

PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA E SEMIFORMAÇÃO ADORNIANA: INTERFACES CRÍTICO-REFLEXIVAS

ACADEMIC READING PRACTICES AND ADORNO'S SEMI- FORMATION: CRITICAL-REFLEXIVE INTERFACES

Daniele Cariolano da Silva¹

Jacques Therrien²

Maria Marina Dias Cavalcante³

Tatiana Maria Ribeiro Silva⁴

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender as práticas de leitura acadêmica vivenciadas na formação docente inicial à luz da semiformação adorniana. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que são utilizadas, como procedimentos de apreensão de dados, as revisões bibliográfica e documental, assim como a aplicação de entrevistas semiestruturadas com oito professores supervisores egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Para a análise dos dados, destacaram-se os referenciais teórico-metodológicos de Adorno (1995, 2002, 2010), Bourdieu e Passeron (2009), Silva (2009, 2011), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (2006). Os resultados evidenciaram práticas leitoras semiformativas obsoletas, reducionistas e centradas na quantificação em detrimento da qualidade social, bem como na simples leitura textual adaptativa, realizada para posterior produção escrita, concebida de forma superficial e desarticulada em relação ao contexto teórico e sócio-histórico mais amplo. A leitura adaptativa também evidenciou posterior apresentação oral (seminário), não compreendida efetivamente como relevante estratégia

1 Daniele Cariolano da Silva - Pedagoga do Instituto Federal do Ceará - IFCE Campus Quixadá, Brasil. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil(2015).

2 Jacques Therrien - Professor Colaborador Permanente PPGE da Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Doutorado em Educação pela Cornell University, Estados Unidos(1979)

3 Maria Marina Dias Cavalcante - Coordenadora Pedagógica da UAB-UECE da Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Brasil(2005)

4 Tatiana Maria Ribeiro Silva - Professor substituto da Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil(2015)

de ensinagem, de mobilização de operações de pensamento e de construção de conhecimentos. O estudo revela a necessidade de promoção de uma formação leitora crítica nos cursos de formação de professores, capaz de possibilitar processos de reflexão-ação de cunho sócio-histórico, cultural, político-econômico, educacional e curricular.

Palavras-chave: Leitura. Semiformação. Formação.

ABSTRACT

This work aims to comprehend the academic reading practices experienced in initial teacher training courses in light of Adorno's semi-formation. The study has been developed in the scope of the Graduate Program in Education at the State University of Ceará – PPGE/UECE. It is characterized as a case study in which bibliographic and documental reviews, as well as the application of semi-structured interviews with eight professors who are former supervisors of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the College of Education, Sciences and Arts of the Central Semi-Arid (FECLESC) are utilized as data collection procedures. In order to analyze the data, the theoretical-methodological background composed of Adorno (1995, 2002, 2010), Bourdieu and Passeron (2009), Silva (2009, 2011), Lüdke and André (1986), Bolgdan and Biklen (2006) has been utilized. The results have evidenced obsolete and reductionist semi-formative reading practices, centered in quantification instead of social quality, as well as mere adaptive textual reading, performed for further written production, conceived in a superficial and inarticulate manner with relation to the broader theoretical and social-historical context. The adaptive reading has also evidenced further oral presentation (seminar), not effectively comprehended as a relevant teaching strategy, for the mobilization of thinking operations and knowledge construction. The study reveals the need for promotion of a critical reading training conducted on teacher training courses which enables to provide reflection-action processes of social-historical, political-economic, educational and curricular character.

Keywords: Reading. Semi-formation. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O estudo foi realizado na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE e objetivou compreender as práticas de leitura acadêmica vivenciadas na formação docente inicial sob a perspectiva da semiformação

adorniana. Foram caracterizadas as práticas de leitura experienciadas pelos professores em sua formação inicial e, posteriormente, estas ações foram analisadas de acordo com a teoria da semiformação em Adorno, sob a perspectiva da existência de relações de conformação e/ou resistência, bem como de reverberações na prática cotidiana em sala de aula.

Esta pesquisa qualitativa partiu da problemática de que, dentre os espaços institucionalizados de promoção da cultura, inserem-se as instituições de ensino superior como contextos que devem prover uma formação integral do sujeito por meio de experiências culturais e acadêmicas ali desenvolvidas. Muitos desafios, no entanto, podem ser observados, no que diz respeito à dinâmica universitária em toda sua complexidade e totalidade.

A universidade, como principal instância de formação de professores, por meio de seus diversos cursos de licenciatura e inserida no âmbito capitalista de estranhamento entre as pessoas e destas com o meio, os produtos e as relações decorrentes de seu trabalho, passa a postular com base em certo discurso de neutralidade e igualdade, uma espécie de formação cultural comum, em que se objetiva integrar as pessoas deliberadamente às necessidades e aos produtos ensejados pelo mercado e, por conseguinte, pela academia dita intelectual. Nesse contexto sócio-histórico e econômico, a formação é considerada bem cultural de rápido consumo e reprodutividade, uma vez que “[...] 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 à sua progressiva dominação.

Entremeadas à dialeticidade das relações contraditórias de totalidade/parcialidade e de adaptação/resistência, as universidades tendem, de certa forma condicionadas pelo panorama social amplo, a promover a 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. Isto ocorre mediante as concepções e práticas acadêmicas vivenciadas como constituintes da formação cultural do homem.

Os sistemas de ensino passam a promover aos seus agentes uma formação homogênea, durável, transponível e capaz de assegurar pela reprodução a inculcação do capital dominante; além disso, os sistemas 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, posicionando-se “[...] 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 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.

Assim, ante o contexto acima descrito, para a 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, esses elementos socioculturais devem ser considerados na vivência de práticas leitoras de compreensão, apreensão e reflexão sobre a cultura e seus condicionantes históricos, o que possibilitará ao sujeito não cair nas armadilhas dos discursos dogmáticos, céticos, de suposta igualdade, neutralidade e universalidade dos fatos.

A formação leitora crítico-reflexiva possibilita desvelar, 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, uma vez 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” (SILVA, 2009, p. 28). É importante reconhecer o condicionamento da leitura às relações de produção e de circulação da cultura, o que evidencia o condicionamento às estruturas e às contradições do capitalismo na promoção da divisão social e econômica, das relações simbólicas de subordinação e dominação.

Diante do panorama acima exposto, compreende-se esta pesquisa como possibilidade referencial para posteriores estudos, aprofundamentos e pesquisas no âmbito da universidade, especificamente, quanto às necessárias reformulações curriculares

dos cursos de formação de professores, na busca pela garantia de uma formação acadêmica para além da limitada, adaptativa e reprodutivista leitura da palavra em si mesma.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

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) configuram como processo que 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. O saber que deveria tornar as pessoas esclarecidas e 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 sobre a sociabilidade humana.

Esse processo ocorre 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 como utilizar a natureza, como ele pode usar a técnica para dominar a própria natureza e a si mesmo. O saber que deveria fomentar um ser humano autoconsciente resulta em submissão e anulação ante as condições e relações simbólicas e materiais produzidas por ele próprio.

Assim, no âmbito das relações e modos de produção capitalista e das tensões entre as demandas contemporâneas de formação humana, promove-se a necessidade de uma formação cultural que é considerada para o homem de suma importância e que vai suprir integralmente suas demandas formativas, sociais e econômicas, mas que, em sua essencialidade, trata-se de uma formação comum, semelhante, a qual integra 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) aponta: “[...] o que antes estava reservado ao rico 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”.

Diante do contexto de alienação do homem no que diz respeito 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, uma vez que “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.

A indústria cultural enseja a necessidade pelo produto e a criação do próprio produto, que é a semicultura ou a semiformação, caracterizada por uma falsa consciência e 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. Ocorre a reificação de conhecimentos e sujeitos, à medida que se promove a exploração do homem em suas diversas dimensões, impossibilitando a real reflexão e conscientização da realidade e de si próprio.

No contexto acima exposto, as instituições de ensino superior, mediante suas ações, tendem a reproduzir padrões sociais, políticos, econômicos, linguísticos e comportamentais das classes dominantes, ao compreender que a cultura enquanto expressão desses padrões é concebida pelos dominados como legítima, correta, justa, igualitária e digna de ser apreendida e transmitida. Desse modo, essas instituições educacionais passam a perpetuar os privilégios culturais dominantes ao doutrinar e dominar de tal forma que as pessoas começam a agir de maneira a legitimar as desigualdades sociais internas e externas às instituições e advindas da ordem vigente. Isso ocorre porque tais desigualdades sociais e culturais, como em um círculo vicioso, passam a ser convertidas, no espaço de ensino, em desigualdades de aprendizagem e de rendimento escolar.

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”, ao ser vivenciada nos espaços de ensino, desde a ação sutil dos agentes que objetivam preservar o poder simbólico exercido sobre as pessoas e com a adesão delas, até a implementação das relações de força. Por meio de seu poder e autoridade pedagógica, esses agentes inculcam um arbitrário cultural (valores e normas impostas) para 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.

Segundo Silva (2009, p. 31), “ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores”; portanto, 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, uma vez que “[...] leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das condições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania ‘de meia-tigela’, a bem daqueles poucos que detêm os privilégios (SILVA, 2009, p. 33). Assim, constituem sujeitos não leitores críticos necessários à reprodução material e ideológica da classe dominante e, por conseguinte, essenciais para as múltiplas formas de manipulação, dominação, exclusão e dependência de uma camada social sobre outra.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com base no referencial epistemológico dialético, recorreu-se a uma perspectiva qualitativa de pesquisa, em que se observam as várias dimensões do fenômeno para gerar uma compreensão mais clara, aprofundada, processual e descritiva, além de se privilegiar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (BOGDAN; BIKLEN, 2006,

p. 16). Busca-se captar a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas atribuídas pelos informantes às determinadas questões, situações, fatos ou problemas que estão sendo evidenciados no estudo e consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida.

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, que se configura como proposta de análise profunda acerca de uma “unidade singular” (TRIVIÑOS, 2013), caracterizada a partir de sua natureza, abrangência e complexidade. A pesquisa pode se configurar desde uma análise das condições de vida de uma pessoa até uma interpretação aprofundada das problemáticas que entremeiam o dia a dia de uma comunidade e pode seguir, a partir das bases teóricas escolhidas, desde um enfoque a-histórico até um panorama global do fenômeno no contexto de suas relações e implicações estruturais fundamentais. Possibilita-se, assim, a compreensão do fenômeno social contemporâneo em sua complexidade e profundidade, bem como a descrição e a análise de suas principais características em contexto real.

Conforme Lüdke e André (1986): I – o referencial teórico inicial no estudo de caso serve como estrutura básica, sendo a ele acrescentados, alterados, suprimidos e reformulados aspectos e elementos conforme o andamento do estudo; II – a consideração do contexto específico de problemática é de suma importância para a apreensão mais fidedigna, completa e aprofundada possível; III – a multidimensionalidade e a multirreferencialidade presentes na complexidade natural do fenômeno em análise são reveladas, enfatizadas e relacionadas como um todo; IV – requer-se variedade de informações providas de diferentes situações, tempos, espaços, fontes, informantes, métodos e instrumentais; V – é possível fazer generalizações naturalísticas, uma vez que o estudo expressa também uma experiência vicária do pesquisador; VI – além disso, ressalva-se que tal estudo de caso, dada a complexidade em si mesmo, expressa posicionamentos conflitantes, ideias, concepções e atitudes divergentes de uma dada situação social, além do próprio ponto de vista do investigador; e VII – a materialização do estudo de caso a partir do relatório escrito final segue um estilo informal, narrativo, uma linguagem clara e articulada, podendo ser apresentado de diferentes formas.

Considerando as escolhas teórico-metodológicas até então delineadas, como procedimentos de apreensão de dados utilizaram-se as revisões bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com suporte em temáticas a serem abordadas de modo bastante flexível, em que se respeita sobremaneira o ritmo do entrevistado e em que é permitido ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos. As entrevistas ocorreram em uma amostra de oito professores supervisores egressos de subprojetos de Matemática, Física e Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. A classificação e a referência dos sujeitos ao longo do texto seguiram uma ordem alfabética (professor supervisor A, professor supervisor B, professor supervisor C, assim por diante).

O processo de análise dos dados obtidos consistiu na organização e classificação dos dados em categorias descritivas e na posterior teorização, com o objetivo de 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). Ao repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, tal análise se fundamentou no referencial teórico-metodológico constituído por estudos de Adorno (1995, 2002, 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Bourdieu e Passeron (2009), Lüdke e André (1986), Orlandi (2012), Silva (2009, 2011), Freire (2011), Bogdan e Biklen (2006), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

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 e para a sua melhor relação 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 capacitar o profissional recém-egresso da universidade com condições para prosseguir em seus estudos e formações continuadas, bem como para desenvolver a sua prática de ensino com responsabilidade, autonomia, sólidos conhecimentos, reflexividade e criticidade.

Constata-se hoje, entretanto, que a universidade, no desempenho de suas funções, enfrenta enormes desafios os quais impedem e/ou dificultam a realização de seu papel, em especial na área de formação docente, conforme os seguintes relatos dos professores supervisores sobre sua formação inicial:

Em termos de Matemática, aprender Matemática, 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).

Não se tem didática na graduação, principalmente dos professores das áreas mais específicas, das exatas. Nas universidades, principalmente no nosso curso, que é para formar professores, mas alguns professores querem lá bacharelado e não é. O que se trabalha lá são conteúdos totalmente distantes da escola, as formas de se trabalhar ainda são muito tradicionais. Quanto à 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 e as formas de como se concebem a universidade e a escola em suas inter-relações e contextos. Nota-se uma grande dificuldade, que é a não concretude de um continuum participativo de elaboração de práticas institucionais que estabeleçam 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.

Questiona-se, então, se essa instituição educacional 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 dessas práticas no decorrer da formação inicial, os professores supervisores, nos depoimentos seguintes, reafirmam estes questionamentos, suscitando reflexões e indagações:

Nas disciplinas não pedagógicas, especificamente Matemática, a gente era mais ouvinte, só ouvia. Tinha a oportunidade de fazer explicações através de seminários. Quando a explicação 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. 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, entremeadas à insuficiência de ações efetivas das universidades no seu espaço institucional em torno da formação leitora de seus alunos e futuros professores, ainda se evidenciam práticas de leitura acadêmica obsoletas, uniformes, invariáveis e utilizadas como simples decodificação textual para extração de determinadas informações. Reduzidas apenas à indicação de livros e/ou à leitura literal de textos específicos de cada disciplina, para posterior avaliação e 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 em relação às histórias do texto e dos sujeitos. Nessa perspectiva, Orlandi (2012, p. 39) afirma que, em termos do que se lê, “[...] há uma história das leituras desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor, que não pode se resolver na urgência de relações de ensino, que passam por cima dessas histórias, assim como passam por cima da história das relações com o saber”.

A leitura passa a ser concebida apenas como instrumento avaliativo, reduzido à aferição da capacidade do aluno de ler e memorizar informações, em que cabe ao docente dar um conceito de aprovação ou reprovação discente quanto à referida capacidade. Além disso, enfatizam-se a quantidade de páginas, os textos ou livros lidos, sem a preocupação com a qualidade e com o sentido intelectual e social do processo de leitura. Este fato pode ser constatado nos relatos a seguir:

A gente pegava o texto e dizia: o autor disse isso, o autor disse aquilo. Ficava um pouco vago, perdia muito

das discussões. Era professor lendo e perguntando o que você entendeu ou vice-versa, colocava o aluno pra ler e a gente comentava e pronto. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

O professor passava os textos, páginas de determinados livros, e nós tínhamos que praticamente decorar o livro. Ele dizia: você não é autor. Ele não aceitava pontos de vista. Li bastantes apostilas. As respostas tinham que ser enormes, duas ou três laudas. Não foi uma experiência prazerosa. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Essas 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 da sequência padronizada dos livros, supondo-se que a aprendizagem deve ocorrer rigorosamente ao longo das etapas de leitura do texto, do estudo do vocabulário, e que as respostas devem ser dadas com exatidão em avaliações objetivas e limitadas.

Assim, essas práticas leitoras refletem esquemas simbólicos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência humana, necessários à lógica 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. Isso ocorre porque "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 enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo" (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 35). Ao homem são inculcados determinados padrões de comportamentos considerados naturais, que o autoconservam em modelos postos e "coisificam" suas relações.

A partir da consideração de que o espírito da semiformação incitou o conformismo (ADORNO, 2010), ao extrair os pressupostos críticos da formação cultural e ao fomentar as condições de aceitação ao existente, o homem semiformado denota características como ingenuidade e passividade que neste contexto se constituem 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 devida às lacunas da Educação Básica, seja porque se constitui 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 que supra as deficiências da graduação e que desempenhe as demandas da prática docente cotidiana. Essa consideração é inferida das seguintes falas:

Na especialização, as leituras já foram mais claras, trabalhavam mais em cima de imagens. Na graduação, as práticas de leitura eram específicas, direcionadas a algo do conteúdo. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

Na especialização, os professores indicavam uma bibliografia de referência. A leitura ocorria em grupo, às vezes de uma forma ou de outra. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

Como era em EAD, tudo era virtual. 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 a sua. A gente ia acompanhando e estudava para fazer as provas. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Observa-se, nos relatos docentes, a procura por uma formação humana e profissional que responda aos anseios da sociedade, que produza respostas às inquietações, desejos e conflitos do homem, que atenda às exigências profissionais de novos conhecimentos e práticas que possam ajudar nos processos de existência, sociabilidade e formação. Além disso, percebe-se 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. Este postula a ideia de que cada curso de formação realizado é mais proveitoso e significativo se comparado com o anterior. Adorno (2010, p. 14), no entanto, entende 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, propagada incansavelmente nos discursos mercadológicos dominantes, que estão a contradição, o conflito, a alienação, a desumanização e a manutenção do *status quo*.

Nesse âmbito, o mercado cultural, perante a ignorância e a alienação, nutre-se, 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). Essa contradição indica que 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 em suposto progresso social e em liberdade humana. Levantam-se as bases que encerram a sua própria destruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação vigentes ainda refletem burocratização, hierarquização e imposição do poder central para com a Educação; a formação de professores, por conseguinte, evidencia, nas instituições de ensino superior, iniciativas de leitura acadêmica realizadas de forma mecanicista, repetitiva e de segmentação do conhecimento, como simples decodificação textual com ênfase na quantificação de livros em detrimento de sua qualidade e pertinência social para o leitor. Assim, são propostas de leitura de dicotomização entre teoria e prática, de formação e perpetuação de professores e de alunos não leitores críticos e, portanto, não constituintes de sua consciência e existência.

Infere-se que tal formação leitora proporcionada pela universidade passa a refletir aspectos da semicultura ou semiformação que, conforme Adorno (2010, p. 9), é expressa na onipresença do espírito alienado que não antecede à formação cultural, mas a sucede, no “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, socializada e necessária à reprodução social, a semiformação se configura na conformação à realidade, na domesticação das pessoas desde sua adaptação entre pares, sendo a alienação individual convertida em alienação coletiva.

Ante o panorama descrito acima, a universidade, pautada por princípios individuais e sociais que integram 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). Teria, 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 barbárie humana.

Para tanto, torna-se urgente a vivência de práticas de leitura crítica nos cursos de formação docente, desenvolvidas de forma problematizadora, questionadora de seus programas e planos institucionais e curriculares, de suas finalidades, objetivos, contextos políticos, sociais e educacionais. Essas práticas fomentariam, desse modo, conflitos, discussões, posicionamentos e defesas de convicções em todos os seus níveis, instâncias e aspectos. Assim, trata-se de ações leitoras minimamente reflexivas a respeito de que “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 (ADORNO, 1995, p. 182). Os processos culturais de formação leitora realizados na universidade, portanto, devem estar vinculados a projetos de transformação social, política, econômica e cultural.

A prática da leitura acadêmica deve permitir ao leitor ir além das linhas de um texto, do reconhecimento e da interpretação textual, pois a prática “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipe e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19). Desse modo, a necessidade da passagem ao mundo imediato, adquirida por meio das primeiras leituras mais experienciais, sensoriais e perceptivas, orienta-se para a passagem ao mundo de contextos mais complexos, como o contexto da leitura da palavra e do mundo.

Cabe às instituições de formação cultural, nas quais se incluem as universidades, a incumbência de proporcionar um currículo formativo cujas disciplinas promovam e incentivem a criticidade no ato de ler e escrever. Quando se lê criticamente, sempre se produz um julgamento de valor e de mérito do conhecimento produzido e analisado durante ou após a interação leitor-escrito. A leitura crítica

sobre a realidade é capaz de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico e de incentivar 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 do *status quo* para a emancipação procedente da autorreflexão sobre a própria formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. 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.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FARIAS, Mônica Façanha. **Atos de leitura no contexto acadêmico**: discursos e práticas na formação superior. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- 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: 19/04/2019.
- 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: 10/04/2019.
- 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: 17/04/2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Submetido em 12 de agosto de 2019

Aceito em 05 de novembro de 2019

Publicado em 01 de agosto de 2020

