consideração é inferida na seguinte fala:

> Na graduação, havíamos vindo do ensino médio, todos no nível menos dez, depois passamos para o nível zero na graduação e passamos pela pós-graduação com o nível um. Na especialização, as leituras já foram mais claras, eles trabalhavam mais em cima de imagens, as leituras das imagens. Na graduação as práticas de leitura eram específicas, direcionada a algo específico do conteúdo, hoje também, mas a diferença é que enquanto na graduação a nossa falta de base era um empecilho, na pós não era mais. Enquanto que na graduação a gente precisava voltar, regredir até o início pra poder compreender lá encima, na pós a leitura se restringia a indicação de leituras para os seminários e as discussões. Se a gente for analisar a forma como era exposto era bem mais proveitosa do que na graduação, era mais proveitoso no sentido de se ter domínio de uma compreensão maior, enquanto que na graduação ainda estávamos começando. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

Parece haver, nos relatos docentes, a constante procura por uma formação humana e profissional que responda aos anseios da sociedade, que produza respostas às inquietações, desejos, conflitos do homem, que atenda às exigências profissionais de novos conhecimentos e práticas que possam ajudar nos processos de existência, sociabilidade e formação. Assim, parece haver também o entendimento de que a cada momento e situação de formação continuada, dentre eles os cursos de especialização, novas possibilidades, melhorias e avanços são propiciados ao professor supervisor. Este postula a ideia de que cada curso de formação realizado é sempre mais proveitoso e significativo se comparado com o anterior. Adorno (2010, p. 14), no entanto, entendeu que, "no ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, destila-se a sua problemática". É nessa aparente "necessidade" e "concreticidade" pela formação ideal, propagadas incansavelmente nos discursos

mercadológicos dominantes, que estão a contradição, o conflito, a alienação, a desumanização e a manutenção do *status quo*.

Assim, alimentadas pelas discursividades intencionalizadas, os supostos avanços, melhorias e contribuições promovidos pelos cursos de formação continuada não se configuram como transformações estruturais reais, pelo contrário, são propulsoras e imprescindíveis à semiformação humana. Esta se manifesta aos professores não como uma formação incompleta e inconsistente, mas como necessidade pessoal e profissional capaz de suprir integralmente as lacunas formativas.

O semiformado, adotando ares de sempre informado, faz a defesa de sua formação, excluindo os contatos e as possíveis manifestações de julgamento sobre ela. Nesse âmbito, o mercado cultural perante a ignorância e alienação se nutre, reproduz-se e se consolida; no entanto, "a alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é de modo imediato, sua própria aniquilação" (ADORNO, 2010, p. 28), isto é, os discursos de popularização e democratização da formação cultural às diversas camadas sociais, nas atuais condições, sustentam-se na base da ambiguidade, dos antagonismos, do reacionarismo e da totalidade repressiva mascarada num suposto progresso social e liberdade humana. Portanto, se arrima em bases que encerram a própria destruição.

No contexto das contradições formativas, as lacunas da graduação, que nas falas dos professores supervisores deveriam ser supridas pelas formações continuadas, continuam nos cursos de especialização, incentivados a imensas camadas sociais por uma suposta necessidade de formação que elas não têm. Este fato é vislumbrado nestes cursos de pós-graduação, por exemplo, na reprodução de práticas leitoras desconexas às necessidades e às possibilidades do aluno, da Educação, da sociedade e da totalidade humana, como se pode perceber nos seguintes depoimentos:

> Os professores indicavam uma bibliografia de referência. A leitura ocorria em grupo, às vezes de uma forma, outras de uma forma bem conhecida. (PROFESSOR SUPERVISOR A).
>
> Como é tudo virtual, é só conteúdo, os conceitos de estatística, a amostra, as variáveis, construir os gráficos, as medidas centrais ou não. Você não tem com quem trocar uma ideia. A leitura era somente você ler, compreender e realizar a atividade. (PROFESSOR SUPERVISOR B).
>
> Montávamos os grupos e íamos analisar as apostilas, cada disciplina tinha umas apostilas que a gente ia acompanhando e estudava para fazer as provas. Partia dos próprios alunos. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Infere-se que a conjunção de problemas que envolvem a formação cultural do homem vão além de um momento circunstancial de um curso de graduação ou pós-graduação. Assentam-se em bases institucionais, estruturais, sociais, econômicas e políticas das relações e modo de produção capitalista. Os antagonismos, conflitos e abusos da semiformação evidenciam seu poder de dominação e que não é possível mudar isoladamente o que é constante e intensivamente (re)produzido mediante condições objetivas que impotencializam a consciência humana.

Estas condições se expressam nos desafios históricos da profissão docente, como a sua desvalorização social e profissional, materializada nas centralizadas, burocráticas e arbitrárias políticas educacionais e de formação docente; na superficialidade e na mercantilização da Educação e suas manifestações culturais; nas precárias, opressoras e desmotivadoras condições de exercício do magistério; e nos baixos e vergonhosos salários dos professores.

É com origem na sua inserção neste contexto histórico de desprestígio social e profissional que as praticas de ensino e de aprendizagem se desenvolvem nos espaços escolares, dentre elas as práticas leitoras mediadas pelo trabalho docente, conforme análise procedida adiante.

4.2.3 Práticas de leitura no trabalho docente

A profissão professor, ao longo dos anos, veio se caracterizando entremeada a alguns aspectos, como a precarização das condições de trabalho e de formação docente, a desvalorização social e profissional que a sociedade e o governo, por meio das políticas educacionais vigentes, conferem ao magistério, a baixa remuneração salarial, dentre outros elementos de desprestígio.

Assim, diversos são os desafios ao exercício do magistério, advindos da precariedade do sistema público de ensino e daqueles de âmbito social, intrínsecos à condição socioeconômica desfavorável do alunado. As dificuldades do ambiente escolar perpassam as condições sociais, físicas, materiais e do contexto em que cada educando se insere, portanto, elementos a partir dos quais depende a efetiva realização do trabalho docente. Nesse sentido, algumas dificuldades vivenciadas no cotidiano dos professores são destacadas como condicionantes que limitam a efetiva prática docente, a saber:

> A grande dificuldade que sinto é a falta de interesse de muitos alunos e a falta muitas vezes da família. Eu vejo isso, a falta de acompanhamento dos pais, da família e consequentemente a falta de interesse que é muito grande. O abandono da família deixa o jovem muito exposto ao que não se deve. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

> Uma das principais dificuldades é a participação, por que nem todos querem participar justamente pela falta do interesse. Aí tem os extremos na sala, o que sabe demais e o que sabe de menos. Muitas vezes, o que sabe demais tem uma postura não tão ética assim que faz com que o outro seja menosprezado mais e mais. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

> Alunos que chegam na escola com um déficit de conhecimentos enorme das séries iniciais, com uma base fraca. Depois logicamente vem a indisciplina (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Relataram-se desafios como o desestímulo dos discentes pelo seu processo de aprendizagem e as alarmantes disparidades nos níveis cognitivos, de conhecimento entre os alunos em uma mesma série e turma escolar. Além disso, pontuaram-se o baixo nível intelectual, de aprendizagem dos discentes, e o problema social da indisciplina. Entrelaçada a estes desafios, destaca-se também a falta de acompanhamento da família sobre a vida escolar de seus filhos, o que condiciona outras dificuldades. Isto porque, apesar dos determinantes sociais e econômicos mais amplos, o ambiente familiar ainda é propagado nos discursos sociais e governamentais como um importante espaço de colaboração, de incentivo à aprendizagem discente e à formação leitora dos alunos, uma vez que os membros familiares ainda constituem referenciais. A procura pela referida participação da família se pauta também no fato de se constituir em um dos poucos recursos de que as instituições de ensino ainda dispõem para recorrer e solicitar colaboração, apesar de muitas vezes não haver retorno.

Postos neste âmbito de desafios, os professores supervisores revelaram algumas de suas perspectivas e considerações a respeito das práticas de leitura, suas relações e objetivos, sendo com base nestes entendimentos que eles as desenvolvem em sala de aula, como se pode constatar nas narrativas a seguir:

> Compreendo que as práticas de leitura é aquilo que tem haver com o conteúdo, independente se está lendo um livro, aprendendo com recursos eletrônicos, apresentação de um vídeo, de um livro ligado ao seu assunto, independente de um tema, de um gráfico. Fazer a leitura não para simplesmente ler, entender as significações das palavras e compreender realmente o que se está pedindo dele. Creio que o objetivo da leitura primeiro, o que veio na mente, é compreender aquele objetivo proposto com a temática. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

> Fazer com que o aluno saiba ler, interpretar e resolver. Ler o enunciado, um texto, interpretar aquilo foi dito e cruzar com aquilo que foi ensinado em sala de aula pra ele conseguir resolver a questão, o enunciado. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Apesar de haver certos indícios de uma compreensão mais abrangente das distintas formas de leitura (fílmica, imagética, de textos escritos impressos e eletrônicos) e de uma atitude em ultrapasse à limitada decodificação dos sinais gráficos quando o professor objetiva a compreensão textual, continuam a se manifestar concepções de práticas leitoras ainda muito atreladas ao assunto/conteúdo de ensino, às necessidades básicas e práticas da aula como a resolução de demandas escolares, de atividades e questões. Estas concepções não expressam efetivas práticas de leitura crítica, necessárias não somente à leitura, compreensão e solução de atividades de ensino, mas para ir além do que graficamente está escrito, desvendar o oculto, o que está nas entrelinhas, o não dito. A compreensão crítica da linguagem escrita prescinde do exercício crítico de percepção da linguagem social, do contexto sócio-histórico que entrelaçam o léxico.

Silva (2009, p.26) assegura que "a perspectiva que prevalece no imaginário social é de que os escritos oferecidos na instituição 'escola' são sempre objetivos e não passíveis de questionamentos ou dúvida". Isto produz um posicionamento passivo e reprodutor destes escritos, por prolongamento das práticas educativas realizadas pelas escolas, e dos referenciais dominantes que se tem de Educação, mundo, cultura e formação humana.

Nesse sentido, observa-se que as perspectivas de práticas leitoras dos professores supervisores há instantes relatadas não revelam nem propiciam a criticidade necessária ao desmascaramento da ideologia dos meios escritos e das relações simbólicas de dominação de uma classe social sobre outra além dos espaços de ensino. É esta criticidade que possibilita questionar as evidências "[...] a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo para enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as diversas dimensões de um problema, as múltiplas camadas de um texto" (SILVA, 2009, p.34), por conseguinte, possibilita desvendar nas entranhas dos meios escritos, as relações de opressão, contraditoriedade, segmentação, reprodução e destrutividade fundantes do processo de barbaria humana.

Assim, considerando suas concepções de práticas de leitura, os professores supervisores também revelaram algumas das formas encontradas de realizar suas práticas leitoras no espaço escolar, umas sem a criticidade necessária, outras com aspectos críticos no ato de ler, conforme os relatos a seguir:

> Sempre tento iniciar as minhas aulas com um momento de reflexão até mesmo para que eles pudessem se despertar naquele momento. A partir das leituras que eles fazem, a gente vai pontuando o que acharam de importante e o que já sabem sobre determinado conteúdo. A gente vai pontuando pra quando ele expressar o conteúdo

> eu possa fazer a ponte, o feedblack até mesmo pra valorizar aquilo que ele já sabe. (PROFESSOR SUPERVISOR D).
>
> O que a gente pode fazer é trabalhar a interpretação de textos em cima da disciplina de matemática. Trabalho questões, em especial questões do enem que são mais contextualizadas, você vai lendo o enunciado, vai tentando junto com ele interpretar. O grande desafio hoje é fazer com que o aluno raciocine e interprete, mas de forma lógica. (PROFESSOR SUPERVISOR E).
>
> Eu sempre levo um texto de reflexão relacionado ou não com o assunto da aula pra eles refletirem, pensarem (PROFESSOR SUPERVISOR H).

As declarações indicam a tentativa distante de associação entre os conteúdos de ensino, o contexto da instituição escolar e o mundo da cotidianidade; os conceitos e relações advindos da experiência escolar aos que se originam na vivência cotidiana de outros espaços, tempos, situações e sujeitos sociais. Compreende-se, de certo modo, a importância da leitura da palavra precedida da leitura da realidade, de relacionar texto e contexto, o saber científico e o saber do senso comum do aluno, numa tentativa de favorecer uma leitura significativa. Esta leitura, entretanto, ainda se limita ao entendimento do que supostamente fosse a ideia principal do texto, do que talvez devesse ser o objetivo do autor, restringindo-se apenas ao que está posto, ao visível. Isto é importante, mas também se deve questionar sobre as condições e o porquê de produção do escrito, bem como a respeito dos interesses para os quais ele se direciona e suas relações para a manutenção do *status quo*, uma vez que nem todo escrito tem caráter revolucionário.

A leitura é tomada apenas para constatar se aquela que o aluno fez se aproxima ou se distancia da leitura e da interpretação autorizada do autor. Desse modo, depara-se com uma prática leitora sem contestações, reflexões, críticas e reconstituições, apenas a leitura literal para se chegar e reafirmar uma só interpretação possível - a do autor.

Percebe-se nos depoimentos dos professores supervisores certa limitação quanto ao reconhecimento e à materialização de que o texto é um ato social, reconhecimentos, aproximações, distanciamentos, relações de poder e constituição de identidades, portanto, um produto social passível de questionamentos, reflexões, rupturas, críticas e transformações.

Em suma, estes depoimentos docentes evidenciam lacunas teóricas e práticas em torno da leitura, não supridas e até mesmo perpetuadas e consolidas por meio das práticas acadêmicas vivenciadas na Universidade, precisamente na formação inicial, tendem a ser reproduzidas no trabalho cotidiano do professor, mesmo que inconsciente e não intencional. Segundo Silva (2009, p.59), "se o quadro geral de formação de professores nesses últimos tempos pode ser qualificado de fraco, sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerada fraquíssima ou simplesmente nula". O professor que em sua

graduação não esteve inserido em processos de leitura crítica, muito provavelmente, se encontrará num completo desamparo no momento em que se fizer necessário que desenvolva a leitura e o ensino da leitura em seu trabalho docente. Além disso, estas deficiências na formação leitora reduzem a participação, a autonomia, a criticidade e o saber-fazer do professor para a compreensão e resolução dos desafios do processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, acentuam-se nas entrevistas dos professores supervisores, a seguir, alguns aspectos que dificultam o desenvolvimento de suas práticas de leitura em sala de aula tais como: os cognitivos, os comportamentais e aqueles no âmbito das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento e que, de certo modo, expressam as relações até então determinadas entre Universidade, Escola e Sociedade.

> Uma das dificuldades mais gritantes é trabalhar com alguns alunos que não têm certas estruturas desenvolvidas. Ele tem dificuldades de abstrair. Está atrelada também a questão comportamental. (PROFESSOR SUPERVISOR B).
>
> Uma das principais dificuldades é a participação, por que nem todos querem participar justamente pela falta do interesse. Segundo, eles têm muito medo da rejeição dos colegas, da timidez, eles têm receio dos colegas vão dizer, fazer. (PROFESSOR SUPERVISOR D).
>
> O grande problema de todo professor hoje é a falta de preparo dos alunos. A matemática não é só números, é interpretação assim como o português. Por incrível que pareça eu me deparo com alunos do terceiro ano que não sabe interpretar, alguns nem sabe ler. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Em meio às dificuldades educacionais e relacionadas ao comportamento dos discentes, que são, por sua vez, decorrentes de problemáticas sociais além das instituições de ensino, destaca-se o baixo nível de aprendizagem dos alunos como uma das dificuldades de enorme relevância, por constituir ponto-chave inicial para a reflexão crítica sobre a Educação, a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, a formação docente, as condições de exercício do magistério, os processos de aprendizagem vivenciados pelos discentes, dentre outros elementos. Ressalva-se o fato de que isto só é possível se a referida reflexão ocorrer sobre as bases dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos, que fomentam, sustentam, movimentam e reproduzem toda a dinâmica da sociedade, de existência e sociabilidade entre os seres homens.

Nessa perspectiva mais ampla da conjuntura social, analisa-se o baixo nível de aprendizagem discente, articulada às péssimas condições institucionais, físicas, materiais e didático-pedagógicas na oferta da Educação escolar que, analisada na esfera da história da Educação e do magistério brasileiro, exprime mais retrocessos do que propriamente avanços

concretos e que "na vertente do 'sentimento', não se pode afirmar que o professor esteja vivenciando um período de felicidade, a menos que cego e alienado da sua própria existência na sociedade capitalista". (SILVA, 2008, p.54). Ante os ciclos históricos de ilusão e desilusão no magistério brasileiro e das precárias condições que envolvem o saber e o saber-fazer docente, o professor se mostra reificado em suas relações com os demais sujeitos e consigo.

É decorrente deste panorama da Educação e do magistério brasileiro retratados há pouco, que a realidade das deficiências de aprendizagem dos alunos se materializa nas instituições de ensino e se presentifica intensivamente nos discursos proferidos pelos professores como formas latentes, conscientes ou não, de discussão, inquietação e ajuda, como se pode perceber a seguir:

> Às vezes não é porque ele não queira ler, é porque ele não sabe. E quando alguns começam a ler você percebe que eles não sabem pontuação, seguir as regras durante a leitura. No meu caso que dou mais aulas nos terceiros anos, recebo alunos com uma base péssima em conhecimentos primários, péssimos, péssimos. Você ainda perde muito tempo revisando conteúdos do ensino fundamental. Eu vi situações que o aluno durante a prova pede pra mim ler a questão porque não entendeu. Eu sei que ele não consegue entender porque não consegue interpretar, identificar o que é que a questão está pedindo. A gente sabe que é uma deficiência que vem lá do ensino fundamental, das séries anteriores. É um desafio, que eu sei que também é meu, não é só do professor de português. O aluno é meu, a disciplina é minha e ele tem que aprender também comigo. Eu tento. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Há uma relação conflituosa e em crise entre o papel das instituições de ensino na constituição do conhecimento e da aprendizagem dos discentes. Compreende-se que a escola deveria cumprir as funções de transmissão do conhecimento histórico, ensejar condições para produção de saberes e cultura, reelaborações teóricas e práticas, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma base sólida de conhecimentos e de formulação contínua. Esta base deveria promover aos alunos a capacidade de melhor lidar com as possibilidades e necessidades da vida cotidiana, de um real prosseguimento nos estudos, de atitudes reflexivas, críticas, de transgressão e transformação das realidades escolares e sociais mais amplas a partir do desocultamento de seus condicionantes ideológicos materializados, por exemplo, nos meios escritos.

Ao longo dos tempos, todavia, as instituições de ensino não conseguiram desempenhar seu papel social de produção cultural, formação e humanização do homem. Na melhor das hipóteses, "a escola parece estar cumprindo somente a primeira condição envolvida no ensino da leitura – de alfabetizar. Ora, a alfabetização é uma condição necessária, mas não suficiente para a formação do leitor crítico". (SILVA, 2011, p.78). Desse modo, parece que a escola até então só consegue favorecer as conexões entre código oral e

código escrito, daí as dificuldades dos alunos, em sala de aula, de compreender, refletir e abstrair, de estabelecer inter-relações de texto e contexto, pois, limitados, os discentes só conseguem realizar a leitura e a reprodução literal do texto. Muitas vezes, dependendo do escrito, reproduzem-se também maneiras de sentir, pensar, fazer e viver próprias do modo e das relações capitalistas registradas no escrito. Esta insuficiência da escola na promoção de uma formação leitora integral se concretiza, uma vez que "os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações". (ADORNO, 2010, p.8). A problemática da semiformação instalada abrange a esfera educacional, mas não se limita a ela; as reformas e as práticas pedagógicas, embora realizadas isoladamente no âmbito de cada uma e sem articulação com os demais setores sociais, são importantes, mas não suficiente para proporcionar profundas rupturas.

Assim, evidencia-se um panorama do magistério permeado por latentes desafios implicadores na formação, no trabalho, na profissionalização e no estabelecimento da identidade docente, conforme a seguinte declaração sobre os desafios da profissão professor:

> Os desafios da profissão, a escola limitada de recursos, o espaço físico que não propicia, você não tem um o laboratório equipado quando precisa, tanto o laboratório de ciências como o de informática. Você não tem na escola equipamentos suficientes pra desenvolver certas práticas, não tem uma sala de aula que propicie isso. Não tem alunos com interesse suficiente. Infelizmente, nós não temos professores com um grande comprometimento com a profissão, nós ainda não temos professores com o domínio completo daquilo com o que ele trabalha, da disciplina que ele ministra. Infelizmente, a gente ainda vê professores aqui que morrem graduados, porque a gente não tem a oportunidade de seguir em frente, as oportunidades são poucas. Tipo, consegui seguir uma pós-graduação seja um mestrado seja um doutorado, em que você vai adquirir mais conhecimentos e levar isso para os alunos, pra sua prática em sala de aula. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Como "[...] agulhas chinesas fincadas na consciência do professor: dor, humilhação, descontentamento, tristeza, frustração. Boneco coisificado perante a sociedade e, o que é pior, perante seus próprios alunos" (SILVA, 1989, p.18), estes elementos condicionantes da profissão dão azo a situações de desmotivação, insatisfação, decepção e incapacidade que combinados com outros implicadores, se tornam determinantes para desencadear um progressivo percurso de desprofissionalização de abandono do magistério. Como um ser fungível e coisificado em suas relações, o professor em qualquer circunstância de insatisfação, instabilidade e abandono, é substituído sem aparente ônus para os representantes governamentais.

O professor “sem voz, sem a capacidade de optar ou decidir, sem conhecimento, autoridade, ele não se coloca como sujeito do ato de ensinar (responsabilidade que lhe caberia exercer), mas como uma marionete controlada por amarras externas”. (SILVA, 2008, p.63). Com a autonomia e a dignidade debilitadas, sem conseguir problematizar a situação na qual se insere em sua totalidade, essencialidade e entranhas, o docente torna-se mecanismo de perpetuação das contradições e determinantes aqui explicitados. Como forma de sobrevivência da cultura e do homem, Adorno (2010, p.39) pondera que, neste momento em que o espírito humano “[...] se reduz simplesmente àquela dependência e se conforma por si mesmo ao papel de mero meio, então se torna preciso reafirmar o contrário. Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação”, a necessidade da autorreflexão e autodeterminação de contextos culturais transpostos à oposição entre sacralização e eliminação da cultura, além da relação dicotômica entre cultura e não cultura.

Assim, partindo da análise emprecedida em torno das práticas de leitura vivenciadas no âmbito da formação inicial e do cotidiano do trabalho docente, e que possibilitou vislumbrar as possibilidades e as limitações formativas insertas no âmbito da semiformação em Adorno, prossegue-se na tentativa de se compreender as referidas práticas, mas agora no domínio da experiência do PIBID/FECLESC a seguir.

4.2.4 Práticas de leitura na experiência do PIBID/FECLESC

É considerando todas as frustações dos ciclos de avanços e retrocessos na promoção da Educação e na formação de professores que algumas iniciativas foram, sendo implementadas entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, em parceria com as universidades e as instituições públicas de Educação Básica. Vale situar que, entremeada a estas frustações, foi se evidenciando historicamente uma relação de distanciamento unilateral entre a Universidade e a Escola, impulsionando e justificando os discursos da necessidade de intervenção, muitas vezes, de cunho técnico, vertical, reformista e desconexo das possibilidades e dificuldades dos espaços escolares. Este fato é explicitado nas seguintes falas:

> A universidade ainda está muito distante da escola, falta a presença dos professores aqui, na escola. (PROFESSOR SUPERVISOR C).

> Por que há um choque do aluno que termina a graduação e vai pra escola, isso porque A visão de um graduando sobre escola é uma, e quando ele se depara com a escola, é outra. A imagem que se faz da escola é que é bem perfeitinha e não é. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Nessa perspectiva, o grande desafio da Universidade é possibilitar por meio da articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão, processos e práticas acadêmicas capazes de produzir conhecimento, a assimilação do saber por via do ensino ministrado, profissionalizar as pessoas, desenvolver projetos de colaboração e integração direta com a comunidade universitária, aprofundamento de áreas de conhecimento e descobertas científicas mediante suas diversas pesquisas.

Assim, conforme os documentos oficiais e normativos, numa tentativa de suprir dentre outras lacunas da formação docente, implementou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para favorecer a devida articulação entre Universidade e escola, Educação Superior e Educação Básica juntamente com os sistemas estaduais e municipais de Educação. Além disso, pretendeu-se também aproximar e construir o vínculo necessário entre os futuros professores e os contextos educacionais, mediados pela experiência e colaboração dos docentes que já atuam profissionalmente. Assim, trata-se de um programa de incentivo à docência por meio de suas diversas ações, conforme revelam as seguintes falas de alguns professores supervisores do PIBID/FECLESC:

> O PIBID da UECE está preocupada com a formação dos supervisores também, há cursos de formação pra gente, participamos de atividades na universidade como palestras, apresentações, minicursos. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

> Através da observação das aulas, o bolsista pode observar as metodologias usadas pelo professor supervisor e analisar criticamente a aula e discutir aulas diferentes que melhorem o processo de ensino-aprendizagem...discussão reflexiva dos momentos de sala de aula de observação e exposição de aulas, de atividades lúdicas e planejamento de atividades a serem realizadas na escola. Melhora no processo de aprendizagem dos educandos e desenvolver nos bolsistas o exercício da docência. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Os relatos destacaram alguns momentos realizados no PIBID/FECLESC e que foram apontados, pelos professores supervisores, como formativos, dentre eles os encontros para estudos e a realização de atividades específicas e didático-pedagógicas (planejamento e observação da prática), inerentes ao processo educativo e ao trabalho docente, de forma a viabilizar a principal finalidade deste programa nacional que é "[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (PORTARIA nº 096, de 18 de julho de 2013). Nesse sentido, o Programa deve promover práticas pedagógicos que considerem e articulem os conhecimentos prévios dos alunos nas escolas, os saberes teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica, a sólida base formativa dos

docentes nas instituições de Ensino Superior e, por fim, os contextos e vivências do magistério e da cultura escolar.

Segundo a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB/CAPES (2013, p.29), "o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos". Mediante articulação entre Universidade (professores coordenadores e licenciandos) e Escola (professores supervisores) se almejam novos processos formativos para professores e alunos.

Dando continuidade, algumas outras ações realizadas com caráter de formação continuada no âmbito dos subprojetos contemplados no PIBID/FECLESC, referência para esta investigação, foram também enfatizadas nos discursos dos professores supervisores quando indagados sobre o processo de desenvolvimento dos subprojetos dos quais participaram:

> Tivemos cursos de formação, de iniciação à pesquisa, onde a gente cursou 80 horas. Tivemos estudos das diretrizes do ensino médio. (PROFESSOR SUPERVISOR A).
>
> Alguns cursos foram dados durante as férias pelo professor coordenador, álgebra e geometria, os quais ele dava conteúdos que depois eram apresentados pelos alunos bolsistas, durante os cursos de férias e na semana universitária. (PROFESSOR SUPERVISOR F).
>
> Teve uns cursos, que a gente chama de oficinas que juntava os professores supervisores com os outros da escola. A gente tinha aula sobre os conteúdos. Tinha um momento de explanação de conteúdos específicos de matemática que não lembrávamos mais, era que nem um reforço. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Estas ações como breves momentos organizados de aperfeiçoamento profissional docente (minicursos, seminários, palestras, cursos, oficinas, dentre outras) demonstraram-se nos relatos como possibilidades de atualização de conhecimentos, qualificação docente ou "reciclagem" da formação inicial como modo de rever/lembrar de conteúdos que deveriam ter sido apreendidos e consolidados na esfera da graduação. São propostas de atualização que objetivaram maior domínio teórico por parte do professor supervisor sobre determinados conhecimentos a serem trabalhados por ele em sala de aula em parceria com os licenciandos e que se constituem em conteúdos diretamente relacionados à intencionalidade do subprojeto em andamento.

Referidos momentos de estudo também deveriam proporcionar, apesar de limitados ante a necessidade de se preencher lacunas da formação inicial, o repensamento por parte dos professores supervisores sobre sua graduação, sua prática na escola e o cotidiano

escolar vivenciado. Além disso, esses encontros deveriam refletir sobre a necessidade e a possibilidade de desenvolver novas ações pedagógicas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Estas possibilidades de estudo e atualização profissional parecem estar de acordo com o proposto nos seguintes Incisos V, VI e VII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, sobre as características e dimensões da iniciação à docência que devem estar incluídas nos projetos institucionais aprovados no PIBID:

> V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.

Intenciona-se capacitar o professor, concedendo-lhe o ensejo de relacionar e debater sobre a perspectiva teórico-prática do trabalho realizado na escola, entre a formação inicial e a prática docente; entre os saberes das disciplinas e matérias de ensino com os saberes experienciais e os saberes pedagógicos fomentados na dinâmica cotidiana das ações de ensinar e de aprender em sala de aula.

Parte-se da perspectiva de que a formação profissional continuada deve promover a reflexão em torno dos problemas, desafios e dilemas da escola e do contexto no qual se insere; levar em consideração as demandas decorrentes dos avanços tecnológicos, científicos e de produção do conhecimento; considerar o professor como sujeito ativo em situados espaços e tempos; questionar as condições sócio-históricas que condicionam a prática docente; articular os diversos agentes e setores da sociedade para o diálogo e proposição de ações para melhoria qualitativa do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, da gestão de sala aula e das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento.

Em suma, por meio das ações implementadas pelo PIBID, postulam-se a reflexão e a mudança nas concepções e nas práticas desempenhadas pelos sujeitos implicados neste processo, ou seja, os professores das IES, os docentes da Educação Básica e os licenciandos; "defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira". (DEB/CAPES, 2013, p.30). Para tanto, considerou-se a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos momentos de estudo, apreensão e materialização de referenciais teóricos e de estratégicas de ensino.

A participação dos professores supervisores em oficinas, para se pensar em metodologias de ensino e elaboração de recursos didático-pedagógicos e demais materiais para serem utilizados nas aulas, é também evidenciada nos depoimentos dos professores supervisores do PIBID/FECLESC:

> Os encontros foram através de oficinas, já ocorreram diversas oficinas de confecção de sólidos geométricos, de construção e aplicação de jogos, de resolução de problemas, de análise de enunciados do enem utilizando alguns métodos; oficinas de preparação para a OBMEP, de resoluções de questões mais específicas da OBMEP. (PROFESSOR SUPERVISOR B).
>
> Havia momentos contínuos de leitura, oficinas para posteriormente se desenvolver na escola os experimentos, a prática. (PROFESSOR SUPERVISOR G).
>
> Tivemos oficinas, formações, houve um acompanhamento, contribuições do coordenador. (PROFESSOR SUPERVISOR H).

Infere-se desses discursos que as oficinas sob comento emergiram da necessidade de se transpor possíveis metodologias de ensino pautadas na restrita exposição de conteúdos, sem processos de diálogo, reflexão, crítica e reconstruções entre os sujeitos inseridos na ação educativa em sala aula. É uma possibilidade de tornar mais compreensiva e representativa a relação teoria-prática do conhecimento e do ensino ministrado, recorrendo a diversas estratégias e recursos didático-pedagógicos. Nesta perspectiva, as oficinas parecem considerar o Inciso VIII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, no qual se sugere que os projetos institucionais do PIBID devam abranger ações de "desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos". Nos relatos, revela-se certa intenção de tornar possíveis, com base nas estratégias de ensino e aprendizagem, situações contextualizadas, materializadas na prática real do aluno, que façam sentido em sua cotidianidade e produzam conhecimentos e caminhos ante a realidade. Vale aqui situar, entretanto, o risco proeminente de se conceberem os recursos como um fim em si mesmo e não como meio para se contextualizar o ensino, significar o conhecimento utilizando situações e materiais concretos, por conseguinte, produzir a aprendizagem discente.

Entremeadas às intencionalidades de melhoria da formação e do trabalho dos sujeitos envolvidos na realização dos subprojetos institucionais, também foi possível inferir, nas declarações dos professores supervisores do PIBID/FECLESC, algumas inconsistências quanto às práticas de leitura vivenciadas, suas relações, objetivos e contribuições:

> Fizemos inicialmente reuniões periódicas para a leitura do objetivo do projeto, o que iria acontecer em cada momento, os direitos, os deveres, as diretrizes do ensino médio. De inicio era uma leitura de forma mais geral e progressivamente, a leitura de artigos como, por exemplo, como realizar a observação ou orientações para os licenciandos montarem um caderno de bordo e outros instrumentais. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

> As praticas de leitura realizada com o coordenador, a primeira que durou alguns meses, foi de um livro, chamado: A história dos números, que foi trabalhado alguns meses, todos fizeram a leitura e apresentaram sobre a forma de seminário. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

> A prática de leitura, no PIBID, era feita por meio de estudo de texto de acordo com a temática de sala de aula, então estudávamos na parte formativa, leitura pedagógica como Paulo freire, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann entre outros, posteriormente estudávamos sobre Física e experiências em práticas de sala de aula, esta estratégia era periódica mês a mês. (PROFESSOR SUPERVISOR G).

Aqui, a leitura se configura na indicação, leitura e estudo de livros e artigos para posterior mostra, seja pelo coordenador ou pelo professor supervisor. Desse modo, ações similares àquelas pelas quais estes profissionais já passaram na formação inicial, quanto à leitura literal do escrito e depois a exposição deste, quando de seminários ou quaisquer práticas orais de apresentação recorrentes nas universidades. Assim como as demais ações do Programa, as práticas de leitura acadêmica também estão intimamente entrelaçadas e limitadas ao que está postulado ao longo dos artigos da Portaria nº 096/2013. Estas práticas leitoras se mostram reduzidas à leitura informativa e indicativa, que orientam a elaboração de instrumentais para registro de determinadas ações ou para apresentação de temáticas/conteúdos nas reuniões que ocorrem, participando, ao mesmo tempo ou não, os coordenadores, os professores supervisores e os licenciandos. Isto ocorre, uma vez que

> O semiformado, na medida em que está excluído da cultura e ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura sui generis, não oficial, que por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler e que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis perante as catástrofes da história como seu próprio inconsciente". (ADORNO, 2010, p.37).

Daí a compreensão de que a limitação destas práticas leitoras descritas pelos professores supervisores está no fato de não conseguirem ir além da simples leitura literal do escrito, não se promovem processos reais de reflexão, discussão, crítica e mudança da realidade, não se fomentam processos de autorreflexão dos leitores sobre as condições de produção do texto, sobre para quais classes sociais e interesses os meios escritos estão direcionados, a respeito da consideração de que os escritos são formações discursivas e que expressam identidades sociais e, por vezes, relações de poder; e que, portanto, "a leitura,

enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade". (SILVA, 2008, p. 76). Sendo assim, na condução da leitura de um escrito que não produz problematizações, não promove o desvendar de suas raízes históricas, seus condicionantes políticos, econômicos e socioculturais, pode-se cair nas armadilhas de uma leitura romântica, determinista ou reprodutivista de elementos determinantes do *status quo*.

Restaram, também, constatadas nos relatos docentes a não promoção de contextos de problematizações e reconstituições dos textos transpostos ao entendimento já determinado de específicos conteúdos, bem como a ausência de contextos de autorreflexão dos professores supervisores sobre a oculta relação estabelecida entre o escrito e a sociedade, entre o texto e a escola, entre a produção escrita em análise e o próprio PIBID como política educacional.

Pode-se perceber a limitação das práticas leitoras desenvolvidas nos subprojetos cobertos pelo PIBID/FECLESC nos seguintes trechos das entrevistas, nos quais se relataram sobre o espaço destinado às práticas de leitura acadêmica realizadas nos referidos subprojetos:

> Nós tínhamos reuniões na faculdade, eram mais burocráticas, pra falar sobre a semana universitária, montar um projeto, eram mais informativos. A única prática de leitura que me recordo nesse período foi em um minicurso. Eram encontros informativos mesmo, pra informar quais as ações iríamos proceder. Por exemplo, nós vamos ter uma participação obrigatória na semana universitária, então vocês já se preparem para participar dos três dias da semana, vai ter dias que estaremos lá e dentro desta participação, você poderia e era convidado a montar oficinas. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

> Não foram tantas práticas assim nas reuniões. Aqui na escola não tinha minicursos, eram mais rodas de conversa nas reuniões, as oficinas eram ministradas pelo coordenador com os bolsistas licenciandos e geralmente eram no período das férias. Eram experimentos de matemática, nada voltado para a Didática. A prática de leitura na realidade era praticamente nenhuma. Do coordenador com os supervisores, que eu participei, eram mais reuniões administrativas. Tivemos ações na escola com os professores, mas somente com os supervisores eram simplesmente administrativas. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Em suma, perante o limitado espaço concedido às práticas de leitura acadêmica ou a realização de momentos de leitura reduzidos à literalidade de um texto, compreende-se nas declarações dos professores supervisores uma perspectiva de leitura concebida num fim em si mesma, necessária para simples extração do sentido, sagrado e determinado, de um texto sacralizado em suas interpretações e referenciais. Desse modo, vale indagar:

> Será que o desgosto pela leitura, será que a ausência, carência de livros, será que a leitura aligeirada e consumista não cumprem uma função ideológica dentro das escolas brasileiras? E será que a leitura crítica dos muitos vícios, preconceitos e

> estereótipos contidos nas nossas estruturas políticas, econômicas etc. não seriam um primeiro passo para a transformação dessas estruturas? (SILVA. 2008, p.79).

É salutar se refletir, inicialmente, sobre a materialidade das referidas estruturas na discursividade dos textos e a necessidade da prática da leitura crítica como possibilidade de se fomentar uma consciência política de superação de mecanismos de repressão, opressão e reprodução dominantes, uma vez que ela "[...] pode e tem que significar – mais uma vez – o processo de resistência contra a alienação imposta e a apatia". (SILVA, 2008, p.85). Persiste o imperativo da autorreflexão crítica sobre a semiformação em que, necessariamente, se converteu a formação leitora do professor como expressão de sua formação cultural. Posteriormente a este momento, tornar-se-á possível a autodeterminação humana, suas relações, contextos, tempos e espaços de formação e humanização; seria possível apontar situações em que "a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza". (ADORNO, 2010, p.23); assim, uma formação cultural que nem fosse tomada como absoluta nem dogmatizada, relativizada, mas que expressasse a autorreflexão e autodeterminação humana.

Em síntese, pode-se verificar sucintamente nas entrelinhas do discurso seguinte toda a análise emprecedida neste trabalho sobre as práticas de leitura que foram sendo vivenciadas pelos professores no decorrer da formação inicial, do trabalho docente e da experiência no PIBID/FECLESC, e que, de certo modo, estas práticas refletem as contradições, marcas e conflitos do desenvolvimento profissional e da profissão docente:

> A profissão docente é uma escolha e um estilo de vida que você tem que ter noção dos conhecimentos sobre o que é e como vai agir. É uma profissão de deslumbre, árdua, mas deslumbrante. É uma profissão em que você se autorrealiza à medida que vai superando cada desafio, o desafio do desinteresse dos alunos, o desafio dos números de aprendizagem baixos, o desafio das taxas de reprovação e de abandono. Como parte do processo você se ver como um ser que está ali fazendo o que gosta e contribuindo para uma geração que você sabe que a partir da sua participação tem tudo para ser melhor.. É uma profissão que eu não me vejo fora dela, gosto do que faço, dos desafios também. Acho que dessa forma a gente se alimenta desses desafios, a partir do momento que se coloca o desafio na sua frente, você começa a traçar ideias de como superá-los. O meu maior desafio é a aprendizagem dos alunos e que tenha retorno para eles. O bom seria que eles saíssem daqui e adentrassem em uma universidade, iríamos nos encher de orgulho, mas aquele aluno que não chega na universidade, mas que é um cidadão, que você contribuiu para a transformação daquele ser que é uma pessoa boa, pra mim isso aí já é maravilhoso. Trabalho visando o ser humano, depois viso como é que ele pode a partir dos conhecimentos que coloco a frente, aprimorar a sua vida. O meu grande foco é o ser humano. (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Com efeito, estas práticas leitoras demonstram-se entremeadas às possibilidades, limitações, perspectivas e dogmatismos implicadores da profissão; à necessidade e aos sentimentos de esperança e renovação de que, com origem no conhecimento, na tomada de consciência, na participação de todos, em reflexão e crítica aos valores e às práticas instituídas, é possível fomentar novos modos de existência, convivência, sobrevivência e sociabilidade. Considerando que a escola, assim como a sociedade, na dialética da vida e da história, não se insere em modelos eternos, ela pode e deve, com amparo no conflito e na autorreflexão em torno da alienação e da semiformação imposta, constituir-se como espaço de resistência e luta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC no contexto da semiformação em Adorno, esta pesquisa qualitativa situou a concepção de semiformação com apoio no pensamento de Adorno, caracterizou as práticas de leitura acadêmica vivenciadas por estes professores no âmbito da formação inicial, do trabalho docente e da experiência no PIBID/FECLESC. Vale ressaltar a imprescindível discussão emprecedida ao longo da investigação sobre o papel destas práticas leitoras na reprodução ou resistência à semiformação.

Nesse sentido, configurou-se a semiformação, significada e direcionada pela indústria cultural, em que o modo e as relações capitalistas de dominação da natureza ensejam o próprio domínio opressivo do homem sobre o homem, a conversão dos bens culturais em bens mercadológicos de troca, a formação cultural submetida às leis de mercado e a critérios econômicos, em que se objetiva a lucratividade resultante da produção da cultura em massa. Baseados em padrões estabelecidos, os processos de criação, estética e crítica da cultura passam a ser impulsionados pela técnica, imitação e produtividade em grande escala e em curto tempo.

Inserta no âmbito em que a criação cultural e intelectual é direcionada em função das exigências, aceitabilidade e consumo no mercado, a formação cultural do homem se converte em uma mercadoria, regida por aspectos e dimensões da cultura aprovados por uma minoria e aceitos passiva e consensualmente pela maioria, mediante relações materiais, psíquicas e sensoriais produzidas pela indústria cultural. Isto enseja uma consciência humana que vai progressivamente se distanciando e não compreendendo as reais relações estabelecidas entre os homens e a conjuntura social, o que leva à absolutização da formação em si mesma para a conformação diante de sua posição social e das inter-relações estabelecidas.

Assim, perante uma consciência incapaz de proceder à autorreflexão e à autodeterminação, ao ser humano é expressa a semiformação, que, sendo socializada e necessária à reprodução social, configura-se na conformação à realidade, de domesticação e subserviência do sujeito aos ditames dominantes numa espécie de alienação individual convertida em alienação coletiva. Os processos de negação, ao homem, do conhecimento, da plena formação cultural, do fomento de uma consciência crítica, de sociabilidade e autodeterminação, criam as condições propícias à desumanização e à barbaria.

Inserida neste panorama, as instituições de ensino e promoção da cultura, incluídas aqui as universidades, deveriam possibilitar, por meio de seus cursos superiores e de suas práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, uma formação profissional capaz de satisfazer às demandas da formação e do trabalho, situados em específicos contextos sociais, econômicos e políticos. A Universidade deveria fomentar processos de formação cultural do homem, de produção de conhecimentos para o esclarecimento, a compreensão, a autorreflexão e a intervenção nas diversas esferas da sociedade.

Conduzida, porém, por contextos de relações utilitárias em que a produção estética e a criação cultural se integram ao produto mercantil, as práticas universitárias, dentre elas a leitura, ainda se materializam em bases institucionais, organizacionais e pedagógicas limitadas, representadas, por exemplo, na burocratização e hierarquização das políticas educacionais sobre as instituições de ensino superior. Isto proporciona, ainda, também um descompasso das ações implantadas na Universidade em relação às demandas sociais, às necessidades reais da sociedade para as quais as práticas formativas acadêmicas deveriam ser direcionadas.

Assim, a formação leitora do professor se exprime também limitada em seus aspectos formativos, de esclarecimento, compreensão, crítica e emancipação do homem, pois o que se vivencia não é uma formação integral, autorreflexiva e de autodeterminação do homem sobre seu processo cultural e existencial em suas dimensões material, espiritual, sensorial e psíquica. O que se põe a ele é uma falsa formação cultural que supostamente iria satisfazer as lacunas formativas anteriores, produzir conhecimentos e rupturas sociais.

Em razão de modelos formativos, de repetição e padronização de conhecimentos e currículos já em curso nos programas de formação de professores, infere-se que, ao homem, é estabelecida a semiformação, refletida no conformismo, aceitação, passividade e ingenuidade perante a cultura, seus bens e relações, da estrutura social e seus determinantes, das práticas, espaços, tempos e sujeitos sociais. Inseridas nestas práticas, destaca-se a leitura vivenciada na Universidade que, conforme os relatos dos professores supervisores, participantes da pesquisa, em muitas situações, se reduz à indicação de livros específicos de cada disciplina, sendo por meio de atividades escritas individuais verificada a apreensão dos conteúdos expostos nestes escritos. Desse modo, são práticas leitoras superficiais, imediatistas, pragmáticas, configurando-se como instrumentalidade, artefato e técnica para aferimento da capacidade discente de ler e memorizar informações.

Assim, uma leitura que, dependendo do escrito, pode ser direcionada para simples descoberta e aceitação do que o autor quis dizer, sem se preocupar com o sentido intelectual e

social do processo de leitura e de formulação do escrito, do não dito no texto, de pertinência de promover novas ideias, significados e posicionamentos, bem como suas relações com os condicionantes dominantes de reprodução do cenário social vigente. Esta formação leitora ocasiona uma posição ingênua e subserviente do homem perante as estruturas de dominação e opressão imbuídas nos meios escritos; o congelamento da capacidade humana de refletir, criticar e propiciar mudanças na dita "consensualidade" nas formas de pensar, sentir e agir entre os homens. Isto ocorre uma vez que, "Por mascararem as atuais circunstâncias que subjazem à produção concreta do ensino, as ideologias vindas de cima impedem o afloramento da razão e consciência na área do magistério." (SILVA, 2008, p.62), ou seja, esquemas ideológicos que mantêm a escravização da consciência humana necessária ao *status quo*. Depreende-se que as contradições e o poder ideológico de dominações material e simbólica, sustentadas em bases objetivas e expressas na semiformação, reificam o homem em suas inter-relações com o meio ambiente, os demais sujeitos e consigo próprio.

É defeso se negar os objetivos da Educação de adaptação e preparo dos homens para se orientarem no mundo, entretanto, conflituosamente, neste momento de conformismo global, ela também deve recorrer a outro constitutivo, a autonomia na produção de uma consciência verdadeira da realidade determinada, da cultura do espírito associada à práxis histórica. A Educação e seus processos formativos devem muito mais fortalecer a resistência do que a adaptação, no entanto, quando ela é entendida como conformação à vida real, reforça-se unilateralmente a desmesurável adaptação em sua forma automática, impede que os homens se educassem uns aos outros, favorecendo o obscurecimento da consciência. O peso da adaptação está no fato de ser desmedidamente forçado, tanto pelo contexto no qual a pessoa se insere, de seu posicionamento passivo perante a realidade, como pela própria imposição desta pessoa a si mesma para sobreviver no coletivo, decorrente de uma ação voluntária individual convertida em coletividade. Neste momento, é que se impõem a indústria cultural e seus artefatos materiais e simbólicos de adaptação, além da subserviência humana, a semiformação imposta e barbaria do homem movida por fatores subjetivos e objetivos, como a falência da cultura.

Nos discursos dos professores supervisores, apesar de haver certos indícios de um entendimento mais amplo e contextual das diversas formas de leitura, esta prática ainda se materializa limitada à desmedida necessidade de compreender literalmente o conteúdo abordado no texto para posterior resolução de atividades acadêmicas. Ainda é lindada por vezes ao entendimento do que supostamente fosse a ideia principal e "autorizada" do texto, do

que aparentemente está exposto e claro ao leitor, não podendo produzir outras leituras, sentidos, direcionamentos e possíveis intercessões.

As lacunas teóricas e práticas em torno da leitura na formação universitária e que foram explicitadas nas falas docentes, tendem a ser reproduzidas mesmo que inconscientemente, na ação cotidiana do professor. As deficiências na formação leitora restringem as condições e os contextos de autonomia e criticidade, bem como o saber-fazer do professor ante os desafios do processo educativo. Muito provavelmente este docente sentirá muitas dificuldades em promover a leitura e seu ensino na prática em sala de aula. Assim, compreendendo as insuficiências na promoção da leitura, vislumbradas tanto na formação como no trabalho docente, tanto nas práticas educativas no Ensino Superior como na Educação Básica, comprova-se um colapso geral da cultura e da formação humana.

Então, no âmbito das práticas de leitura crítica, faz-se imprescindível que estas práticas promovam discussões sociais, culturais, ideológicas e político-econômicas em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam a existência humana, em que a pessoa também pode se concretizar em agente de mudanças, de sua emancipação mediante processos de autorreflexão sobre a semiformação e de autodeterminação existencial, cultural, formativa e de sociabilidade. Seguramente, não se conseguirá, de forma isolada e sem mais nem menos, mudar determinada situação de barbaria, mas se possibilitará um contexto sócio-histórico incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o panorama capitalista vigente, pois "[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade". (ADORNO, 1995, p.156). Persiste, desse modo, a autorreflexão sobre a cultura imposta e acerca da semiformação instituída ao homem, uma vez que nelas se exprimem elementos e momentos repressivos e opressivos que produzem a barbaria naqueles submetidos a elas.

Assim, considerando toda a barbaria promovida e perpetuada nos diversos tempos e espaços sociais de contradição, torna-se impossível sem mais nem menos mudar total e radicalmente este estado de opressão, porém seria possível ensejar com amparo na dialética social e histórica um clima mais favorável aos mecanismos de contraposição e transformação do que o clima vigente; assim, na circunstância propícia à emancipação humana como processo, dinamismo, um vir a ser.

Partindo da afirmação de que a barbaria oriunda também de fatores subjetivos tem como principal razão objetiva a falência da cultura, Adorno expõe algumas formas de materializar uma educação para contradizer e contestar a semiformação instituída:

> Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos e tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação e o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se, dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. (1995, p. 182).

Desse modo, são ações que, mesmo sendo realizadas ainda de maneira restrita e contingente, por poucos nos âmbitos institucionais, concretizam-se em iniciativas de resistência e devendo ser vivenciadas por todos e em todos os planos e dimensões da vida humana, pois, do outro lado, estaria a forte contraposição dos interesses econômicos da indústria cinematográfica.

Assim, propõe-se ante o contexto expresso há pouco e na esfera das universidades, iniciativas como a oferta das disciplinas específicas nos cursos de graduação e demais ações institucionais de articulação entre ensino-pesquisa-extensão, que possam resgatar a cultura por meio da experimentação da obra literária como objeto estético portador de conteúdos reflexivos e condutor de elementos filosóficos, portanto, como obra artística autônoma, autêntica e livre perante o conceito. Trata-se das disciplinas acadêmicas que proporcionem repensar a literatura e demais manifestações da arte com base em suas possibilidades de libertação em relação ao conceito, não devendo ser compreendida arrimada em um princípio filosófico previamente elaborado, em que o conceito é anterior e a arte que surge diz respeito a esse conceito, sendo a arte, desse modo, produzida com suporte em um conceito previamente estabelecido. Para Adorno (1970), a arte autêntica é aquela oriunda do potencial do material manipulado. É deste material, explorada ao máximo sua forma sensível, que o artista faz surgir o objeto artístico, sendo as considerações, os resultados e as representações fomentadas depois de a obra estar pronta; portanto, o conceito fica posterior à confecção da obra. A arte autônoma deixa para trás o dever de representar conceitos prévios, realidades determinadas e de agradar demandas mercadológicas e daqueles que a contemplam.

Ao se analisar a literatura como objeto artístico, o que se busca é seu conteúdo de verdade, considerando que seu caráter enigmático carrega consigo as potencialidades de desencadear reflexões, pois, segundo Adorno (1970, p. 149), "o conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão". O caráter enigmático da arte, não segundo a sua composição, mas pelo seu conteúdo de verdade, torna a arte algo autônomo em relação aos conceitos em curso e que instiga a razão desde o momento em que suscita reflexões dos que a contemplam e os posteriores conteúdos de verdade. Estes são criados ao mesmo tempo em que se traduzem os enigmas que, por sua vez, não são estáticos, estão em constante renovação.

O sujeito que contempla a arte é convidado a manifestar reações, promover relações, comparações e produzir significados diante de uma mesma obra. Na medida em que descobre os enigmas, o sujeito dá origem na mesma proporção a outros enigmas, em decorrência de sua capacidade livre, criativa, reflexiva, pensante e crítica frente ao conteúdo de verdade da arte, uma vez que "apreender o conteúdo de verdade postula a crítica. Nada é apreendido se sua verdade ou falsidade não for compreendida, e isso é afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a manifestação filosófica do seu conteúdo de verdade encontram-se em interação". (ADORNO, p. 149). Os conteúdos de verdade da arte são os enigmas que, estando sempre em devir, suscitam no espectador questionamentos, inquietações, instabilidade, criticidade e a constante busca pela verdade inerente ao objeto artístico, autêntico, liberto das amarras do conceito e da forma.

A arte autêntica mantém autonomia quanto à forma, elemento tão importante para a indústria cultural na imposição dos bens culturais convertidos em bens mercadológicos. Assim, o não dominável, impositivo e preso às amarras da forma é o que faz a arte ser livre e desencadeadora da criticidade, da reflexão e da transformação do homem perante o mundo e a si próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. **Indústria cultural e sociedade.** Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1985.

ARANTES, Paulo Eduardo (Consultoria). **Os pensadores - Adorno**. Tradução de Zeljko Loparic [et al]. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural:** contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação. Pelotas, 2008, 89p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura:** um estudo com professores de uma escola pública. Marília, 2010, 168p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

COSTA, Roceli Spautz da. **A formação de leitores na Educação Superior:** uma experiência de prática pedagógica com leitura. Curitiba, 2005, 143p. Disponível em: www.bdtd.ibict.br. Acesso em: 25/09/2013.

DEB/CAPES. **Relatório de gestão PIBID (2009-2013).** Brasília: [s.n], 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Matemática) "Vivenciando, refletindo e reformulando o ensino e a aprendizagem em matemática no Sertão Central do Ceará"**. Quixadá-CE, 2009, 05p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 10/11/2015.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Física).** Quixadá-CE, 2009, 07p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 10/11/2015.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Química) "Iniciação à docência em química: o cotidiano como elemento gerador da pesquisa e do ensino de química na Educação Básica".** Quixadá-CE, 2011, 13p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 10/11/2015.

FARIAS, Mônica Façanha. **Atos de leitura no contexto acadêmico:** discursos e práticas na formação superior. Fortaleza: EdUECE, 2009.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula:** desafios e possibilidades. Fortaleza, 2008, 165. Disponível em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013.

FONTES, Luziane Rodrigues. **Práticas de leitura de professores em formação:** um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 2008, 136p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **O professor e a leitura:** histórias de formação. Fortaleza, 2007, 191p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Elcimar Simão. **A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico:** trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto -Aracoiaba / CE. Fortaleza, 2009, 153p. Disponível em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013.

MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº02/2009.** Orienta as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº001/2011.** Concede de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e

demais despesas a ele vinculadas. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº 011 /2012.** Concede de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

MEC/CAPES. **Portaria nº 21, de 12 de março de 2012.** Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21-12mar12_ProrrogacaoVigenciaProjetosPibid.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

MEC/CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 2003.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID:** um estudo com futuros professores de sociologia. Fortaleza, 2013, 163p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daniele Cariolano da. **Leituras críticas na formação docente:** primeiras aproximações. Fortaleza: [s.n], 2012.

SILVA, Elisangela André. **Práticas de leitura na formação de professores.** Fortaleza, 2010, 166p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Magistério e mediocridade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Os (des)caminhos da escola:** traumatismos educacionais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). A **entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional "A vida docente na escola: ensinar e aprender pela pesquisa"**. Fortaleza: [s.n.], 2009, 23p. (mímeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional "A vida docente na escola II: ensinar e aprender pela pesquisa" (ampliação)**. Fortaleza: [s.n.], 2011, 26p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **I relatório de atividades PIBID/2009 (período: 05 à 12/2010).** Fortaleza: [s.n], 2010, 28p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 02/01/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Relatório de atividades 2011.** Fortaleza: [s.n], 2012, 269p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 02/01/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Relatório de atividades 2012** (Parcial). Fortaleza: [s.n], 2013, 315p. Disponível em: http://www.uece.br/pibid. Acesso em: 02/01/2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Semiformação em Adorno e as Práticas de Leitura Acadêmica de Professores Supervisores do PIBID/FECLESC

Nome do Pesquisador (a): Daniele Cariolano da Silva

Nome do Professor (a) Orientador (a): Prof.ª Dr.ª Maria Marina Dias Cavalcante

Instituição de Ensino Superior: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

1. **Natureza da pesquisa**: o sr. (sra) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que tem como objetivo analisar as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC com base na Semiformação em Adorno.
2. **Participantes da pesquisa**: professores supervisores do PIBID/FECLESC (subprojetos de Matemática, Física e Química).
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo, o (a) sr. (sra) concederá entrevista ao (a) pesquisador (a), dentre outros procedimentos de aproximação ao contexto escolar e coleta de dados. O (a) sr. (sra) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ao (a) pesquisador (a).
4. **Procedimentos de coleta de dados (entrevistas)**: realização de uma entrevista individual, aberta e preliminar com os sujeitos, com a finalidade de traçar um perfil inicial destes profissionais na dialética entre formação e prática docente. Em momento posterior, o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas individuais com os professores supervisores, com o propósito de aprofundamento de temáticas em torno de categorias teóricas (Práticas de leitura, Formação docente, Cotidiano escolar, PIBID, Trabalho docente, Profissão). Ressalva-se que as entrevistas serão gravadas em um dispositivo de multimídia digital (gravador de áudio), conforme consentimento do professor supervisor.
5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade**: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).
7. **Benefícios**: espera-se que o estudo possibilite informações importantes sobre a complexidade das práticas de leitura vivenciadas pelo professor e sua relação com o trabalho docente cotidiano, de forma que o conhecimento que será constituído nesta pesquisa possa promover a reflexão e possíveis mudanças nas formas de se conceber e praticar a leitura.
8. **Pagamento**: o (a) sr. (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens anteriormente expressos, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador (a)

_____

Assinatura do Professor (a) Orientador (a)

Dados da Pesquisadora:

Daniele Cariolano da Silva

Mestranda em Educação / Universidade Estadual do Ceará (Itaperi)

Pedagoga do IFCE / *Campus* de Quixadá

Contatos: (85) 9769 - 5311 / (85) 8593 - 7368

_____, _____ / _____ / 2015

Programa de Pós-Graduação em Educação – UECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Centro de Educação (CED)

2 Andar - *Campus* do Itaperi, Fortaleza-CE

CEP: 60.714.903 - Fone/Fax: (85) 3101-9918

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Pesquisa: A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC

Mestranda: Daniele Cariolano da Silva

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Marina Dias Cavalcante

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. DADOS PESSOAIS

- Nome completo
- Idade
- Sexo
- Categoria (professor efetivo, substituto ou temporário)?

2. PERFIL PROFISSIONAL

- Há quantos anos trabalha no magistério?
- Tem experiência em gestão, supervisão ou orientação escolar?
- Tem experiência em outra área profissional?
- Em quantas escolas trabalha? Quais?
- Em quais turnos (manhã, tarde, noite) leciona?
- Há quantos anos atua no magistério?
- Leciona qual(is) disciplina (s)?

3. FORMAÇÃO

- Formação inicial
    - ✓ Qual é a sua formação inicial? Cursou em qual instituição de Ensino Superior?
    - ✓ Por que a escolha desse curso?
    - ✓ Olhando para a sua formação inicial, qual é a sua avaliação? Quais as contribuições? Quais os desafios?
    - ✓ De que modo a sua formação inicial ajuda em sua prática diária na escola?

- ✓ Quais as disciplinas que mais contribuem para a realização do seu trabalho? E as que menos contribuem?
- ✓ Qual o espaço destinado às práticas leitoras em sua formação inicial? Em quais disciplinas ocorriam? Em quais situações de ensino? Quais as contribuições? Quais as limitações?
- ✓ Descreva como ocorriam estas práticas de leitura em sua formação inicial? Qual a sua avaliação sobre estas práticas? Deveriam ocorrer dessa forma ou de outra? Qual?

- Formação continuada
  - ✓ Tem pós-graduação? Qual é o curso?
  - ✓ Cursou em qual instituição de Ensino Superior?
  - ✓ Por que a escolha por este curso?
  - ✓ De que modo a sua formação continuada ajuda em sua prática diária na escola?
  - ✓ Quais as disciplinas que mais contribuem para a realização do seu trabalho? E as que menos contribuem?
  - ✓ Qual o espaço destinado às práticas leitoras em sua formação continuada? Em quais disciplinas ocorriam? Em quais situações de ensino? Quais as contribuições? Quais as limitações?
  - ✓ Descreva como ocorriam estas práticas de leitura em sua formação continuada? Qual a sua avaliação? Deveriam ocorrer dessa forma ou de outra? Qual?

4. TRABALHO DOCENTE

- Quais as principais dificuldades em seu trabalho docente? E quais as possibilidades/oportunidades?
- De um modo geral, como descreveria os seus alunos? E a sua relação com eles? Quais os desafios?
- O que entende por práticas de leitura? Como deveriam ocorrer? E desenvolvidas para quais finalidades?
- Qual é o espaço destinado em suas aulas às práticas de leitura? Como elas ocorrem? Quais as dificuldades? Qual é o principal objetivo destas práticas?
- Quais os benefícios das práticas de leitura para seus alunos? As práticas leitoras os ajudam? Eles gostam ou não? Como?

5. EXPERIÊNCIA NO PIBID/FECLESC

- O que entende por PIBID?
- Como surgiram o interesse e a oportunidade de ser professor supervisor do PIBID desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central?
- Há quanto tempo atuou ou atua no PIBID/FECLESC?
- Já teve outra experiência no PIBID desenvolvido em outra instituição de Ensino Superior ou em outra área de conhecimento?
- Conhece o projeto institucional PIBID/UECE? Comente? Qual é a sua avaliação deste projeto?
- Conhece o subprojeto no qual atua? Qual a sua análise?
- Como este subprojeto se desenvolvia na escola onde trabalhava ou trabalha?
- Qual a sua participação na realização deste subprojeto?
- Este subprojeto desenvolvia práticas de leitura? Quais? Quem participava? Onde ocorriam (na escola? na FECLESC?). Descreva-as?
- Estas práticas contribuíam ou não para a sua formação? Para a sua prática na escola? De que forma?
- Quais os principais desafios na realização destas práticas leitoras?
- Quais conhecimentos e práticas apreendidos com a experiência no PIBID são inseridos/desenvolvidos em seu trabalho na escola?
- Esta experiência no PIBID contribuiu para a sua formação humana? E para a formação humana de seus alunos? De que forma?

6. PROFISSÃO DOCENTE

- Qual é a sua concepção de profissão docente?
- Quais as principais dificuldades em sua profissão docente? E quais as possibilidades/oportunidades?
- De um modo geral, como descreveria sua profissão? E a sua relação com ela? Quais os limites?
- O que acha do uso de práticas de leitura em sua profissão? Como deveriam ocorrer? E desenvolvidas para quais finalidades?
- Qual sentido da profissão docente em sua vida?
- Tenciona acrescentar mais alguma informação para nosso estudo?