

MARIA DO SOCORRO CORRÊA DA CRUZ

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR EM SÃO LUIS-MA**

Orientador: Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2013

MARIA DO SOCORRO CORRÊA DA CRUZ

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR EM SÃO LUIS-MA**

Dissertação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rocha

Co-Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit
Junior

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2013

“Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram [...]. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares para onde ela passa é repetição do percurso perdido”. (Michel de Certeau, 1990, p. 247)

Aos meus filhos, Victor e Hector, amores eternos amores.
Ao meu esposo, Hideraldo Mouta, pelo seu amor incondicional e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, oportunidades, graças concedidas, sem estas não estaria presente neste mundo.

Aos meus filhos, Victor e Hector, pelo amor incondicional. Vocês são a razão da minha existência e da minha luta diária.

Ao meu esposo, Hideraldo Mouta, pelo incentivo, paciência, tolerância nos momentos difíceis e por acreditar que tudo é possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leonardo Rocha, pela disponibilidade, paciência e a transmissão de conhecimentos indispensáveis para a produção desta dissertação.

Ao meu co-orientador, João Batista Bottentuit Júnior, pelos ensinamentos, orientações, sugestões e correções na finalização desta investigação.

Aos meus professores, do Curso de Mestrado, pelos ensinamentos valiosos.

Aos professores das instituições, que responderam os questionários, e àqueles que concederam as entrevistas, pois sem elas não seria possível a realização deste estudo.

Ao Franklin, técnico em informática, pela sua ajuda, nas correções e configurações de elementos do Word no momento da digitação.

As minhas, amigas de profissão, Polyana, Soleane, Ana Caroline, Milena pela amizade e companheirismo.

.

RESUMO

O principal objetivo desta investigação empírica fundamenta-se na questão da história das práticas de leitura na trajetória profissional dos docentes do ensino superior e a contribuição dessa leitura para as práticas pedagógicas em sala de aula. A metodologia consiste em uma pesquisa empírica realizada com aplicação de questionários com 34 docentes de ambos os sexos e faixa etária diversas de duas instituições de ensino superior na cidade de São Luís-MA.

Os resultados obtidos apontam que durante formação profissional, os entrevistados adquiriram seus materiais bibliográficos, por meio dos professores e bibliotecas. Constatou-se que houve contribuição da leitura dos materiais bibliográficos que leram durante a formação profissional para a prática em sala de aula, dos 47% investigados apontaram que alguns materiais lidos tiveram contribuição em sua prática em sala de aula. Outros (29%) responderam que às vezes esses materiais lidos contribuem em sua prática, porém, 18% dos investigados responderam que todos os materiais lidos contribuem na sua prática pedagógica em sala de aula. Somente 6% dos investigados responderam que os materiais lidos não têm nenhuma contribuição ou significância em sua prática em sala de aula. Assim constatou-se que somente alguns materiais bibliográficos têm contribuição em sua prática em sala de aula.

Palavras-chaves: Leitura. Formação de professores. Práticas de leituras de professores

ABSTRACT

The main aim of this empirical investigation is based on the question of the history of reading practices in professional life of teachers in higher education and the contribution of this reading for pedagogical practices in the classroom. The methodology consists of an empirical study conducted with questionnaires to 34 teachers of both sexes and various ages of two institutions of higher learning in the city of Sao Luis-MA. The results indicate that during training, the respondents acquired their bibliographic materials, through teachers and libraries. It was found that there was a contribution of the reading of bibliographic materials they read during training to practice in the classroom, 47 % of surveyed indicated that they had read some material contribution in their practice in the classroom. Other (29 %) responded that they sometimes read these materials contribute in their practice, 18 % of surveyed responded that they read all materials contribute in their teaching in the classroom. Only 6 % of those surveyed responded that they read materials have no contribution or significance in their practice in the classroom. Thus it was found that only a few contributions have bibliographic materials in their practice in the classroom.

Keywords: Reading. Teacher training. Practice reading teacher.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CET	Centros de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEPAL	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IESALC	Instituto Internacional Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IFES	Instituições de Ensino Superior Públicas Federais
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

ÍNDICE GERAL

	LISTA DE GRÁFICOS	
	INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 -	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	15
1.1	CONTEXTO HISTÓRICO.....	15
1.2	A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR.....	20
1.2.1	Formação Superior: cursos e programas.....	26
1.3	PERSPECTIVAS ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR.....	28
CAPÍTULO 2 -	PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: Breve abordagem.....	31
2.1	FORMAÇÃO DO DOCENTE NO BRASIL.....	34
2.1.1	Políticas de formação de professores.....	35
2.1.2	Diferentes dispositivos legais sobre a formação de professores.....	35
2.2	PROFISSIONALIDADE.....	42
2.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	45
CAPÍTULO 3 -	A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL.....	51
3.1	HISTÓRIAS DE PRÁTICA DE LEITURA E SEUS MEDIADORES NO MUNDO OCIDENTAL.....	54
3.1.1	<i>A Leitura na Antiguidade.....</i>	55
3.1.2	<i>A Leitura na Idade Média.....</i>	58
3.1.3	<i>A Leitura na Idade Moderna.....</i>	60
3.1.4	<i>A Leitura na era Contemporânea.....</i>	63
3.1.5	<i>A leitura a partir do século XX: era tecnológica.....</i>	64
3.2	PRÁTICAS DE LEITURA NO BRASIL.....	72
3.2.1	<i>O professor: leitor e mediador das práticas de leitura.....</i>	72
3.3	ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E SEUS MEDIADORES.....	72

CAPÍTULO 4 -	DESIGN DA PESQUISA	76
4.1	TIPO DE PESQUISA	79
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
4.3	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	80
CAPÍTULO 5 -	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	84
5.2	PRÁTICA DE LEITURA DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	86
5.2.1	<i>Distribuição por faixa etária dos docentes e formas de aquisição de materiais bibliográficos.....</i>	<i>90</i>
5.3	PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	95
5.4	CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	98
5.5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES	103
	CONCLUSÃO.....	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
	APÊNDICES I.....	I
	APÊNDICES II	Ii
	APÊNDICES III.....	Iv

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Tempo de experiência dos docentes	85
Gráfico 2-	Tipos de materiais lidos durante a formação profissional por grau de importância	83
Gráfico 3-	Quantidade de livros (lidos por semestre durante a formação profissional)	88
Gráfico 4-	Formas de aquisição dos materiais lidos na formação profissional	89
Gráfico 5-	Formas de aquisição dos livros/ materiais bibliográficos na formação profissional indicados pelos professores (menos de 35 anos)	90
Gráfico 6-	Formas de aquisição dos livros/ materiais bibliográficos indicados pelos professores (36 a 45 anos)	91
Gráfico 7-	Formas de aquisição dos livros/ materiais bibliográficos indicados pelo professor (46 a 55 anos)	92
Gráfico 9-	Elemento motivador da leitura dos docentes na formação profissional	94
Gráfico 10-	Prática de leitura dos docentes em sala de aula	95
Gráfico 11 -	Dificuldade em promover a leitura em sala de aula	97
Gráfico 12 -	Opinião dos professores quanto à contribuição/significância dos materiais bibliográficos lidos na formação profissional na prática de sala de aula	99
Gráfico 13	Atual significação da leitura para os docentes entrevistados no momento atual	102

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade inquestionável que faz parte de toda a história do homem, entretanto, a realização de uma leitura não é uma atividade tão simples. Em um contexto mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido, mas não basta apenas decodificar os signos, é preciso que o leitor atribua significado à leitura, tornando-se um leitor proficiente agregado de habilidades tais como: criatividade, motivação e criticidade. Portanto, o processo da leitura envolve aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais, possibilitando ao leitor interagir com o texto a partir de suas vivências e tornando-se capaz de produzir sentidos diversos a respeito do que ele lê e da sua existência enquanto cidadão. (Lerner, 2002).

A leitura no ambiente educacional é imprescindível para o aprendizado do discente e possui implicações em sua formação universitária e no seu desempenho profissional. Seguindo essa perspectiva, a temática “história de leitura na educação em diversos níveis” há muito tempo vem sendo pauta de discursos sobre o processo de ensino e aprendizagem contemporânea, desde instâncias responsáveis por políticas públicas até em análise sociológicas, antropológicas e educacionais. A partir de um levantamento bibliográfico, constatou-se que, na cidade de São Luís-MA, não havia nenhuma investigação sobre prática de leitura de professores com perspectiva de prática cultural com abordagem metodológica de história oral em qualquer nível educacional ou período.

Esta pesquisa também tem um cunho pessoal, na medida em que se observa entre os docentes uma necessidade de investigar se os professores formadores são realmente leitores, permitindo, assim, discussões e reflexões da temática desta investigação para Pedagogia, que advém desde quando se passou a questionar a concepção de formação do professor e do seu letramento, sobretudo a partir dos anos de 1990. As pesquisas sobre letramento levantaram novas questões sobre leitura, não só para os processos internos individuais (letramento individual) que envolve, por exemplo, as habilidades de âmbito cognitivo, mas também possibilitam aos professores a ampliação de suas práticas para o ponto de vista externo, ou seja, a leitura em sala de aula passa a ser analisada numa perspectiva social (letramento sociocultural).

Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante, na medida em que tem como objetivo geral averiguar a história das práticas de leituras dos docentes e a relação com suas práticas pedagógicas em sala de sala. Tem-se como objetivos específicos descrever a história de

leitura dos docentes, identificar e descrever os materiais bibliográficos que leram, durante sua formação profissional, bem como verificar quem foram os motivadores da construção das práticas de leitura. Averiguar as contribuições dessas experiências de leitura durante o percurso de formação profissional do professor e a relação com a sua prática pedagógica em sala de aula.

Permitindo, assim, uma compreensão mais ampliada do processo de ensino e aprendizagem. E por fim, fornecer subsídios para políticas públicas, políticas de leitura e escrita e de formação de professores. Então, para preencher lacunas existentes no campo da educação desenvolveu-se esta investigação, tendo como “corpus” os docentes de duas instituições de ensino superior de São Luís-MA, sendo uma pública e outra privada.

O principal motivo da escolha das instituições e dos sujeitos selecionados na investigação decorre de constituírem-se elementos fundamentais e significativos na educação superior maranhense e, assim, possibilitar uma descrição, análise das práticas de leitura como uma prática sociocultural. Além disso, por ser professora e também bibliotecária sinto necessidade de investigar como o professor lida com as questões da leitura em sala de aula.

A metodologia utilizada na investigação, inicialmente, foi uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino superior no Brasil, sobre a história e as diversas práticas da leitura e seus mediadores. Quanto à investigação empírica, esta se deu nos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior (pública e privada). Para coleta dos dados foram aplicados 34(trinta e quatro) questionários em todo universo de professores, de cada Instituição, de ambos os sexos e faixa etária diferenciada, no sentido de subsidiar nossa investigação com vistas a responder às questões sobre a problemática em questão.

Posteriormente, para complementar as informações dos questionários foram feitas entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 10(dez) professores das duas instituições que, com seus relatos orais, foi possível resgatar as histórias de leitura, as concepções de leitura vividas em suas trajetórias de formação profissional. E, finalmente, refletir sobre as contribuições desses tipos de leituras nas suas práticas pedagógicas.

Para atingir os objetivos propostos nesta investigação estruturou-se esta dissertação em cinco principais capítulos. No primeiro capítulo, intitulado a origem do ensino superior, discute-se como ocorreu a formação do ensino superior no Brasil dentro de um contexto histórico cultural, seguido o modelo de Portugal, já que o Brasil naquela época era colônia desse país. Além disso, destaca-se a sua estrutura, seu funcionamento nas diferentes instâncias, bem como as perspectivas atuais do ensino superior com vista à nova era de

produção e aquisição de conhecimento, que consequentemente resultam em novas maneiras de ensinar e aprender.

No segundo capítulo abordam-se o processo de formação dos professores, o profissionalismo e suas práticas pedagógicas, a fim de identificar as diferentes práticas dos docentes em contexto social e no ambiente escolar, onde se instauram as práticas de leitura.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a leitura numa perspectiva de prática cultural já que esta se caracteriza como instância de uma prática sociocultural. Para tal discussão, respalda-se, principalmente, nos referenciais teóricos sobre práticas de leitura, tais como o historiador francês Chartier e Cavallo (1990, 1995, 2001), Foucambert (1994), Zilbeman (1998), Parkes (1998), Manguel (2004), Lajolo (1994), Silva (1998, 2002), Lerner (2002) e outros teóricos das práticas de leituras em diversos períodos, sob diversos enfoques.

Neste capítulo destacam-se, ainda, as histórias de leitura e seus mediadores no mundo ocidental, nos períodos da Antiguidade, Idade Média, Moderna e, por fim, a Era Contemporânea, para que se possa evidenciar e compreender como se deu a formação de leitores e as diversas finalidades da leitura em tais épocas. E, em seguida, contextualiza-se a leitura no Brasil, apresentando alguns estudos sobre a leitura e seus mediadores, considerados responsáveis diretos pela formação de leitores no Brasil.

No quarto capítulo, intitulado design da investigação, ressalta-se o tipo de pesquisa escolhida para responder ao problema evidenciado, os sujeitos participantes e as principais técnicas e instrumentos de coleta e a forma de análise dos dados coletados.

No quinto, também considerado principal, são apresentados os dados coletados e as discussões dos resultados obtidos sobre as práticas de leitura dos docentes. Destacando-se os tipos e quantidade de materiais que leram durante a formação profissional, os motivadores dessa leitura e os aspectos que dificultam a leitura em sala de aula; e, finalmente, quais as contribuições das leituras feitas durante a formação profissional dos professores para sua prática docente em sala de aula.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a abordagem da prática de leitura dos professores e as contribuições dessa prática em sala de aula, as recomendações para caminhos a serem seguidos diante dos resultados.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para situar o ensino superior no Brasil dentro das perspectivas atuais se faz necessário fazer um resgate na história, destacando os aspectos relacionados às suas origens, características, estrutura e tipos de sistema de educação superior. Assim, para melhor compreensão destacam-se alguns itens considerados relevantes dessa trajetória do ensino superior.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

O ensino superior no Brasil pode ser considerado um caso particular, diferente, do contexto latino-americano e de outros países desenvolvidos. O Brasil Colônia, até início do século XIX, não havia criado instituições de ensino superior, isso ocorreu somente três séculos mais tarde. Para fazer um curso superior, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerado portugueses nascidos no Brasil, tinham que deslocar-se para Portugal. (Neves, 2002).

Na Colônia, nesse século, o ensino formal esteve sob a responsabilidade da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, com a finalidade de freqüentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. (Oliven, 2002).

Em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em fuga de Lisboa das tropas napoleônicas que havia invadido Portugal, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu dos comerciantes locais do estado da Bahia a solicitação da criação de uma universidade no Brasil; para tal, se propuseram a colaborar com uma significativa ajuda financeira. Ainda neste momento não havia uma universidade, mas tinha cursos isolados tais como de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. (Aranha, 2006).

Esse período ficou denominado como “joanino”, e com a transferência da Corte de Salvador para o Rio de Janeiro, foram feitas algumas inovações no campo cultural tais como: fundação de uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, criação

da Imprensa Régia, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (Romanelli, 2010).

Durante o Período da Regência, 1827, foram criados, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, embora a criação dessa escola date de 1832, foi instalada somente 34 anos mais tarde.

Após este período surgem as primeiras faculdades isoladas brasileiras de Medicina, Direito e Politécnica. Eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista, que seguia o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares, voltadas mais ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura baseavam-se em *cátedras vitalícias*, denominação do mais alto posto da hierarquia do magistério. (Aranha, 2006).

No Período Imperial, apesar das várias propostas apresentadas, também não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva por que a Universidade de Coimbra tinha um alto conceito, o que dificultava a sua substituição por uma instituição no Brasil. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade.

Em 1920, com o Decreto nº 14.343/1920, nasce a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia administrativamente faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema, ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. (Aranha, 2006).

Com a Nova República, o presidente Getúlio Vargas (1930-1945) criou o Ministério de Educação e Saúde. Em 1931, com Francisco Campos, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto n. 19.851/1931, que vigorou somente neste ano. De acordo com dispositivo do seu Art. 1º sobre a finalidade do ensino superior brasileiro, pode-se destacar que:

“O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da

Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”.
(Romanelli, 2010, p. 48).

Assim, a estrutura global da universidade poderia ser pública (federal, estadual ou municipal) ou particular; deveria também, para se constituir universidade incluir pelos menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (Romanelli, 2010).

Em 1935, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou, através de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados. Mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores aliados à iniciativa. Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, naquela época Teixeira não contou com apoio que pudesse sustentar seu projeto universitário. (Aranha, 2006).

Em janeiro de 1939, menos de quatro anos depois, essa universidade foi extinta, por decreto presidencial. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado a nossa primeira universidade, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n.14.343/1920. O Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, no período de 1937/45, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário, a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior em todo o território nacional. Essa realização constitui-se no exemplo mais significativo da centralização autoritária do ensino superior brasileiro (Schwartzman, 1982).

A Universidade do Distrito Federal foi, também, muito criticada pelos setores conservadores ligados à Igreja Católica, os quais temiam a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante, sobre os valores católicos humanistas e personalistas, considerados essenciais na cultura brasileira.

Desde 1934, no primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos

princípios ético-religiosos da moral católica. Coube, aos jesuítas, a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária. Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil que se tornou referência para criação e outras universidades católicas no país. (Schwartzman, 1982).

Em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo (USP), que representou um divisor de águas na história do Sistema Brasileiro de Educação Superior. Para concretizar esse plano político foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores.

A partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, surgiram novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia com ingressos de mulheres, que aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se pelo país, sendo que, a maioria delas, não passava de um aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química e outros. (Romanelli, 2010).

Durante a Nova República, foram criadas 22 Universidades Federais, constituindo-se o sistema de Universidades Públicas Federais. Cada unidade da Federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma Universidade Pública Federal. Durante esse mesmo período, surgem universidades religiosas, católicas e presbiterianas. Juntamente com esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), um elemento importante para a sua organização. (Fávero, 1994).

Em 1961, após um período de 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar

novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de Educação Superior.

Nessa mesma ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, às quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor ao projeto elitista herdado do passado um novo ensino superior, mais nacional e democrático.

Em 1961, Brasília passou a ser a capital e foi criada, então, a Universidade de Brasília, cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista. Organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras. (Romanelli, 2010).

A partir de 1964, durante o período de domínio militar, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do Governo Federal, foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas Instituições Federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter denominado de “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos.

Enfim, em 1968, depois de 12 acordos firmados entre o Ministério da Educação e *Cultura e Agency for International Evelopment* e um longo período estagnação, surgem discussões sobre a Reforma Universitária, expansão e segmentação do sistema de ensino. O Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, dentre outras inovações. (Ghiraldelli Júnior, 2003).

Logo após 1968, como a pressão pelo aumento de vagas tornou-se cada vez mais forte, ocorreu uma expansão do setor privado, para atender a grande demanda do ensino superior, já que o setor público não tinha vagas suficientes. Assim, surgem inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. (Romanelli, 2010).

No ano de 1981, o Brasil já contava com 65 universidades. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos e cinquenta, dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, e modernizou um segmento importante do sistema universitário brasileiro em estabelecimentos isolados de ensino

superior, sendo 86% em faculdades privadas. (Soares, 2002). Vê-se que é o período em que se inicia a grande expansão do ensino superior no Brasil.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, iniciou-se o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio a ser aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96. Ela previa variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de Ensino Superior, públicos ou privados.

Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e credenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-las; caso isso não ocorra, poderá haver descredenciamento das IES. E assim, as instituições de ensino superior foram expandindo-se sob a responsabilidade da iniciativa pública e privada com diferentes tipos de cursos, cada qual visando atender ao mercado globalizado com suas necessidades e expectativas. (Soares, 2002).

1.2 A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, os sistemas de ensino são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211, § 1 a 4 da Constituição Federal do Brasil):

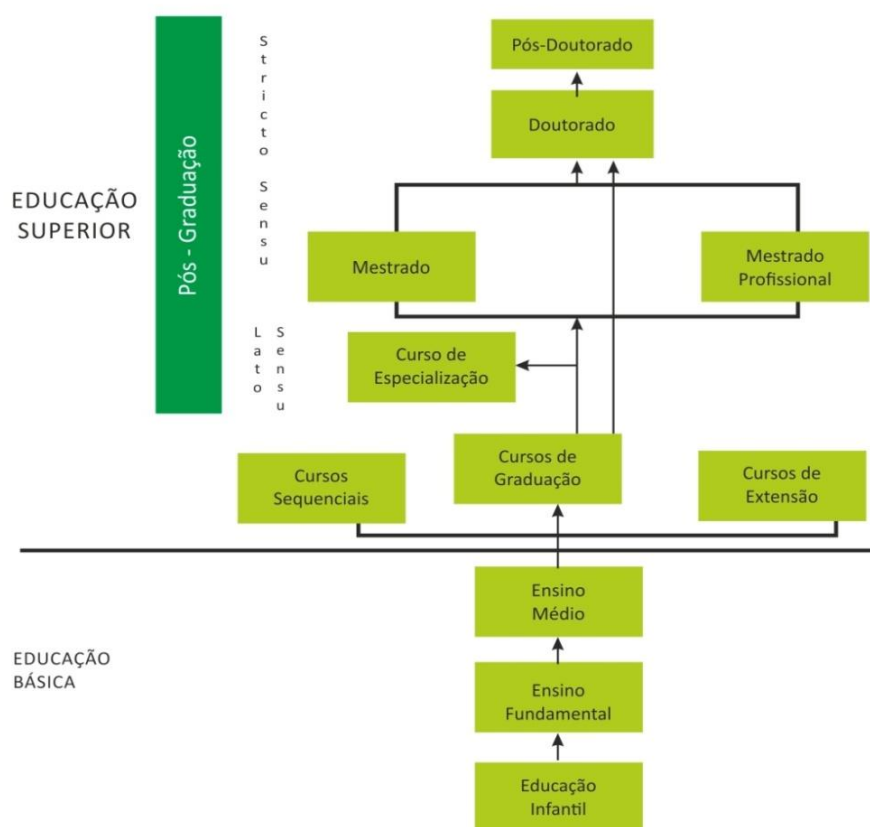
- a) à União – cabe a organização do sistema de ensino federal e dos territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, a fim de garantir igualdade de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- b) aos Municípios – cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil;
- c) os Estados e o Distrito Federal – atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Brasil, 2012).

Além disso, o art. 209 da Constituição Federal do Brasil dispõe que o ensino é livre à iniciativa privada, devendo as instituições privadas atender as condições de: “I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e, II – autorização e avaliação pelo poder público,”

ficando sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) criar mecanismos para autorizar, fiscalizar e avaliar esse sistema de ensino no Brasil. (Brasil, 2012).

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96. Assim, os níveis escolares dividem-se em: Educação Básica, com a finalidade de desenvolver-se para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Dividindo-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Educação Superior. Veja a seguir a estrutura do sistema educativo brasileiro (Figura 1).

Figura 1- Estrutura do sistema educativo brasileiro



Fonte: Neves (2002)

No que concerne à Educação Superior esta é ministrada em instituições de ensino superior (públicas ou privadas), com variados cursos ou especialização, abertas a candidatos que concluíram o ensino médio ou equivalente e aprovados em respectivo processo seletivo.

As modalidades de educação e ensino complementam o processo de educação formal por meio de: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, ensino presencial, ensino semipresencial, educação à distância e educação continuada.

A educação superior no Brasil abrange um sistema diversificado de instituições públicas e privadas, com diferentes tipos de cursos e programas de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como também pela Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções. (Neves, 2002).

Conforme dito, há diversos tipos de IES no Brasil, e elas foram redefinidas pela LDB, Lei nº 9.394/96, que trouxe inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, verifica-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos nº 3.860/01 e 2.406/97.

Ressalta-se que a tipologia de instituições superiores, indicada pela IESALC (Instituto Internacional Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), não corresponde a forma como são definidas as IES no Brasil. Assim, de acordo com Neves (2002), são classificadas em:

- a) *Autônomas* - conforme a Constituição, para as universidades públicas e privadas, não foi, ainda, implementada a autonomia financeira das universidades públicas federais. Têm-se como exemplo somente as universidades públicas estaduais em São Paulo e Paraná. As universidades privadas garantem sua autonomia por contar com recursos próprios.
- b) *Empresariais* - no Brasil, são as instituições privadas, em função da especificidade da instituição mantenedora, ou seja, são mantidas por grupos empresariais ou empresários, como instituições lucrativas.
- c) *Religiosas* - essas instituições aparecem, no Brasil, com a denominação de confessionais, vinculadas a uma Diocese, ordem religiosa (jesuíta, salesiana, marista, etc.) ou, ainda, a uma denominação religiosa (tais como Luterana, Metodista, etc.).
- d) *Técnicas* - são as IES especializadas, quando estruturadas com ênfase em áreas de engenharia e tecnológicas. Além disso, de acordo com a legislação, a oferta de

formação tecnológica concentra-se nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S) e nos Centros de Educação Tecnológica (CET'S).

- e) *Militares* - não há universidades militares no Brasil, o que existe são os institutos ligados ao Exército Brasileiro (Instituto Militar de Engenharia/IME) e à Aeronáutica – (Instituto Tecnológico da Aeronáutica/ITA) – que formam recursos humanos em diferentes especialidades no campo das engenharias.

Atualmente, as instituições de ensino superior do Brasil são classificadas das seguintes formas:

a) *Instituição quanto à sua administração*

- Instituições Públicas (ou Estatais) - são aquelas mantidas pelo Poder Público, divididas em: *Civis*: mantidas pela União (Federal), por uma Unidade Federativa (Estadual) ou por um Município (Municipal) e *Militares*: mantidas pelas Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica) ou por corporações militares, como as polícias militares.
- Instituições Privadas - são aquelas mantidas por instituições que não são vinculadas ao Poder Público. São as:

✓ *Comunitárias e/ou Filantrópicas* - chamadas também de beneficentes, são mantidas por entidades sem fins lucrativos. Instituição Comunitária tem em seu corpo diretivo pessoas a fim de defender os interesses da comunidade, onde ela atua; e Instituição Filantrópica é aquela que desempenha atividades, paralelas ou em conjunto com o Estado, sem ser remunerada, podendo ser Laicas (sem vínculo religioso) ou Confessionais (mantidas por instituições religiosas).

✓ *Particulares em sentido estrito* – são aquelas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado, constituem-se em entidades de caráter comercial, caso desejarem podem desempenhar atividades beneficentes.

Tabela 1 - Instituições de Ensino Superior quanto à natureza administrativa e organização acadêmica- Brasil/2004

Natureza Administrativa	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades integradas	Faculdades Escolas e Institutos	Centro de educação Tecnológicas
Públicas	176	71	1	2	83	19
Federal	61	39	-	-	11	11
Estadual	61	30	-	-	23	18
Municipal	54	2	1	2	49	-
Privadas	1004	85	49	88	782	-
Particular	698	27	32	66	573	-
Sem fins lucrativos	306	58	17	22c	209	-
Total geral	1 180	156	50	90	865	19

Fonte: MEC/INEP (2012)

b) Instituição quanto à sua natureza

O Ministério da Educação (MEC) classifica as instituições de ensino superior da seguinte forma:

- *Universidades* - são instituições cujas atividades-fim são o ensino, a pesquisa e a extensão em todas as áreas do conhecimento humano. Têm-se as públicas, estaduais e federais.
- *Centros universitários* - são instituições de ensino em todas as áreas do conhecimento humano, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas.
- *Institutos* - são instituições de ensino e pesquisa que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano.
- *Faculdades Integradas* - são instituições de ensino com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas.
- *Faculdades* - são instituições de ensino que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano e não são obrigadas a desenvolver pesquisas.

- *Escolas* - são instituições que oferecem um ou mais cursos de graduação em uma área específica, não precisando fazer pesquisa. (Brasil, 2013).

As instituições são criadas, organizadas, fiscalizadas e coordenadas por diversos dispositivos legais e sob a coordenação de diferentes organismos, a fim de oferecer qualidade ao ensino. Conforme Neves (2002), os principais organismos responsáveis pela coordenação da educação superior são:

- a) Ministério da Educação (MEC) - é o organismo responsável pela sua coordenação, cabendo-lhe o controle normativo do sistema, o financiamento das Instituições de Ensino Superior Públicas Federais (IFES) e a fiscalização e avaliação tanto destas últimas quanto das IES privadas.
- b) O Conselho Nacional de Educação (CNE) – representante da comunidade acadêmica – tem como atribuições subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas, bem como deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino.
- c) Câmara de Educação Superior (CES) – suas atribuições de caráter deliberativo e de assessoramento ao MEC: analisar e emitir pareceres sobre os processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre o reconhecimento de cursos de Graduação, mestrado e doutorado, assim como o credenciamento/recredenciamento de IES; analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação; oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução; e deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições.
- d) Secretaria de Educação Superior (SESU) - subsidia o processo de formulação e implementação da Política Nacional para o ensino superior, além de participar ativamente, por meio da sua comissão de especialistas, no processo de supervisão e avaliação das IES, com a finalidade de credenciamento ou recredenciamento.
- e) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – É uma agência de fomento da pós-graduação, subsidia o MEC na formulação de

políticas da pós-graduação. Suas finalidades são: elaborar a proposta do Plano Nacional de pós-graduação; elaborar planos de atuação setoriais ou regionais; promover estudos e avaliações, necessários ao desempenho de suas atividades; apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional; manter intercâmbio e contato com outros órgãos da Administração Pública ou entidades privadas nacionais e internacionais.

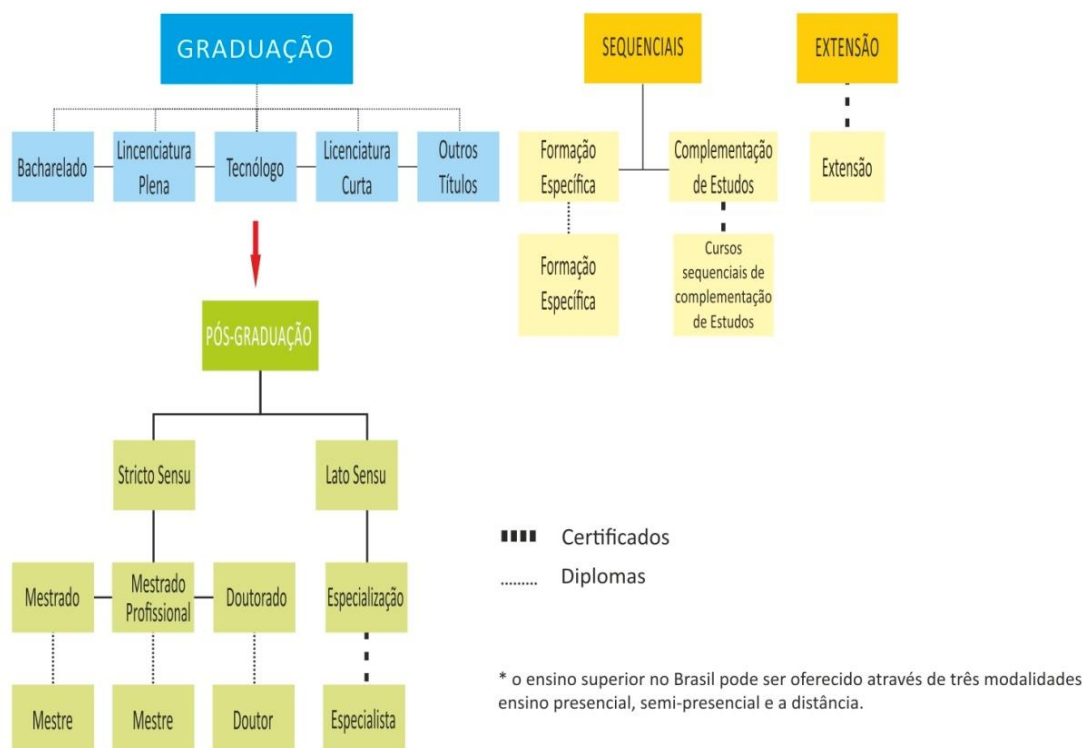
- f) Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) – suas atribuições são: organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; planejar, orientar e coordenar desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional.

1.2.1 Formação Superior: cursos e programas

Diante das informações apresentadas sobre o sistema da educação superior no Brasil, observa-se que há de se fazer mudanças necessárias para atender a demanda imposta pela sociedade contemporânea. O Brasil precisa oferecer oportunidades de forma igualitária no acesso à educação superior. Entretanto, o país ainda enfrenta graves problemas que precisam de soluções urgentes e viáveis, tais como: formação com qualidade, diversidade de oferta de cursos, qualificação de profissionais docentes, garantias de financiamento, empregabilidade dos egressos e estímulos à pesquisa e tecnologia, tendo em vista que acredita-se que esse seja o caminho para que melhore o sistema educacional brasileiro que se expandiu sem priorizar a qualidade.

Quanto à formação superior no Brasil, há diversos cursos e programas tradicionais de graduação e pós-graduação e extensão, cursos sequenciais por campos de saber e os mestrados profissionais (Figura 2). Os cursos regulares conferem diplomados de bacharel, licenciado ou tecnólogo (nível de graduação), mestre e doutor (nível de pós-graduação) *stricto sensu*. Os cursos de especialização, educação continuada e cursos sequenciais.

Figura 2- Educação Superior: cursos/níveis/diplomas e certificados



Fonte: Neves (2002)

A seguir são apresentadas as classificações e as características dos cursos (níveis) e programas de formação superior:

- Cursos de graduação* - são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e se classificado em processo seletivo;
- Cursos de pós-graduação* - são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e distinguem-se em:
 - Pós-graduação *stricto sensu* - é integrada pelo mestrado e doutorado e constituída pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, grau acadêmico de mestre e doutor. Compreende-se: o mestrado, mestrado profissional e doutorado.
 - Pós-graduação *lato sensu* - São os cursos de especialização oferecidos a candidatos que tenham concluído a graduação, com duração mínima de 360

horas. Têm-se os *cursos sequenciais* (de formação específica e de complementação de estudo) - são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, sujeitos à autorização e reconhecimento, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. *E os programas de extensão* – são cursos abertos à comunidade em geral – consistem em prática acadêmica que interliga a universidade nas atividades de ensino e de pesquisa com as necessidades da comunidade a fim de formar profissional-cidadão. (Brasil, 2012).

1.3 PERSPECTIVAS ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR

A partir da Reforma Universitária, o Estado fica desobrigado de incrementar o ensino superior. Assim, o Governo Federal facilitou a criação de cursos superiores particulares, como uma forma de suprir a demanda de vagas que as escolas públicas não davam conta, o que ocasionou às essas instituições uma disputa por verbas públicas com as instituições do Estado, mesmo algumas apresentando má qualidade.

De acordo com os dados do MEC (1995), em termos qualitativos, as universidades públicas brasileiras possuem uma formação melhor de seu quadro docente do que as particulares. Por outro lado, os professores universitários são tentados a moldar seus interesses profissionais em vista da concepção empresarial da educação, privatizante e financeiramente compensadora, se comparadas aos dispêndios estatais, mostrando que o ensino superior, quando gerido como negócio lucrativo, parece bem compensador.

Chauí (2003) alerta que é nessa visão empresarial da universidade, que a reforma do estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado setor dos serviços não exclusivos do estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não-estatais, na qualidade de prestadoras de serviços.

Para Chauí (2003), a reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica, agente principal do bem estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa forma, a reforma encolhe o espaço público democrático e amplia o espaço privado, isto acontece nas atividades ligadas à produção econômica e também não é admissível nos campos de direitos conquistados.

Ainda segundo Chauí (2003), a posição da universidade no setor de prestação de serviços confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, introduz termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária”, e “flexibilização da universidade”.

Para o Ministério da Educação, flexibilizar significa, contratos flexíveis, isto é, temporários e precários. A passagem da universidade da condição de instituição de organização insere-se, nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional.

A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados, como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais a docência e a pesquisa. (Chauí, 2003).

Observa-se que enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, estava voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. A pesquisa em relação à universidade operacional não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos numa mudança ou sua superação.

Nesta perspectiva, ressalta-se mais uma vez Chauí (2003), que diz que essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam a descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

Destaca-se que com a crise da universidade pública no Brasil, que está situada na suposição da progressiva ridicularização da nação como entidade, o governo brasileiro renuncia à produção do saber como afirmação nacional. É uma consequência da doutrina liberal dominante e privatização do ensino superior concebido como atividade mercantil.

Para Catalão (2011), a universidade desempenha um papel social indispensável na reprodução da vida social, não podendo, de forma alguma, ser reduzida à mera produtora de

recursos humanos. A universidade não é uma linha de produção para a República, é o cidadão necessário à produção da sociedade, o aluno não é coisa é sujeito constitutivo da universidade. O corpo de profissionais dela egresso permite à sociedade nacional acessar o patrimônio técnico-científico da humanidade, criticar as produções culturais, desvelar a qualidade dos objetos disponíveis e a natureza dos fenômenos, situando a sociedade nacional de forma atualizada na fronteira do conhecimento sobre eles.

Na visão de Catalão (2011), a produção do saber pela universidade potencializa as forças produtivas e criativas da sociedade e reforça sua presença no contexto mundial. A criação do conhecimento relevante não pode circunscrever apenas a problemática imediata. É essencial na universidade, o tempo de liberdade para a prospecção pioneira e para construir futuros.

Por outro lado, na visão de Demo (2005), a sociedade deposita sobre a universidade a esperança de que seja vanguarda de desenvolvimento, na condição de elite intelectual. Essa investida da sociedade passa pela importância atribuída à ciência e a tecnologia, os fatores mais decisivos em termos de mudança social. A modernidade passa a ser tema que representa a necessidade de mudança, numa época em que a rapidez das frases se intensifica. Diante de tamanhos desafios, a sociedade procura na universidade a sinalização dos rumos, os sensoriamentos das tendências, o faro das oportunidades.

Assim, para que ocorra mudança torna-se imprescindível que o professor se assuma como investigador de sua ação pedagógica, exercitando o papel de sujeito no processo de reflexão dessa prática, produzindo um conhecimento que lhe permita a teorização necessária a sua autonomia, investigação como indagação sistemática e autocrítica. Nesta mesma perspectiva, André (1995, p. 115) ressalta que “isso implica um permanente rever e rever-se, um movimento dialético que revela uma oportunidade ímpar, a substituição do professor repetidor de um saber cristalizado por testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada momento”.

CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: Breve abordagem

Numa sociedade multicultural marcada por desigualdades sociais e, conseqüentemente, com formas diferentes de aquisição de bens culturais, o processo de formação docente é composto por contradições, as quais foram conduzindo o fazer pedagógico. O universo da formação docente envolve mudanças de velhos paradigmas, que se apóiam em diretrizes e planos educacionais, referentes tanto à formação de professores, quanto aos aspectos epistemológicos que permeiam a construção do professor enquanto profissional docente. Portanto, assim, pontua-se a formação desses profissionais da educação e seus desdobramentos na sociedade brasileira nos seus diversos contextos entrelaçados entre históricos, políticos, sociais e culturais.

Para Garcia (1999, p. 19) a formação consiste em:

“Um processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de ‘plenitude’ pessoal ou então a formação, desde a didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural.”

Ressalta-se que as ações pedagógicas dentro do contexto educacional são também estabelecidas a partir de uma política educacional desenvolvida no país. Dessa forma, as transformações da sociedade brasileira, nos seus diversos aspectos, agravam ainda mais a crise do sistema educacional, haja vista que a transição da sociedade configura um novo perfil de formação e uma nova ação profissional do professor.

Neste sentido, o processo de qualificação do professor se reflete na sala de aula e suas práticas são resultados das políticas de formação de professores, pois acaba por exigir uma formação continuada, reflexiva e crítica, permitindo, assim, uma constante reflexão sobre suas ações e proporcionando uma auto-avaliação sobre as ações inerentes a sua prática educativa: uma avaliação que promova a criticidade dos alunos; a mobilização entre o saber, o saber fazer, as competências e as habilidades, as mobilizações das situações concretas que configurem as experiências teóricas às práticas, entre outras.

Compreende-se que a formação do professor deve ser concebida em mudança de atitudes no fazer pedagógico, em que pensar na formação do educador, significa pensar em uma ação interacionista, reflexiva, autônoma, competente, ética, política, humana, crítica e emancipatória. O professor deve ser acima de tudo um mediador, motivador, praticar e

gerar ações positivas no ambiente escolar, as quais possam transformar os educandos em cidadãos livres e conscientes da realidade na qual estão inseridos. Somente através do saber, mediado, conduzido pelo professor, os alunos se tornarão de fato cidadãos emancipados, pois é através do conhecimento, que se liberta, se transforma o homem.

Em relação às suas competências, para Perrenoud (2000), o professor precisa estar apto a trabalhar com competência a fim de atender às demandas exigidas, deve ser um facilitador do processo ensino - aprendizagem. Para tal, deve realizar uma mudança constante na seleção dos conteúdos, partindo da realidade da vivência de seus alunos. Assim, é necessário rever, reavaliar, contextualizar sua prática educativa.

Contudo, faz-se necessário um constante aperfeiçoamento que lhe possibilite ter habilitação no uso de diversos instrumentos modernos de informações (TIC), formas diferentes de aquisição de informações, fazendo com que o aluno transforme-as em conhecimentos e saber, dessa forma poder transformar o seu espaço de trabalho em gerador de ideias, de soluções para os problemas sociais e educacionais, pois o mercado de trabalho espera do profissional que ele seja capaz de resolver, de maneira hábil e prática, situações diversas ocorridas em seu ambiente de trabalho.

Segundo Tedesco e Fanfani (2004), Gatti (2009), a nova situação solicita, cada vez mais, que o profissional da educação esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que são postos no cotidiano.

Do ponto de vista de Freire (1996), a prática docente deve ser crítica, que consiste em implicação do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Para tal, é fundamental uma formação permanente dos professores conduzida para a reflexão crítica sobre a prática. O professor deve ter em mente sempre que tipo de profissional deseja ser, que tipo de indivíduos deseja formar, que consequências trarão suas ações, o modo particular de conduzir as aulas, sua postura diante das situações e de seus alunos, que requer acima de tudo uma atitude

humanitária, orientá-los para valores éticos e morais, tendo em mente princípios básicos de democracia.

Concorda-se com as análises de Moraes (1996) e Pimenta (2002), os quais sugerem um novo desenho para a formação do professor. O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o novo paradigma da racionalidade técnica: iniciar pelo questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos e seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções, visando a sua superação. Daí, a introdução do futuro professor, desde o início de sua formação, no universo da prática. Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam.

Essas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, solucionar questões, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre ensino, mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. (Pimenta, 2002).

Para Nóvoa (1999), o processo de formação deve ser crítico reflexivo que implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Diante disso, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democráticas vão sendo implementadas e consolidadas.

Tais atitudes devem ser enraizadas em todo ambiente escolar, implantar na escola modelo de ensino que possa levar a aquisição do conhecimento para superar as desigualdades de saber, que muitas das vezes estão enraizadas no país. Entretanto, a proposta de transformar as escolas em comunidades críticas encontra obstáculos para sua concretização. Tais obstáculos dizem respeito tanto a atitudes de resistência à mudança, quanto à quebra de paradigmas e a burocratização do sistema.

Por outro lado, as novas práticas participativas e questionadoras chocam-se com o conformismo de professores e alunos. Tendo interiorizado uma visão de cidadania passiva, um sentimento de impotência e de descompromisso, reduzem o ato de ensinar e aprender a simples reprodução. De tais atitudes, minam o processo de transformação da escola numa

comunidade envolvida, em ações coletivas de trocas de produção de significados. Reafirmando o que já foi dito, a escola deve ser acima de tudo um espaço de transformação, de criação e reconstrução do conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem deve ser de domínio do conteúdo e uso destes pelos alunos para atender as necessidades sociais, que será o novo desafio da escola emancipadora.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para contextualizar o processo da formação docente no Brasil são apresentados as diretrizes gerais que tratam sobre a reforma, características e finalidades da formação docente, preconizada pelos organismos responsáveis pelo gerenciamento das políticas no país.

No Brasil, pesquisas revelam que são recorrentes as discussões em torno da política de formação e valorização profissionais da educação. Essas discussões envolvem de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador.

Ressalta-se que tais discussões continuam atuais, pois, até o momento, todas as propostas ainda não foram concretizadas. Isso acontece em decorrência das desigualdades sociais do país, aliadas as condições perversas que historicamente vêm degradando, desvalorizando a educação e a profissão docente. Somado a tudo isso se tem a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas do exercício do trabalho dos educadores que persistem há décadas, no Brasil e em toda a América Latina, de forma combinada, e vem impactando na qualidade da educação superior, principalmente a pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação. (Freitas, 2007).

Percebe-se que a cada Plano do governo, resultante da política neoliberal, os investimentos públicos na educação vêm sendo reduzidos, às condições de trabalho, salários e carreira, não há política para seu fortalecimento e superação, em especial, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). As diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. Infelizmente, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. Há poucos programas, além das bolsas estudantis, destinado às universidades públicas. (Brasil, 2007a).

As políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas Instituições de Ensino Superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão.

2.1.1 Políticas de formação de professores

Os estudos sobre a história do ensino superior e formação de professores revelam que, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96, as mudanças ocorridas na educação em geral estavam relacionadas à reforma estrutural e curricular e na formação do professor em particular. Porém, como revelam alguns estudos, tudo isso deve ser compreendido como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico administrativo.

Desde as primeiras décadas do século XX, a formação de professores para o ensino primário, anos iniciais do ensino formal, se dava nas Escolas Normais de nível médio (secundário). A formação de professores para o curso secundário ocorria nas instituições de nível superior (licenciaturas).

Nesta perspectiva, Gatti e Barreto (2009) relatam que após 1960 houve várias legislações com orientações sobre a formação de professores no Brasil, tais como: as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7044/82, estabelecendo padrões em nível federal e estadual.

2.1.2 Diferentes dispositivos legais sobre a formação de professores

No que tange a Formação de professores, tem-se como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, que tinha por objetivo no ensino normal, a formação de professores, educadores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, como também ao desenvolvimento técnico relativo à educação na infância.

Porém, Saviani (2009) ressalta que a Lei nº 4.024/61 quando foi publicada já se encontrava ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu no correr dos debates e do confronto de interesses políticos. As

orientações no que se refere à formação de professores não apresentaram mudanças de fato. Assim, Cavalcante (1994, p. 40) ressalta que:

“À formação de professores para o ensino primário, a lei situou o ensino normal entre os ramos do ensino médio, não introduzindo mudanças significativas no que fora determinado pela Lei Orgânica de 1946 quanto à sua oferta. A formação de professores continuou se processando em dois ciclos da escola normal de grau ginasial, preparando o regente do ensino primário, e na escola normal colegial, habilitando o professor primário.”

Como já exposto, o Congresso Nacional, em 1968, aprovou a Reforma Universitária, pela Lei n. 5.540/68, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. Tal lei resultou em mudanças em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional durante o período do regime militar. Para Luckesi (2005), neste período a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicistas, cujo objetivo era formar profissionais técnicos para atender as demandas do mercado de trabalho no modelo de racionalização do sistema de produção capitalista.

A Lei n. 5.692/71 reformulou a Educação Básica e extinguiu as Escolas Normais existente naquela época. Contudo, a formação era feita em habilitação de segundo grau, chamada Magistério. Com essas mudanças, a formação perdeu sua especificidade, tinha que ajustar o currículo no ensino de segundo grau (ensino médio) e formar professores, gerando currículos dispersos, as especificidades da formação ficaram muito reduzidas.

Em 1982, a Lei n. 7044/82 alterou o art. 30, da Lei n. 5.692/71, mantendo-se a formação em habilitação do Magistério, mas inclui outros dispositivos referentes à formação docente para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Neste mesmo período criou-se o Curso de Licenciatura curta, em nível superior, com carga horária inferior as de licenciatura plena, para formar docentes para atuar nas séries da 1ª a 4ª séries e também nas 5ª a 8ª séries.

Mas, o modelo de licenciatura curta gerou muitas discussões entre entidades acadêmicas e corporativas, levando o Conselho Federal de Educação (CFE), a emitir orientações a fim de tornar progressivamente as licenciaturas curtas em licenciaturas plenas. Tais licenciaturas foram extintas após a promulgação da nova LDB (9.394/96).

Neste mesmo período, o Governo criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com objetivo de atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente. Segundo Pimenta (2002), os CEFAMs

expandiram-se e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, assim, melhorando a qualidade da formação oferecida. Mas, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 esses centros também foram extintos e a formação docente transferiu-se para o nível superior. (Saviani, 2009).

O Curso de Pedagogia foi reformulado também em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer n. 161, o qual delega a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. As resoluções do Conselho Federal de Educação indicavam um currículo mínimo, disciplinas obrigatórias, para licenciatura em geral, podendo fazer uma complementação pedagógica no final do curso.

Porém, diversos autores em suas pesquisas revelam problemas relacionados à formação docente no Brasil, no período entre 1950 e 1986, tais como Silva e outros (1991, p. 135), que relatam sobre:

“[...] uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial” (Silva et al., 1991, p. 135).

Analisando a literatura, constata-se que de fato somente a década de 1990 foi marcada como o período das reformas na educação brasileira e pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos, seguindo recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destaca-se: Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Tem-se como primeira proposta de mudança concreta na formação docente a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, que em seus arts. 61, 62, 63, entre outros, dispõem sobre ações e políticas de referência para o sistema de ensino nacional e projetou a formação de professores da educação básica para o ensino superior, cuja responsabilidade seria atribuída às Universidades e aos Institutos Superiores de Educação (ISE). Os Institutos Superiores de

Educação ofereciam cursos normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.

Assim, destaca-se a exigência de nível superior para os professores da educação básica da LDB (9.394/96), disposta nos artigos, 62 e 63:

“Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis”.

Observa-se nos dispositivos da referida lei que houve orientações específicas para a formação dos profissionais da educação, em todos os níveis: educação básica, educação fundamental e ensino médio e superior. Ficando sob a responsabilidade da Universidade a formação de professores, bem como dos Institutos Superiores de Educação incluindo programas de educação continuada. Contudo, o art. 66 da mesma Lei dispõe que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A lei n. 9.394/96 trata também sobre a formação dos professores que atuam no ensino fundamental, que possuem somente formação no ensino médio, no curso de magistério e outros professores leigos que exercem a profissão de professor, fixando prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino adéquem às novas normas os docentes que não estão de acordo com a legislação em vigor.

Após alguns anos, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 1/99, em seu art. 4º, § 1º, disposição sobre qualificação, formação dos formadores, exigindo um percentual com qualificação de professores em nível de mestrado, doutorado, dedicação

exclusiva e comprovada experiência básica, bem como a necessidade da participação dos docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógica dos cursos. (Brasil, 2002).

Assim, formação de professores fica sob a responsabilidade das universidades públicas e privadas, que organizam seus cursos de formação de professores em licenciatura plena, de acordo com seus projetos institucionais, bem como os Institutos Superiores de Educação, também com programas de educação continuada para profissionais de diversos níveis em cursos de especializações, mestrados e doutorados.

Com essa resolução, foram autorizados cursos de formação de professores isolados em Escolas Normais Superiores. As orientações das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores não foram postas como prioridades, pois criaram-se cursos de licenciatura independentes, perdendo as articulações, conforme descreve Gatti e Barreto (2009, p. 46):

“(...) além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas.”

Para Gatti e Barreto (2009), essa Resolução constitui-se de um guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área torná-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. Percebe-se nos currículos das licenciaturas diversas um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas.

Entretanto, embora tal resolução expresse uma política de valorização da profissão, ainda não há uma política global de formação de professores que atenda as necessidades atuais dos profissionais e que ofereça condições para que o professor possa exercer sua profissão com qualidade, pois as diretrizes para formação de professores nos últimos séculos revelam que há um quadro de descontinuidade em relação ao poder público.

Enfatiza-se, ainda, que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Brito (2006) destaca que há uma insatisfação entre os movimentos sociais e eles demonstram a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Em 2002, em vista ao novo quadro de formação de professores, foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Para Gatti (2010), embora se tenha feito algumas alterações, em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de vários debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. (Gatti, 2010).

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão.

Conforme Gatti (2010) e pelo observado na prática a formação de professores para a educação básica, é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino

superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões associadas teorias.

O Governo, em 2009, através do Decreto presidencial n. 6.755/2009, instituiu a Política Nacional para Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Os cursos de atualização e especialização de professores ficaram a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devendo ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Na formação dos professores, a modalidade principal de ensino é presencial, reconhecendo a importância dos sistemas semipresencial e a distância. Reconhece-se a formação docente para todas as etapas da educação básica e a necessidade de articulação entre formações inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

O decreto n. 6.755/2009 enfatiza também a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior. Outros temas abordados no documento dizem respeito à educação inclusiva, educação no campo, educação de jovens e adultos, bem como apoio a programas de formação em regiões e comunidades com necessidades específicas, como quilombolas e indígenas.

Para assegurar a implementação da Política, definiu-se a formação de Fóruns Estaduais de Apoio à formação Docente em regime de colaboração entre os entes federados. Esta colaboração será concretizada por meio de planos estratégicos. (Brasil, 2010).

Atualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) subsidia o Programa de Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades públicas e se estende também para as privadas. O PIBID, dentre seus vários objetivos, visa melhorar a qualidade dos cursos de formação de docentes, permitindo aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Vale lembrar que as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro estão orientadas pela política neoliberal, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Além disso, e diante do exposto, percebe-se que a história da formação dos professores nas últimas décadas explicita um quadro de descontinuidade.

Quanto à qualidade na formação docente na prática ainda não dá para perceber as mudanças, pois a nação deve assumir a educação como prioridade e estabelecer maiores percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) para garantir investimentos, os currículos de formação devem permear paradigmas de superação do conservadorismo, com conteúdo que envolva técnica de formação pedagógica e formação política, melhores condições de trabalho para o professor e, acima de tudo, que a educação seja compromisso e responsabilidade de toda sociedade.

2.2 PROFISSIONALIDADE

A profissionalidade refere-se à ação docente que consiste num conjunto de comportamentos, conhecimentos, diretrizes, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Implica na observância de certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. A profissionalidade manifesta-se através de uma diversidade de funções como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais didáticos, saber avaliar, organizar espaços e atividades entre outras.

Enfatiza-se que o conceito de profissionalidade docente é mutável. É algo que se renova, se reconstrói, se modifica em função do momento histórico, concreto, e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, ou seja, deve ser contextualizado. Para Sacristán (1999a, p. 65), o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la dizem respeito à compreensão e implicam três níveis ou contextos diferentes, tais como:

- “a) *O contexto pedagógico* - formado pelas práticas quotidianas das classes, práticas, contexto que diz respeito às funções dos professores;
- b) *O contexto profissional* do professor - refere-se ao modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas e outros) que produzem um saber técnico que legitima as suas práticas;
- c) *Um contexto sociocultural* - que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.”

Ressalta-se ainda que os indivíduos são ativos. Eles participam na mudança dos contextos, alterando-os, construindo-os e desconstruindo em função da realidade em que vivem. Assim, pode-se pensar que contextos determinam a prática profissional. A prática

docente realiza-se por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada daqueles que a executam, isto é, refere-se aos indivíduos e aos grupos. Isso é evidente e particular quando a ação profissional de um coletivo não estar regulada, de forma precisa, por regras ou um *corpus* de conhecimentos especializados.

Assim, o ensino é uma prática social, porque se concretiza na interação entre professores e alunos, e esses indivíduos refletem a cultura e contextos sociais, nos quais estão inseridos. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo seu modelo de pensar e como age nas diversas facetas da sua vida. (Sacristán, 1999a). A imagem da profissionalidade ideal configura-se para um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos as práticas metodológicas ou avaliação.

Contudo, para compreender melhor a profissionalidade da educação, é necessário lembrar antes de tudo que ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura. Em geral, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Assim, em se tratando de formação de professores há de se considerar as dimensões pessoais e culturais e não somente aspectos meramente técnicos da profissão.

Neste contexto, a função dos professores é determinada pelas necessidades sociais, as quais o sistema educacional deve dar resposta e se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Assim, Nóvoa (1999a) enfatiza que neste início do século XXI, há um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80, pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. Percebe-se, então, que voltou um forte sentido cultural, numa profissionalidade docente, que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.

Além disso, questionam-se quais são as habilidades e competências do professor diante de um ambiente escolar globalizado. Neste contexto Nóvoa (1999a) destaca algumas, tais como:

a) *A construção de conhecimento* - o trabalho docente deve conduzir o aluno à aprendizagem, na aquisição e apreensão de conhecimentos;

b) *Cultura profissional* - ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e

no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. É através do registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação que se consolida o aperfeiçoamento e a inovação;

c) *O tácito pedagógico* - envolve capacidade de relação e de comunicação, sem a qual não se cumpre o ato de educar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, o ser profissional se cruza sempre, com o ser pessoal, os professores devem exercer atividades que permitam auto-reflexão e de auto-análise;

d) *O trabalho em equipe* - refere-se aos novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais;

e) *O compromisso social* – refere-se à convenção, no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que o educando ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. O professor deve ultrapassar as barreiras da escola, ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Ressalta-se, ainda, que com a evolução da sociedade a instituição de ensino tende a alterar sua cultura organizacional e isso requer ampliação de funções; quais as aspirações educativas que o professor deve dar resposta. Por conta desta evolução de exigência social da educação acaba conduzida a indefinições de funções. Nesta perspectiva podemos perceber que essa mudança social, acaba gerando o chamado mal estar docente.

Então, a educação consiste em objeto de amplo debate social, no qual se constrói crenças e aspirações que geram diferentes exigências relacionadas ao comportamento dos professores. Mas, conforme Nóvoa (1999b), o que se observa na formação do professor são excessos de discursos redundantes, repetitivos e uma pobreza de prática. O professor/educador precisa constantemente, rever, reavaliar suas práticas pedagógicas e agregando outras habilidades para atender às mudanças que ocorrem dentro e fora do ambiente educacional.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

São várias as práticas pedagógicas e suas abordagens implicam em um processo de reconstrução do saber docente que se apoiam em questões relativas, tanto aos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem, quanto à formação do professor. Portanto, ao se falar em práticas docentes significa revisitar e reanalisar ações do cotidiano do professor com suas representações e significados variados que, apesar das diversidades, se tornam singulares no cotidiano do profissional docente.

Contudo, o modo de agir, os comportamentos e atitudes do professor são resultantes do seu processo de formação. Assim, abordar sobre práticas docentes significa rever paradigmas, conceitos, comportamentos e ações impregnados no “ato de ensinar” no mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas. (André, 1995, p. 18). Então, pode-se dizer que: “é o sentido dado a todas essas experiências que constituem a realidade do sujeito e essa realidade é socialmente construída”. (André, 1995).

Portanto, abordar sobre práticas pedagógicas requer uma compreensão do ambiente escolar, no qual são adotadas essas práticas, que, por sua vez, são marcadas, influenciadas e determinadas por aspectos socioculturais, relação de produção, classes sociais, cultura e ideologias, que vão se moldando e que rodeiam o espaço escolar, particularmente, nas ações desenvolvidas em sala de aula, nos conteúdos e nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, concorda-se com Freire (2005, p. 16) quando diz que no cotidiano escolar “reproduzimos aquilo que está de alguma forma enraizada em nossa consciência como prática social, resultante de um processo social maior e perpassa para nossas práticas do cotidiano e, assim, essas práticas produzem aprendizagem que reproduzem o ato de educar”.

Nesta mesma perspectiva, Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica “(...) é uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e inserida no contexto da prática social”. Pode-se ir além, a prática pedagógica é uma dimensão da social (...) que consiste em uma “reprodução” com suas características sócio-culturais predominantes na sociedade. (Boudieu, 2010).

Ainda sobre essas práticas pedagógicas, Nóvoa (2000, p. 24) ressalta que:

“(...) na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa

postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquelas maneira de trabalhar em sala de aula.”

Assim, as atividades planejadas e desenvolvidas em todo o cenário escolar são executadas com objetivo de permitir uma transformação social ou podem ser atividades bancárias, conforme Freire (2005), tendo como dimensão depósito de conteúdo, transmissão e reprodução de conhecimentos com o objetivo maior de manter a estrutura dominante.

Para André (1995, p. 81), em seus estudos realizados sobre prática docente revelaram que existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que são relacionados da seguinte forma:

- a) “Ao tipo de aluno que eles têm,
- b) Às condições e aos recursos institucionais,
- c) Às representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas- seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica;
- d) Às interações sociais que o individuo desenvolve na sua vida cotidiana.”

Dessa forma, a sociedade e os seus elementos sociais, culturais, políticos e econômicos interferem nas práticas pedagógicas, a exemplo, tem-se a política educacional desenvolvida, Lei de Diretrizes e Bases, as propostas curriculares, seus conteúdos entre outros.

No decorrer da história da educação percebe-se que a prática educativa envolve professor, aluno, metodologias, programas de cursos e seus conteúdos, tem uma dimensão social sustentada, enraizada por uma cultura letrada, com suas características conjunturais e estruturais da sociedade. Tudo isso permite compreender melhor e analisar o contexto escolar e as ações do professor. Ou seja, envolve tanto os aspectos conjunturais quanto os estruturais da sociedade.

No que diz respeito aos aspectos conjunturais, tem-se a gestão democrática da escola e processos participativos, como as propostas curriculares, programas sociais de classes, incluindo, políticas de leitura. Já as estruturais são marcadas pelas relações sociais de classe, de desigualdade e de concentração de renda. Zabala (1998, p. 16), por sua vez, enfatiza que a estrutura da prática obedece “a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes (...)”. Mas, a prática é algo fluido, fugido, difícil de

limitar com coordenadas simples, e além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos.

Pode-se dizer então que a prática do professor em sala de aula decorre e se manifesta como processo histórico em que o homem se reconhece. Essas práticas de certa maneira, são a reprodução do movimento de sua própria experiência; o professor, ao adotar uma prática, um método em sala de aula, vai assumindo, transformando uma consciência de suas práticas, criando assim novas posturas. (Freire, 2005).

Essa postura do professor é dinâmica em sala de aula, resultante de experiências que foram adquiridas durante toda sua trajetória educacional e profissional, suas práticas e suas representações. No conceito de Chartier (1990, p. 23), a noção de representação pode ser construída a partir de acepções antigas quando se pretende compreender o funcionamento da sociedade ou definir operações intelectuais que permitem apreender o mundo:

“Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, afastando-se, portanto, de uma dependência demasiada estreita a história social entendida no sentido clássico, a história cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, ou grupo ou meio um “ser apreendido” construído de sua identidade.”

Nessa perspectiva, ressalta-se que a prática pedagógica faz parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o educativo. A prática não se desfaz das ações dos professores, inclui uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros de forma entrelaçadas, alinhadas umas com as outras.

Conforme Sacristán (1999a, p. 69), existem várias práticas educativas, tais como:

- a) *As práticas pedagógicas de caráter antropológico* – são aquelas anteriores e paralelas ao aparecimento dos sistemas formais de educação, é a escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura, a exemplo, se tem a educação dos filhos que é uma prática social, constituindo uma cultura partilhada, em relação a qual se tem experiências e opiniões, mesmo em perspectivas distintas;
- b) *As práticas escolares institucionais* – são aquelas desenvolvidas num ambiente cultural, dentre as quais distinguem-se:

- Práticas relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura; a exemplo, têm-se a divisão entre o acadêmico e o profissional, seleção de acesso a determinados níveis do sistema e avaliações dos alunos no final dos ciclos de escolaridade;
- Práticas organizativas, relacionadas à organização específica das escolas; forma de trabalhar dos professores, a divisão de tempo e espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, critérios de organização das turmas e outras;
- Práticas didáticas e educativas relacionam-se as dos interiores a sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica - são atividades dos professores e alunos num contexto e comunicação interpessoal dentro da sala de aula, o desenvolvimento do currículo;

c) *As práticas concorrentes* - são aquelas que não têm caráter estritamente pedagógico, ocorrem fora do sistema escolar, mas exercem influência direta sobre a própria atividade técnica do professor. Envolve o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, reguladas pela administração educativa. A exemplo, têm-se os produtores de materiais didáticos, as editoras de manuais escolares.

Dentre essas práticas pedagógicas, destacam-se as práticas de leitura, inserida dentro de uma prática didática, em sentido mais amplo, classificada como uma prática sociocultural, que são conduzidas por uma condição social e que também são adquiridas por diversos meios e objetivos diferenciados, envolvendo os mais variados atores sociais, professores, alunos, bibliotecas, livrarias editores. O professor, como principal ator social, por exemplo, ao agir desta ou daquela forma em sala de aula, ao escolher o tipo de metodologia para aplicar seus conteúdos, que já estão estabelecidos para atender uma determinada classe, está, de certa forma, influenciado por suas práticas de leitura adquiridas durante sua trajetória de vida e profissional.

Nesta perspectiva, destaca-se Chartier (2001, p. 32-33), que enfatiza que:

“As práticas são inumeráveis. Cada um de nós realiza em um dia de vida profissional ou privada milhares de práticas cotidianas, ordinárias. É impossível para a história recolher ou dar uma representação adequada dessas práticas múltiplas, porque há uma situação muito difícil para a análise. Parece-me que o que podemos fazer na

história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente, como se tratássemos de chegar à leitura do primeiro dia do mundo, mas sim, organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstruir a leitura, mas descrever as condições compartilhadas que a definem, e a partir das quais o leitor pode produzir esta criação de sentido que sempre está presente em cada leitura.”

Assim, a leitura, no contexto de prática cultural, em seus diversos meios, é um conjunto de conhecimentos adquiridos durante a vida do homem, contribuindo dessa forma para a formação de uma identidade cultural, nas quais suas ações diárias, suas vocações, suas aptidões são influenciadas por tais práticas denominadas práticas culturais e que se manifestam de várias formas, e revelam diversos tipos de comportamentos adotados, inclusive, aqueles postos em sala de aula.

Sobre a identidade cultural, Dewey (1970, p. 202) ressalta que “o hábito dominante é considerar que uma questão social não se relaciona com valores a serem preferidos e pelos quais se lute, mas, antes, com algo predeterminado pela constituição de nossa natureza humana. Essa pressuposição é fonte de sérios males sociais”. Na mesma direção, Dewey (1970, p.11) nos coloca que:

“(…) a ideia de cultura, que se fez familiar pelo trabalho dos antropólogos, aponta para a conclusão que, sejam quais forem os elementos constitutivos nativos da natureza humana, a cultura de um período e grupo é a influência determinante de seu arranjo e organização; é ela que determina os padrões de comportamento que marcam distintamente qualquer grupo, família, clã, povo, seita, facção, classe.”

As identidades sociais são relacionadas às posições do sujeito. Em suas práticas discursivas, o sujeito emerge e então é revelado, principalmente no uso da linguagem, onde as pessoas constroem e projetem suas identidades. Maclaren (1997, p. 30) está de acordo com a mesma ideia ao afirmar que a linguagem é o meio básico através da qual “as identidades sociais são constituídas, os agentes sociais são formados e as hegemonias culturais asseguradas”. As posições que o sujeito assume e com as quais se identifica constitui a sua identidade.

Percebe-se que definir identidade cultural não é tarefa fácil. Quando se pretende entrelaçar esse conceito com a prática de leitura, a questão se torna mais ampla e complexa. Contudo, a leitura é uma das dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento do indivíduo. Reitera-se a ideia de leitura como um ato interativo de compreensão do mundo. Então, ler é um trabalho de construção de significado e atribuição de sentidos, mediante a utilização de elementos lingüísticos.

Nessa perspectiva, quando se discute as relações culturais na literatura leva-se em conta uma discussão entre texto e contexto. Desse modo, o texto, como forma de permanência cultural, é, ao mesmo tempo, produtor e produto da cultura. Como tal, expressa as visões de mundo conflitantes, que se encontram e se chocam, num amplo diálogo entre umas e outras. Por isso mesmo, as práticas de leitura são dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Delleuze (2003, p. 8), “não podemos interpretar os signos sem desembocar em mundos que se formou em nós, que se formaram com outras pessoas.” Então, pode-se depreender que ninguém se torna leitor fora de seu contexto cultural, o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas. Assim, o indivíduo torna-se leitor no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às resultantes do intercâmbio de seu mundo pessoal, do seu universo cultural e social circundante. É neste sentido que é necessária a abordagem da leitura numa perspectiva de uma prática cultural e, como consequência, um elemento essencial na construção de identidades sociais.

CAPÍTULO 3 - A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

Neste capítulo aborda-se a leitura numa perspectiva de prática cultural, na qual vão se estabelecendo relações socioculturais de uma determinada época da sociedade.

A leitura permite construir, dar significado e não somente reconstruir um sentido. A leitura implica uma relação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é em decorrência disso a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. Em suma, a leitura é uma situação de comunicação particular, aberta, é fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e dados culturais. É uma atividade de lazer, aquisição de conhecimento que resulta em prazer indescritível pelos profissionais e amantes da leitura.

Mas, como se deve conceituar leitura ou definir o ato de ler? Essa resposta não é algo simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Numa perspectiva moderna, a leitura é capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos, codificados em qualquer meio eletrônico. Entretanto, nem sempre a leitura foi definida dessa forma e, além disso, terá alterado seu significado, expandindo-se no futuro de acordo a evolução da humanidade, o avanço tecnológico e dos meios nos quais a informação se encontrará.

Assim, Garcez (2002, p. 23) afirma que:

“A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, interações, ações e motivações. Envolve especificamente, elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos”.

A leitura é uma habilidade fundamental, importante e vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, tanto no cenário profissional quanto no cenário pessoal. Na concepção de Silva e Zilbermam (2004, p. 45):

“A leitura é como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e intensificar o poder de crítica por parte do público leitor, e assim expressar os anseios da sociedade.”

Tratando-se da leitura no contexto universitário, pesquisadores, tais como Negrão (2004) e Oliveira (2009), dizem que “a leitura na universidade deveria ser uma prática assídua e constante a todos que ingressassem, porque somente pela leitura as atividades acadêmicas serão desenvolvidas”. A partir destas práticas é possível a produção científica.

Alguns professores encontram dificuldade na prática de leitura, isso se deve, principalmente, a ausência de tradição no ensino do país, faltando práticas docentes que conduzam a formação de um leitor proficiente. Assim, as dificuldades existem e não se deve atribuir a culpa aos professores do ensino básico, ignorar, não dando importância ao fato; esse processo da leitura é contínuo, inacabado, que vai deste o ensino básico ao ensino superior. É preciso oferecer oportunidades e caminhos para que o discente possa sanar suas deficiências, e isso depende do incentivo do docente e de todos envolvidos no sistema educacional.

Levando-se em consideração que a prática de leitura deve ser compreendida como uma prática sociocultural, como resultante da ação humana, marcada pela história e pela cultura, as histórias de prática de leitura envolvem no percurso do tempo diversos aspectos (culturais, sociais, políticos) que constituem tais práticas. Os diversos tipos de leitura e suas variadas formas, para cada indivíduo, são conduzidas por diferentes finalidades, dependendo do tempo, tornando-se parte da história cultural das sociedades.

A concepção da leitura como prática cultural consiste na compreensão da História Cultural, que, segundo Chartier (1990), é o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, praticada. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço. No entanto, a História Cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “(...) esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” (Chartier, 1990, p.17).

Nesta perspectiva, entende-se que os processos estabelecidos a partir da História Cultural envolvem a relação que se estabelece entre a história dos textos, a história dos livros e a história da leitura, permitindo, assim, uma fértil reflexão a respeito da natureza da História como discurso acerca da realidade e ainda de como o historiador exerce o seu ofício para compreender tal realidade.

Tanto a palavra oral quanto a escrita é compreendida como prática cultural, como produto humano, marcada pela história e pela cultura. Para sustentar esta abordagem da leitura como elemento fundamental da construção da História Cultural, busca-se referência nas obras de Chartier (1990, 1998, 2001), historiador francês das práticas da leitura, que tem focalizado seus estudos nos gestos e os comportamentos gerados por tais práticas. O autor enfatiza em seus estudos que é a materialidade dos objetos que sustentam os textos, que lhes dão suporte e que também intermedeiam a relação do leitor com o texto, e assim vão interferindo nos sentidos atribuídos ao que se lê e como se lê. (Cavallo e Chartier, 1998, p. 7).

Para os referidos autores, “uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a partir da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos”. Ressalta-se, portanto, a importância de se atentar não só para a materialidade dos textos, mas também para as práticas de apropriação desses objetos por seus leitores quando se tem intenção de investigar a história das práticas leitoras.

Pode-se dizer também que as leituras em seus diversos meios vão conduzindo o leitor para uma visão de mundo diferente da realidade daqueles que não leem. Então, através da leitura se adquire informações, transformando-as em conhecimentos para atender as diversas necessidades do ser humano. Para Lerner (2002), a formação do leitor acontece a partir de suas relações enquanto sujeito com as leituras feitas de forma autônoma e também com as leituras que lhes fazem ao longo de sua vida. Contudo, o contexto social, político, cultural e afetivo, nos quais o sujeito está inserido, entrelaçam e influenciam as relações que serão estabelecidas entre o indivíduo e a leitura.

Para os leitores, as experiências que se têm da leitura são inúmeras e são adquiridas durante o percurso da vida e elas se apresentam com objetivos variados. Sobre as experiências de leitura, Freire (2008) diz que se iniciam antes mesmo de começar a ler a palavra escrita, a leitura não se limita à simples decodificação de signos, mas que se expande para melhorar a leitura que se faz do mundo. Pode-se dizer, então, que os caminhos da vida e da leitura estão interligados, o percurso de leitura carrega muito da biografia do leitor. Assim, pode-se observar e compreender diversos aspectos pessoais, através de suas memórias de leitura, opiniões, crenças e fatos que podem ser recuperados ou analisados a partir dessa fração de caminho.

Nesse sentido, acredita-se que as práticas pedagógicas são também representações das práticas de leituras, tais leituras com seus objetivos específicos e que tem contribuição nas atitudes e comportamentos do professor em sala de aula, na escolha dos conteúdos e nas

metodologias aplicadas e, conseqüentemente, essas práticas reproduzem novos conhecimentos e assim se torna uma prática cultural.

Mas, em que consiste a leitura numa perspectiva cultural? Para Cavalo e Chartier (1998, p. 123): “A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”, por isso ao ler cada um se faz uma relação interna, com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas expectativas e finalidades da leitura. Nesta perspectiva concorda-se com Chartier, (1998) ao enfatizar que a leitura deve ser compreendida como prática social, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. Esse arcabouço teórico parte do pressuposto de que a leitura, popular, erudita ou letrada, é sempre produção de sentido. (Goulemot, 2011).

O referido autor ainda enfatiza que, ao descrever as condições em que os sujeitos foram se inserindo no mundo letrado, possibilita ao pesquisador desenvolver uma forma de aproximação mais densa dos significados atribuídos à escrita por aqueles que protagonizaram uma história ou histórias de leitor e dos modos como a incorporaram em suas vidas.

Numa perspectiva sociológica das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer, que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura, do que valor de instrumento de mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos. “(...) na escola, não é a leitura que adquire, mas são as maneiras de ler que vão se revelando. Ao aprender, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito das práticas culturais mais gerais do seu imediato (...)” (Chartier, 2011, p. 37) e, assim, a leitura é concebida como um processo de confirmação cultural.

Mas, conforme Lerner (2002, p. 15), a prática de leitura e escrita é indissociável para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, e para tal é necessário:

“Reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando-o como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores”.

Isso implica que a escola deve formar uma comunidade de leitores que encontre nas suas leituras respostas para os seus problemas, encontrar informações para compreender aspectos do mundo, que respondam suas indagações, encontrar argumentações para defender suas posições na sociedade. É necessário que a escola forme seus próprios escritores com visão crítica da realidade na qual se encontram; é necessário que a escola seja um âmbito de leitura com práticas vivas e atuantes de leitura. Em suma, ler é uma atividade orientada por propósitos, de busca de informações necessárias para resolver problema prático. Portanto, a leitura é uma prática indispensável e necessária na construção da cidadania.

3.1 HISTÓRIAS DE PRÁTICA DE LEITURA E SEUS MEDIADORES NO MUNDO OCIDENTAL

Para contextualizar a evolução histórica das práticas de leituras buscou-se mais uma vez os estudos de Chartier e Hébrard (1995), pois suas principais pesquisas envolvem a recuperação dos discursos que circularam sobre prática de leitura no percurso do tempo. Nestes estudos percebeu-se como os sujeitos foram se inserindo num mundo da leitura ou como a leitura foi se instalando na vida social e individual desses sujeitos e quais são os principais mediadores dessas práticas e, assim, se entendeu o processo da prática de leitura numa perspectiva cultural.

3.1.1 A Leitura na Antiguidade

A história da leitura na Grécia clássica revela a oposição entre os sistemas de comunicação oral e escrita. O oral assumiu formas diferentes, quer seja um discurso simplesmente falado quer seja uma reconstituição oral de um escrito feito por um indivíduo-leitor. O discurso falado que, segundo Platão, “era um discurso de verdade”, útil ao processo de conhecimento, pode escolher seus interlocutores, pode estudar suas reações, esclarecer suas perguntas, responder seus ataques. O discurso escrito compara-se a uma pintura, por que não responde às indagações, além disso, repete-se eternamente, difundido por um suporte material inerte. O escrito não tem a capacidade de encontrar aquele que irá decifrá-lo, compreendê-lo, não pode evitar aqueles que não têm competência, capacidade para preservá-lo e acolhê-los. E isso torna o texto prisioneiro da difusão descontrolada, ignorando a voz que

irá lhe transmitir pela propagação da voz, que em irá dar sentido para mediação da leitura. (Carvallo e Chartier, 1998).

Neste período, o livro que veicula um *logos*, escrito destinado à leitura, traz implicações. Diminui a contradição entre uma escassa presença do livro e uma alfabetização mais ampla, com compacidade para ler inscrições oficiais privadas, verificado até nas camadas inferiores da sociedade urbana. Tais contradições remetem à função da leitura desta época, pois, a produção de textos escritos propostos para uma leitura pública, bem como a forma e tipologia dessas mensagens, contribuem fundamentalmente para o funcionamento da democracia ateniense, sobre a função da leitura.

Cavallo e Chartier (1998, p. 10) destacam que “a escrita é colocada a serviço da cultura oral (...) a fim de contribuir para a produção de som. De palavras eficazes, de glória retumbante”. Esta função diz respeito à composição escrita na fase de publicação oral de produção textual grega.

O livro, particularmente neste período, assim como as bibliotecas, tinha a função de conservação do texto, seja para leituras posteriores como registro de informações, seja para guarda de conhecimento da humanidade.

Na Grécia antiga percebe-se que a escrita fora inventada para fixar os textos e trazê-los, assim, novamente à memória, na prática, para conservá-los. Isso se sustenta pelos exemplares de obras, poética ou científico - filosóficos conservados nos templos ou o uso da *spregis*, o “selo” do autor, destinado a garantir, a autenticidade do texto. Explica também o fato da necessidade de conservação desses textos escritos.

Nas últimas décadas do século V a.C. delimitam-se os livros destinados quase somente a fixação e conservação do texto daqueles livros destinados à leitura. Aparecem os textos ilustrativos com a finalidade educativa, como figuras de leitores masculinos e alguns com leitoras femininas. Neste período evidenciam-se as várias formas de leitura: em voz alta, silencioso, solitária. Os leitores solitários, a leitura silenciosa, não eram predominantes, a leitura era vista como uma prática de vida em sociedade. (Cavallo e Chartier, 1998).

A leitura de voz alta aparece como predominante, difundida em toda a Antiguidade, tinha a finalidade de tornar compreensível ao leitor o sentido da escrita sem o espaço entre as palavras, que, sem a voz alta, seria ininteligível, inerte.

Nesta época observa-se as diversas formas de leitura que, segundo Chartier (2011), são formas, suportes que produzem sentido ao texto, dele se reveste uma significação que vão mudando conforme os suportes que o propõem à leitura, a história dos objetos escritos das

palavras dos leitores. A leitura, portanto, é uma prática na qual são encarnados gestões, espaços e hábitos; assim nas histórias de leitura, encontram-se, as comunidades de leitores, as traduções de leitura, as diversas maneiras de ler. A história da leitura, portanto, se dá pelos vários modos de utilizar, compreender, de apropriar-se dos textos.

No processo histórico da leitura, os vários contrastes são percebidos, destacando-se da seguinte forma: contrastes entre competências de leitura, a divisão entre alfabetizados e analfabetos. Nem todos leem o texto de uma mesma forma, há formas diferentes de relacionar-se com o texto, há significações atribuídas aos tipos de textos, há diferenças entre os letrados daqueles menos hábeis a leitura. Percebe-se contrastes entre normas e convenções de leitura que são estabelecidas para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretações. Evidenciam-se também contrates entre as expectativas e os interesses que os diferentes grupos de leitores investem na prática de leitura. Os leitores não partilham as mesmas técnicas de leitura dos textos, não mantém a mesma relação com o texto escrito e nem atribuem o mesmo valor, ou significação a um texto, e isso depende também do suporte. (Chartier, 2011).

Em Roma, por volta dos séculos III - II a.C, a leitura de livros se expandiu, mas ainda era uma prática exclusiva das classes mais favorecidas, era realizada de maneira privada, intensificada pela organização de bibliotecas particulares. As primeiras bibliotecas foram frutos de conquistas de guerras, compostas em grande parte por livros de origem grega e pelo nascimento da produção de livros latinos. (Cavallo e Chartier, 1998).

As bibliotecas públicas visualizadas como espaços de leitura formaram-se em pequeno número. A criação de bibliotecas ditas “eruditas”, como espaço para qualquer pessoa que quisesse freqüentar, na verdade, serviu apenas para leitores das classes elevadas, que em sua maioria já dispunham de bibliotecas particulares.

Nesta época, contudo, não é possível afirmar que tais bibliotecas surgiram ou foram incrementadas devido ao crescimento das necessidades de leitura. Quando sua criação era uma determinação vinda do imperador, tratava-se de espaços monumentais com o objetivo de conservar as memórias históricas e de selecionar e codificar o patrimônio literário. Em contrapartida, o desenvolvimento das bibliotecas privadas correspondeu, diretamente, a uma expansão das necessidades de leitura, sinalizando assim a importância atribuída aos livros e a leitura, como fonte de entretenimento de um público seletivo. Ter uma biblioteca era sinal de *status* nas residências, mesmo que seus donos tivessem pouca instrução ou fossem incapazes de ler fluentemente.

Neste período a demanda de leitura muda para o *códex*, livro com páginas, que substitui os rolos, tornando assim a forma preferida pelos leitores. Assim, o mundo grego-romano, nos primeiros séculos do Império, viu-se envolvido com uma nova etapa nas práticas de leitura, devido, principalmente, ao progresso da alfabetização. O novo público de leitores era composto por pessoas que cultivavam gestos de leitura, envolvidos na leitura por prazer, por hábito ou por prestígio.

Cavallo (1998) afirma que uma das conseqüências desse crescimento e dessa diversificação de leitores foi o surgimento da literatura de entretenimento que consistia em poesias e livros de magia. Tais textos chegavam a interessar tanto leitores de instrução elementar quanto leitores cultos. As diferenças culturais entre leitores nem sempre apontavam para escolhas diferenciadas de leitura. Praticamente, todos liam as mesmas obras, o diferencial estava nas maneiras de ler, de compreender, de atribuir sentidos às leituras.

Nesta época, percebe-se que ao texto se conferem sentidos de acordo com as capacidades e desejos do leitor. É o leitor, a partir de seu conhecimento prévio, conhecimento textual, conhecimento lingüístico, bem como suas expectativas sobre o texto, construiria sua leitura, sua história de leitura.

3.1.2 A Leitura na Idade Média

Conforme Cavallo e Chartier (1998), na Alta Idade Média, dos séculos V ao X, ao contrário do Mundo Antigo, a leitura deixa de ter seu caráter de entretenimento, sendo substituída por uma prática de leitura concentrada no interior das Igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas e, algumas vezes, das Cortes. Leituras essas, geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual. A principal finalidade da leitura era agora a salvação da própria alma, e tão forte o motivo que encontrava reflexo nos textos bíblicos. Assim, a leitura constituía-se em um alimento espiritual dos monges, feita de forma lenta, regular e em profundidade. O livro que se destacava nesta época era o dos Salmos, que passou a ser visto como uma cartilha para se ensinar a ler e escrever, bem como livros sobre a vida dos santos.

Uma mudança significativa dos tempos na Europa foi a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada, visto que esta assegurava uma melhor compreensão do texto e tornava mais completo o entendimento do leitor. Além disso, os

livros eram lidos com a função de conhecer Deus e para a salvação da alma. Assim, transformam-se o significado e função do livro.

Para Parkes (1998, p. 106), a leitura silenciosa assegurava uma melhor compreensão do texto, pois o entendimento do leitor tornava-se mais completo quando se estava em silêncio. Só assim era possível “ler sem esforço físico e melhor refletir sobre as coisas lidas que assim fugiriam menos facilmente da memória”. Uma prática individual, com objetivos definidos, ler para compreender melhor o mundo no qual estava inserido.

Entretanto, a prática da leitura silenciosa aguçou a desconfiança de alguns dogmatistas, que viam nela a possibilidade do perigo da preguiça, considerada como pecado da ociosidade. Padres cristãos também começaram a vê-la como atividade perigosa, pela falta de controle sobre o lido, deixando-a livre de censura ou condenação.

Apesar da ênfase na leitura silenciosa, a leitura em voz alta ainda era praticada sob a forma de textos litúrgicos ou de edificação, no interior das igrejas, nos refeitórios comunitários e até como práticas escolares de forma individual de exercício monástico.

Chegando ao final do século XI até o século XIV, com o desenvolvimento da alfabetização, tem-se uma nova era da história da leitura. As práticas de escrita e as práticas de leitura antes separadas aproximaram-se, tornando-se função uma da outra: lê-se para escrever e escreve-se para leitores. Os escritos são para leitores, lia-se muito e de formas diferentes, o texto é fragmentado, para facilitar a compreensão; assim, nasce o livro como instrumento de trabalho intelectual, fonte para se chegar ao saber, não mais um depositário de um conhecimento *ruminado* o objeto de conservação. A escola agora é vista como o principal espaço, onde se dará o ensino da leitura. (Manguel, 1997).

Em boa parte da Idade Média, o aprendizado da leitura é realizado através do método escolástico, cuja essência era treinar o estudante a visualizar um texto conforme critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados por meio da inculcação. A fixação do conhecimento era mais importante do que sua compreensão.

Nota-se que a partir do século XII, a leitura escolástica substituindo-se por uma leitura superficial que dê conta do conhecimento dos elementos indispensáveis a uma cultura utilitária. O desenvolvimento da capacidade de memória levou gradualmente os estudantes a não consultarem as obras originais, mas apenas trechos selecionados por outros. A criatividade pessoal deu lugar à tecnicidade das ações.

Percebe-se que na segunda metade do século XV, o método escolástico começa a perder forças, abrindo espaço para modelos de ensino mais liberais; aos poucos, a leitura vai

se tornando responsabilidade do leitor, no que tange à ligação do ato de ler com seu próprio mundo e suas experiências pessoais, afirmando sua autoridade sobre o texto. O leitor sai da condição de passividade, começa a refletir sobre o que é lido, tornando-se um leitor crítico-reflexivo (Ribeiro, 2008).

3.1.3 A Leitura na Idade Moderna

Destacam-se as práticas de leituras entre os séculos XVI e XIX, que estiveram condicionadas às práticas escolares, às opções religiosas e ao crescente ritmo de industrialização. Em países de forte tradição católica, os leitores procuraram desviar os olhos da censura, que insistiam cravar obstáculos para leitura de textos vistos como portadores de ideias perigosas contra a autoridade da Igreja e dos soberanos absolutos.

Na Inglaterra, a Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que estabilizou as práticas tradicionais, fez emergir novas categorias de leitores, que veio determinar a constituição de um novo mercado do material impresso. Conforme Cavallo e Chartier (1998), a primeira transformação que afetou as práticas de leitura nesta época é de ordem técnica, representada pelo advento da impressão, que vem alterar a produção de textos e de livros, até então feitos de forma manuscrita.

Na década de 1440, Johann Gutenberg, após várias tentativas, aprimorou uma prensa de impressão que trouxe para a época praticidade no modo de produzir livro que até o momento era realizada de maneira artesanal e manuscrita. Essa nova forma de impressão revolucionou a imprensa, devido ao aumento do número de impressão. O invento do livro impresso apresentava como vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente mais em conta, trazendo como consequência o aumento de sua produção bem como a ampliação do acesso de centenas de leitores a cópias idênticas de um mesmo livro. (Manguel, 1997).

No entanto, a invenção e difusão da imprensa caminharam em passos lentos quanto à substituição do manuscrito. Até o século XVI, praticamente, o livro impresso ainda depende do manuscrito do qual imita a paginação, a escrita, as aparências. Para Manguel (1997, p. 159):

“Talvez seja útil não esquecer que a imprensa, apesar das óbvias previsões de ‘fim de mundo’, não erradicou o gosto pelo texto escrito à mão. (...) No final do século XV, embora a imprensa

estivesse bem estabelecida, a preocupação com o traço elegante não desaparecera e alguns dos exemplos mais memoráveis de caligrafia ainda estavam por vir. Ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de acesso mais fácil e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever, freqüentemente com estilo e grande distinção; o século XVI tornou-se não apenas a era da palavra escrita, como também o século dos grandes manuais de caligrafia.”

Nesse sentido, a presença das formas impressas do livro apresentou transformações formais aparentemente insignificantes, mas que trouxeram efeitos decisivos na ordenação das obras, permitindo uma maior legibilidade em virtude do formato de fácil manejo, da organização das páginas, da multiplicação de parágrafos. Nasce uma nova leitura das mesmas obras e gêneros até então dispostos: “uma leitura que fragmenta os textos em unidades separadas, e que reencontra, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio.” (Chartier, 1995, p. 19).

Outra transformação das obras diz respeito ao lançamento de novas edições do texto com algumas modificações com o intuito de atingir um novo público. Tais modificações têm em vista as competências de leitura e expectativas dos novos leitores. Uma nova modificação relacionada às obras refere-se ao texto que, fixo em sua forma, é apreendido de forma diferente por seus leitores no ato de sua leitura. Cada leitor imprime sua própria marca na leitura: o texto que para uns apresenta caráter de ficção, para outros pode ser visto como um drama.

Conforme Zilberman (2004, p. 51): “Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram.”

Cambi (1999) aponta que, nos primeiros decênios do século XVI, com o movimento da Reforma, iniciado por Martinho Lutero, na Alemanha, afirma-se o direito de todo cidadão a instrução por meio de escolas públicas gratuitas mantidas pelas autoridades públicas. Vê-se a necessidade de propagar a educação, mesmo em caráter elementar, principalmente a capacidade de leitura popular como forma de aproximar os indivíduos dos textos da Sagrada Escritura.

Nota-se que o movimento reformador de Martinho Lutero esteve bem preocupado em propagar o aprendizado da leitura, como uma maneira de popularizar, e ampliar o número de leitores dos textos bíblicos, que até então era restrito, isto porque, “a salvação da alma

dependia da capacidade de cada um ler a palavra de Deus por si mesmo.” (Manguel, 1997, p. 312).

Mas, a alfabetização, mesmo restrita à Bíblia, não impediria a leitura de outros tipos de texto; deste modo, os donos de escravos britânicos foram contra a alfabetização dos mesmos, pois temiam que estes encontrassem ideias revolucionárias que aguçassem possíveis atos de revolta em favor da libertação.

Aprender a ler, para os escravos, não era um meio imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos sabiam que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas. Mais importante: “esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre essa frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado.” (Manguel, 1997, p. 314- 315).

Ainda para Manguel (1997), a arte da leitura, uma vez aprendida, não pode ser desaprendida; dessa maneira era mais cômodo para ditadores, donos de escravos, ter sob seu domínio pessoas analfabetas, dada a maior facilidade em manipulá-las. Dessa forma, assistiu-se durante séculos, até mesmo no limiar do terceiro milênio, uma grande massa de analfabetos, quando não sua limitação ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. Outra forma de controle da leitura se deu através da ação dos censores, que determinavam o que podia e o que não podia ser lido, limitando-se assim os poderes do leitor.

Segundo Cambi (1999), no que se refere ao ensino da leitura, no período do absolutismo, nas obras pedagógicas são destacadas a importância educativa e didática das fábulas e contos. Tornando a leitura prazerosa e agradável, contribuindo tanto para a formação do gosto literário como para o ensino da moral. A proposta educativa revelava uma preocupação a partir de textos simples, ligados ao cotidiano infantil como forma de aguçar o gosto pela leitura. Nota-se o quanto a leitura das histórias infantis possibilita o desenvolvimento do hábito de leitura na infância e poderá se perpetuar durante a fase adulta, criando dessa forma hábitos de leitura.

Conforme Cavallo e Chartier (1998), durante o século XVIII, assiste-se a uma mudança referente ao estilo de leitura representado pelo deslocamento da leitura intensiva para a leitura extensiva. O leitor intensivo é caracterizado pela leitura de textos em volume limitado, os textos devem ser lidos e relidos, memorizados e recitados, conhecidos de cor. Já o leitor extensivo procura ler textos numerosos e diversos, assumindo uma atitude crítica diante do impresso sem sacralizá-lo.

Nesse século, a crença na alfabetização e difusão da cultura contribuiu para o crescimento da imprensa escrita, revistas, jornais, periódicos, bem como para a propagação do livro; logo, a expansão da leitura, tanto de caráter qualitativo como quantitativo, aumentou o número de leitores. Surgem as livrarias, clubes livreiros e bibliotecas como espaços de leitura e intercâmbio de ideias; dessa maneira, vê-se nesse século, mesmo que limitada, a ideia de leitura como fonte de lazer e prazer, enriquecimento cultural, ampliação das condições de convívio social e interação.

Mas, o gosto pela leitura alcançará progresso na classe burguesa, apesar de ser propagada também para as classes populares. Essas bibliotecas de leitura e gabinetes de leitura, sedimentados na segunda metade do século XVIII, eram não só locais de leitura, mas espaços de discussão sobre o material lido e os formadores de opiniões.

Com a propagação dos livros e escritos, constata-se que o crescimento de leitores pode vir a ser uma ameaça para a segurança nacional, isto porque amplia o horizonte de conhecimento e desenvolve a capacidade de consciência crítica da realidade. Segundo Wittmann (1998), os leitores não liam a literatura indicada pelas autoridades e ideólogos, liam o que satisfazia suas necessidades concretas, emocionais, intelectuais, sociais e pessoais. Surge, assim, o nosso tipo de leitor, capaz de compreender o sentido da leitura e seus benefícios.

3.1.4 A Leitura na era Contemporânea

Conforme Cavalo e Chartier (1998, p. 36), nos finais do século XIX surgem novos modelos de leitura em virtude do crescimento gradual da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores (as mulheres, as crianças, os operários). Com o acesso progressivo de quase todos à competência de leitura, como se institui no século XIX na Europa mais desenvolvida, a aculturação ao escrito, pela escola e fora da escola, a fragmentação das maneiras de ler e dos mercados do livro (ou do jornal) instaura, atrás das aparências de uma cultura partilhada, uma fragmentação maior das práticas.

As mulheres, em decorrência da diminuição das taxas de analfabetismo e inserção no mercado de trabalho, emergem como público leitor, consumidor principal dos livros de culinária, revistas e romances. De acordo com Lyons (1998), mesmo não sendo as únicas leitoras de romances, eram vistas como o principal alvo da ficção romântica e popular. A

feminização do público leitor de romances veio a confirmar os preconceitos sobre o papel da mulher e sua inteligência.

As crianças também surgem como novo público leitor, emergindo na Europa do século XIX, com a expansão da educação primária, tiveram um maior acesso ao mundo letrado. Mas, o aprendizado da leitura de maneira tradicional, na maioria das vezes, era realizado através de cartões sem contato com os livros; a capacidade para ler era uma atividade que exigia paciência e repetição de exercícios. Quanto à literatura infantil, boa parte dela, na primeira metade do século XIX, era de caráter rigorosamente didático e consistia em fábulas com final feliz e moralizantes contos de fada.

Os operários, em virtude da redução das jornadas de trabalho, foram atraídos pela leitura como fonte de lazer. Os textos, geralmente a que tinham acesso, eram empréstimos realizados nas bibliotecas circulantes. Seu ritmo de leitura variava conforme o ritmo de trabalho diário, os pedidos de empréstimo de livros geralmente aumentavam nos períodos de inverno e diminuía nos períodos de verão, quando a jornada de trabalho possivelmente era maior.

Assim, foi no século XIX que os processos de impressão e fabricação do papel permitiram maiores tiragens e o seu progressivo barateamento, atingindo assim as camadas populares. No transcorrer desse século a imprensa escrita desenvolveu mais nitidamente sua função educativa, penetrando, assim, nos vários setores da vida social, agindo intensamente na formação do imaginário coletivo, capaz de difundir visões de mundo, normas e valores de caráter ideológico dominante, e, por outro lado, aguçou a capacidade crítica dos leitores, embora em pequena escala. Percebe-se, então, o alto poder do papel impresso na sociedade que necessita de um público leitor, oriundo das diversas classes sociais para disponibilizar o papel social da imprensa.

Verifica-se que a imprensa através de seus escritos serviu, sobretudo, à classe dominante, que acreditava no papel da leitura como um elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais mais elevadas.

Sobre a história de leitura neste período, destacam-se também as de Chartier e Hébrard (1998), que fizeram um estudo na França desde a dominação da Igreja em relação às práticas leitoras no século XIX, que denominaram “mediadores sociais da cultura” aqueles procedimentos ou aquelas instâncias que, ao responderem às políticas de divulgação da leitura, instauram medidas para formar leitores. No final do século XX, muitos desses mediadores eram chamados de animadores socioculturais.

Conforme Chartier e Hébrard (1998), na França o primeiro e principal mediador social da cultura são as experiências religiosas. São referências às práticas religiosas de leitura ou à Bíblia como único livro no domínio da vida privada. A história da prática de leitura dos sujeitos comuns é perpassada pelo papel de regulação e interdição exercido pela Igreja ao longo dos séculos no mundo ocidental. Pompougnac (1997, p. 46), também estudioso das práticas de leitura na França, menciona o papel do outro na constituição do leitor, “o papel do par não é apenas levar a descobrir ou dar novos textos para ler. Testemunho das novas leituras, ele ajuda a consegui-las e a ‘certificar’ o novo leitor”.

Barton e Hamilton (2000, p. 13), com relação aos estudos do letramento, destacam que, quando se está diante de práticas culturais, como é o caso das práticas sociais em que há a escrita, não se deve esquecer que essas mesmas práticas têm seus alicerces fundados em um passado. E acessar esse passado, isto é, retomar na história a gênese de tais práticas, possibilita ao pesquisador perceber quais aspectos ideológicos, da tradição e da cultura podem estar nelas envolvidos.

3.1.5 A Leitura a partir do século XX: era tecnológica

De acordo com Petrucci (1998), a leitura através do impresso, no século XX, não é mais o principal instrumento de aculturação à disposição do homem contemporâneo; divide espaço na cultura de massa para os meios audiovisuais de comunicação. Os meios audiovisuais são vistos como preferidos para determinados tipos de comunicação por persuadirem ou levarem a rápida compreensão de suas imagens ao público, em maior totalidade. Nas últimas décadas do século XX, a expansão da tecnologia digital, em particular a internet, e das redes de comunicação virtual por meio do computador, desenvolveu novos suportes de leitura que se somaram ao formato do livro impresso. Os discos rígidos, livros eletrônicos, CD-Rom, multimídia, ou seja, a expansão de outros suportes eletrônicos mostraram-se como novas alternativas para a prática da leitura.

Nesta perspectiva, Chartier (2010) aborda que houve maior difusão da leitura pela tela do computador, uma das principais revoluções das práticas de leitura, uma revolução dos suportes e das formas de transmissão e aquisição eletrônica dos textos. Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso; há uma substituição da materialidade do livro pela imaterialidade de textos, perde-se o contato físico e íntimo com o texto, no qual todos os sentidos do leitor participam do ato de ler.

Por outro lado, o texto eletrônico permite que o leitor interfira em seu conteúdo tornando-se um co-autor. O leitor diante da tela, através de seus *links*, pode intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, fazê-los seus: ele torna-se “um dos autores de uma escrita de várias vozes ou, pelo menos, encontra-se em posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos recortados e reunidos” (Chartier, 2010, p. 103). Notam-se diversas formas de textos com aquisições diferenciadas em relação aos seus objetivos, enfatizando que para cada suporte há um determinado tipo de leitor.

Entretanto, todo esse progresso tecnológico visto, às vezes, de forma receosa pelos amantes do livro impresso que temem sua substituição, não levará ao seu desaparecimento. Há leitores para todas as formas e formatos, são formas diferenciadas de acesso e aquisição, Convém lembrar que o cinema não ocasionou a morte do teatro, nem a televisão a do cinema e do rádio, nem a televisão e o rádio fez desaparecer a imprensa.

Ressalta-se, assim, que há público para todas as diversidades culturais, então há diferentes leitores, mas ainda não se pode apregoar uma democratização de acesso. São leituras feitas em vários suportes, surgindo novas comunidades de leitores com gestos e hábitos diferentes. E, além disso, não há ainda políticas efetivas de acesso democrático a esses diversos formatos. Ainda existem fronteiras no mundo da leitura que precisam ser ultrapassadas. Mas, somente o tempo vai dizer o que irá acontecer com os analfabetos funcionais, aqueles que sabem apenas decifrar os signos, as letras, as palavras, não sabem interpretar o significado do texto.

Como o próprio Chartier (2010) destaca, a revolução do livro eletrônico constitui-se em uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. A exemplo de iniciativa pública, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) concretizou a iniciativa do Projeto Livro Eletrônico, que foi concebido com o intuito de disseminar o conhecimento por meio da publicação de obras científicas, tecnológicas e de inovação em formato eletrônico. Neste portal encontram-se alguns livros disponíveis para leitura e, assim, no mercado editorial há os mais variados tipos de livros eletrônicos ou o aparelho portátil de leitura (*e-reader*), modificando, assim, a postura, as diversas práticas de leitura e, conseqüentemente, modificando o perfil do leitor.

3.2 PRÁTICAS DE LEITURA NO BRASIL

Este capítulo aborda o professor numa perspectiva de leitor e, conseqüentemente, mediador das práticas de leituras no contexto escolar. Assim, será possível compreender o quanto é importante a figura do professor como mediador das práticas de leitura, mas para tal antes necessita ser leitor.

3.2.1 O Professor: leitor e mediador das práticas de leitura

Na sociedade do conhecimento ou era da informação na qual se vive, a leitura é o meio pelo qual se adquire conhecimentos ou informações, sendo considerada fator determinante para a sobrevivência humana e a ela atribui-se valor, ou seja, quem tem informações detêm o poder neste mundo globalizado, caracterizado por aspectos multiculturais. Assim, as informações adquiridas através da leitura deverão ser transformadas em conhecimento e o professor é o mediador desse processo.

No Brasil, segundo Silva (2002), a leitura vem sofrendo com a crise socioeconômica. Esta crise é atribuída ao fato de que, desde o período colonial, ocorre um processo de discriminação e marginalização contra as classes mais pobres, pois nesta época apenas os burgueses possuíam acesso aos livros e a leitura pelo meio impresso. O acesso à leitura, ao conhecimento veiculado pela escrita, estava submetido a uma política de reprodução do sistema de privilégios. Não havia acesso de forma democrática da população a esses materiais de informação. Assim, o modo de ler, a forma de adquirir os materiais bibliográficos foram se modificando com o passar do tempo para atender a demanda do mercado ou uma determinada classe social. Neste momento, a leitura pode ser usada como instrumento de inclusão de formação do sujeito crítico, compreendido como agente modificador, transformador da sociedade.

São vários tipos de leitura e modos de adquiri-las. Na escola encontra-se a leitura prevista, exclui-se o contexto histórico-social, cultural e ideológico, e a compreensão dos textos se dá da relação entre leitor/texto. A leitura prevista pode ser considerada como constituinte das condições de produção e não como constituinte determinante.

As leituras previstas possuem elementos que determinam seu jeito de ler, sendo assim a relação dos sentidos com a intertextualidade possui seus próprios fatores constitutivos de sua produção. A variação dos textos tem sentido com o funcionamento distinto dos

conteúdos que estão ligados à política que cerca a sociedade, transformando-se e adaptando-se conforme surge às novas gerações, para que haja uma sobrevivência e convivência social. Toda leitura possui sua história, ao ler o mesmo texto em épocas diferentes, ocorre uma interpretação diferente da anterior. As leituras feitas pelo leitor podem alargar ou restringir sua compreensão, as histórias podem produzir o imprevisto se derivadas do contexto histórico e da pluralidade, assim as leituras tem sua história e constroem sua própria história dentro da pluralidade social.

Segundo Orlandi (1994), o professor modifica as condições de produção da leitura do aluno, impede que este construa sua própria história, não ocorrendo uma relação intertextual dos sentidos dos textos para estes, deixando de lado a sistematização que constitui a proposta de um método de leitura. O educador se considera guardião dos livros e deixa o aluno de fora e insatisfeito com seu uso, este recebe o papel de propagandista de um produto, faz um trabalho em sala no qual não participa. Passa atividade que estão propostas nos livros didáticos. Quem dirige uma atividade de leitura deve contextualizar, falar um pouco sobre o juízo crítico que está acumulado no texto.

Mas, lembrando também que a leitura não é só prazer, a leitura exige trabalho, disciplina. Enfim, a leitura é uma prática diária, obrigatória, uma vivência e que seus resultados são visíveis quando se tem objetivos definidos.

Também se pode atribuir ao professor a responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos em relação à leitura ou afirmar que o principal motivo para o insucesso dos alunos deve-se ao fato de o professor ser um não leitor, parece uma afirmação reducionista do problema, decorrente de reflexões apressadas ou descontextualizadas. Ressalta-se, ainda, que caracterizar o professor como não leitor seria retirar toda forma de leitura do seu dia a dia, quando, mesmo generalizando sabe-se que existem leituras tidas como obrigatórias que fazem parte do cotidiano de qualquer professor.

Lajolo (1994) compara a leitura com a tecelagem, pois ambas possuem um processo histórico muito parecido. Com a invenção da imprensa, por Gutemberg, moderniza-se, amplia-se a indústria de livros, comparando-se ao modelo das fábricas têxteis, onde há a massificação dos modos de produção, portanto, massifica-se a leitura e fraciona-se o significado dos textos. O livro, por exemplo, tornou-se objeto de produção e consumo de massa.

Assim, a leitura individual e reflexiva muda de perspectiva e passa a ser proposta como consumo rápido e dinâmico, através da qual se obtém lucro. Levando ao afastamento da

prática individual da leitura e atribuindo aos profissionais destes papéis que não lhes eram atribuídos: fazer a ponte entre leitor e texto; divulgadores de livros; vendedores de seus significados; intermediários no consumo de textos impressos. Apesar destas novas atribuições, os profissionais de leitura sabem que devem promover transformações de como vê-la e de como esta deve ser transformada em algo prazeroso e não em bem de consumo, levando o leitor a escolhê-la através de um contato livre e desembaraçado com o texto, devendo e podendo escolher qual a modalidade deste que prefere.

Através da modernização da produção dos livros tornou-se possível e mesmo necessário a massificação da leitura, trazendo o risco de alienação, de fracionamento e esgarçamento do texto e do ato de ler. Para tentar amenizar desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade, a leitura tornou-se obrigatória na escola. As desigualdades referentes à leitura têm como mola propulsora um código oficial, a escrita.

O Governo Federal para amenizar o problema e possibilitar o acesso democrático ao livro criou no Brasil o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), através do decreto n. 7559 de Setembro/2012. O PNLL “é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade”. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia a dia do brasileiro. O PNLL, portanto, consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País. Assim, destaca-se os principais objetivos do PNLL:

- I - a democratização do acesso ao livro;
- II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
- III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
- IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

Concorda-se com Lajolo (1994), quando aborda que a sociedade moderna valoriza o consumismo, transformando a leitura em desejo e acesso deste consumo, esquecendo-se que ler é essencial para quem gosta, mas a aquisição de livros para manter o *status* não é importante. A leitura deve ser com sentido de objeto de formação, construção e ação, além disso, permitir que o leitor tenha uma atitude crítica, participativa e reflexiva, portanto gerar transformação. Ao ler o indivíduo abre espaço para uma discussão crítica.

Ao possibilitar o acesso à leitura, Lajolo (1994) propõe que se faça a divisão por faixa etária. O importante no ato de ler é saber que o leitor pode fazer um entrelaçamento da história lida com a de sua vida, cada leitor faz sua história de leitura e a cada leitura sua história de vida. Ao se determinar a faixa etária, alojam-se as pessoas em um lugar seguro, assim ajuda o controle e manipulação social.

Em movimentos de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, quanto sentidos e atitudes, tanto quanto os prevendo, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os, podendo revertê-los e alterá-los. A literatura torna-se fator importante na imagem social, na medida em que atua na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representação e do imaginário coletivo. Pode-se caracterizar de leitor maduro, aquele que converge o significado dos outros textos para os textos novos, ou seja, ele afasta, afeta e redireciona os significados anteriores, aceitando ou recusando a interpretação que nasceu nesse diálogo entre leitor e texto.

Ainda segundo a autora, a história de um livro é considerada como a teoria literária e, através dela, utilizam-se argumentos que podem justificar ou incluir determinado texto ou autor, podendo esta ser paralisante para o leitor. Lajolo (1994) em sua pesquisa sobre prática de leitura, analisando a realidade social, deparou-se com um dos fatores mais importantes para a literatura, o declínio ou a inexistência de hábito de leitura entre os jovens. O hábito é construído no decorrer da vida, ele é passível de rotina, podendo ser mecânico e automático, sendo semelhante a certos rituais como, por exemplo, o da alimentação.

Portanto, cabe ao profissional da leitura e, particularmente, ao professor, usar da verbalização para estimular a criação de hábitos de leitura, treinando técnicas e estratégias para fazer uma boa leitura e conduzindo-os para o hábito diário.

Mas, lembrando que antes que ocorram estas cobranças, o professor e o profissional da leitura devem ser bons leitores, ou seja, ler muito, possuir paixões por certos livros, conhecer mercado editorial, seus diversos tipos e suportes para poder indicar aos seus leitores o tipo de leitura que atenderá às suas necessidades. O professor deve ser o condutor, mediador da leitura e, assim, estimulando nos educandos a criação de um hábito de leitura não somente como exigência da escola, mas, como prática que conduza em prazer. Os alunos são conduzidos, estimulados pelos professores, logo, se os professores forem maus leitores, os alunos também o serão. Professores leitores; alunos leitores. Assim, o professor necessariamente tem que se apaixonar pela leitura, o professor não deve ter a leitura somente como prática obrigatória e sim de prazer, fonte de conhecimento.

Porém, o professor nem sempre apresenta característica de leitor, pois ocorre uma precariedade na formação leitora desses profissionais. Para conduzir os alunos nas práticas leitores, estes devem possuir conhecimento, metodologia, técnica e familiaridade com grandes números de textos. O professor exerce um papel de mediador entre o material bibliográfico e o leitor.

O professor, ao passar ou executar determinada leitura, deve deixar que o aluno sinta prazer em fazê-la ou escutá-la, sem cobranças de exercícios, o que faz com que o aluno repita tudo que o texto diz, ocorrendo uma distorção e empobrecimento da noção da leitura. A repetição e a reprodução de textos estão nas raízes educacionais, onde o professor tende a utilizá-la mecanicamente e adequá-la a sua realidade, e, para que isso ocorra, deve haver uma ruptura com a leitura alienada e consumista. Neste sentido, os profissionais especializados para o ensino da leitura, segundo Silva (1998, p. 69), devem:

“Constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados para o ensino da leitura.”

Reforçando o que já foi exposto anteriormente, ao ler o indivíduo abre espaço para uma discussão crítica, tornando-se participativo, expondo seu conhecimento com mais coerência, abrindo um leque de informações a serem transmitidas e ao mesmo tempo ampliadas. Nesta perspectiva, “a leitura constitui-se uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural”. (Silva, 2002, p. 38). Ressalta-se, também, que se atribui aos pais e aos professores a formação do aluno-leitor.

Segundo Amorim (2012), em dados revelados na pesquisa “retratos de leitura do Brasil”, o principal mediador da leitura ou quem estimula a formação do leitor são os professores, criando, estimulando, despertando, proporcionando maneiras diferentes de leitura e permitindo acesso aos mais variados materiais bibliográficos. Em seguida, aparece a mãe como outro incentivador, que a partir de suas leituras em casa motiva seus filhos a prática de leitura.

A pesquisa revelou ainda que para se criar hábito de leitura é necessário que a criança desde cedo tenha contato com os materiais bibliográficos, com isso desperta o gosto pela leitura. Na escola, para ensinar a leitura se deve definir objetivos e ação pedagógica, pois estes determinam o que a leitura proporcionará para a vida do leitor. Os educadores, ao fazerem avaliações dos textos, devem ser no sentido de que estes possuem significados não se deve ficar amarrado à leitura como se fosse o livro didático, orientado por aquilo que está pronto, devem ir além do que está exposto, permitir interpretações e significados, numa visão global.

Concorda-se com a afirmativa de Orlandi (1994, p. 48), no qual diz que “toda leitura tem sua história, todo leitor tem sua história de leitura”. Os conteúdos destes textos devem ser adequados à realidade do aluno, colocando-os a disposição de seu conhecimento, e aplicando uma metodologia sem tender para o didatismo e o romantismo. Enfatiza ainda que o professor não organiza um currículo, onde o aluno trabalha com sua própria história de leitura, lançando desafios para sua compreensão e colocando condições para solucionar esses desafios.

3.3 ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E SEUS MEDIADORES

Nesta nova sociedade do conhecimento, caracterizada por aquisição e disseminação eletrônicas de informações, o campo da leitura, trouxe inúmeras inquietações, tornou-se pelos pesquisadores um espaço de discussão que precisa de compreensão. Neste contexto serão apresentados alguns estudos voltados para a temática considerados pertinentes.

Guedes-Pinto (2008) pesquisou sobre o processo de apropriação da prática de leitura vivenciado pelos professores em formação inicial. Por meio da análise de suas narrativas sobre a memória de suas experiências pessoais vividas no período da infância, da adolescência e também da contemporaneidade do curso de Pedagogia da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Seus estudos evidenciaram algumas contribuições para o campo dos estudos do letramento acerca da constituição dos sujeitos leitores. Esses indícios trouxeram informações sobre como esses sujeitos foram se inserindo nas práticas de letramento, nas quais se integraram e de que se apropriaram ao longo de seu percurso pessoal e profissional. Em seus relatos, sobre esse processo de imersão no mundo da escrita, aparecem diversos tipos de mediadores, sujeitos individuais ou institucionais, que participam/participaram de suas histórias de leitores. A memória de suas práticas de leitura possibilitou a ampliação da

compreensão sobre a relação desse profissional do ensino com a escrita. Por meio da entrevista e da rememoração de suas trajetórias de leitura foi possível acessar às suas histórias pessoais e profissionais.

Essas histórias de apropriação da leitura possibilitam uma compreensão de como se deu o processo de formação do professor-leitor no percurso de sua vida pessoal e profissional e indicaram a existência de mediadores importantes que constituíram suas trajetórias. Tais mediadores exercem funções importantes nas trajetórias relatadas. Destacam-se os papéis institucionais exercidos pela família, bibliotecas públicas, escola, religião, lista de livros dos vestibulares das universidades renomadas, lista bibliográfica divulgada pelos concursos públicos e pela universidade, na mediação de práticas de leitura.

Guedes-Pinto (2008) destaca, como mediadores da leitura, as bibliotecas. Nos depoimentos dos professores ressaltam-se a importância das bibliotecas como instâncias em sua trajetória de leitura. Segundo esses sujeitos, sem a biblioteca, provavelmente, teriam sido impossibilitados de entrar em contato com o mundo dos livros.

Outro mediador que aparece na memória de leituras exercendo um papel relevante são as listas de livros obrigatórios, solicitadas pelos vestibulares das grandes universidades públicas no Estado de São Paulo, consideradas de excelência, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentre outras. O efeito produzido pela publicação, divulgação e circulação social dessas listas, citado nas histórias de leitura recolhidas, mostrou-se de forma incisiva nos relatos. Os professores mencionaram normalmente essas listas como produtoras de um contato positivo com a prática leitora, principalmente no sentido de os colocarem em contato com autores literários marcantes em sua trajetória.

Destacou-se como relevante a lista de bibliografia obrigatória para os concursos públicos estaduais ou municipais para ingresso de professores nas redes de ensino, tornando-se assim um meio de incentivo à leitura de livros a práticas leitoras.

Andrade (2004) desenvolveu uma pesquisa, no Rio de Janeiro, com a finalidade de reconhecer a importância das listas bibliográficas que compõem os documentos oficiais de políticas públicas para a formação de professores. A pesquisadora escolheu como *corpus* de sua pesquisa os livros constantes nessas listas, sobretudo, as contidas no documento de Elaboração do Currículo das Escolas Públicas do Rio de Janeiro. Para estudar as práticas de leitura dos professores, tal procedimento usado pela pesquisadora para construir seu *corpus*

reforça o importante papel das listas bibliográficas para os concursos nas práticas leitoras dos professores.

Silva (2004), em sua dissertação de Mestrado, trabalha com a questão da influência da religião na relação dos sujeitos com o mundo escrito. Seu trabalho mostra como as crianças, em fase inicial de apropriação da escrita, e também suas famílias, dialogam, nesse processo de inserção no mundo das letras, com suas práticas religiosas. A autora traz em seu estudo o relato de vários episódios vividos com sua turma de alunos, que revelam como as crianças e suas famílias interrogam os textos escritos a partir de suas experiências religiosas com a escrita bíblica, pela Igreja, seja ela católica ou evangélica.

Em sua pesquisa encontrou variadas vozes presentes nas histórias dos pesquisados, tais como: as vozes do discurso escolar, as vozes da universidade, as vozes da família, as vozes da religião, tornando, assim, visível como os processos de apropriação da cultura escrita dialogam com diferentes instâncias sociais que também têm diferentes poderes na circulação dos discursos. Sobre isso, Guedes-Pinto (2008), Gomes e Silva (2005), ao se deterem na análise de resultados parciais da pesquisa em questão, baseadas também nos estudos de Bakhtin, filósofo e pensador russo, teórico da cultura européia e as artes, salientam a presença dos diversos discursos (não necessariamente convergentes) que convivem nos dizeres dos professores sobre suas práticas leitoras.

Nesta pesquisa a família também é citada como um relevante mediador sociocultural da leitura, seja, pelo papel da oralidade entre seus integrantes no cotidiano da vida doméstica como ponte ou apoio para a apropriação do escrito, quando havia carência de materiais escritos, seja como exemplo de postura a se ter na escola ou a se ter como futuro leitor.

Destacam-se também os estudos de França e Lima (2009) sobre a história de leitura de professores em formação. Eles detectaram que a ausência de pessoas alfabetizadas, na maioria dos casos, e da falta de livros em casa foram os fatores responsáveis por não ter havido relatos que fizessem referências às experiências de práticas leitoras na infância, antes do ingresso ao mundo escolar. Algumas professoras falaram da prática de ouvir histórias contadas por pessoas mais velhas, mas não que essas histórias fossem lidas para elas.

Pelo exposto, entende-se que a leitura é a base essencial para a apreensão de todo e qualquer conhecimento, a entende como uma prática cultural que deveria ser possível a todo ser humano, e que ela possibilita desenvolver raciocínios, ter conhecimento de si e do outro. Ademais, concorda-se com Barbosa (1990), Freire (2008), Allende e Condemarín (2005),

Kleiman (1997), Manguel (2004) e Vigotsky (2000), Lerner (2002) dentre outros, que a leitura possibilita a ampliação da nossa visão de mundo, o desenvolvimento da nossa consciência.

Os estudos sobre os mediadores sociais da cultura têm relevância para esta pesquisa em questão, pois muitos dos mediadores mencionados nos depoimentos dos professores se referem às instituições sociais ou aos recursos utilizados por certas agências sociais, que acabam agindo na estimulação de determinadas práticas leitoras e no estabelecimento de hierarquias ou balizamento para as leituras.

Atualmente, em alguns estudos o professor é visto como o principal mediador da leitura e, conseqüentemente, leitor. Segundo Marinho e Silva (1998, p.76-77), os professores não podem ser considerados não leitores, porém suas leituras estão diretamente ligadas ao seu trabalho, “(...) o fato é que para boa parte dos professores a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”.

Os professores, segundo a opinião de Brito (2006), não conseguem ultrapassar as marcas de uma leitura escolar: a prática de ler para o deleite ou para reflexões sociais e políticas não fazem parte do seu cotidiano, pois suas leituras são orientadas pela busca de um aprendizado. Na sociedade do conhecimento, a capacidade de leitura e inserção do educador no mundo da leitura está sendo muito questionada pelos seus pares, pela sociedade e até no meio universitário, pelos alunos, portanto, o professor deve ser um agente transformador, de ideias e estimular pensamentos críticos e reflexivos, possibilitando acesso democrático aos diversos meios bibliográficos. Dada importância da leitura, a função primordial do professor deve ser formar bons leitores, leitores capazes de ler o mundo em seus mais variados contextos.

Assim, entende-se que a leitura deve ser vista também como prática de lazer e não somente como um estudo propriamente dito, onde se deve começar com histórias bem curtas e com muita ação, além de apresentar uma leitura fácil, tornando muito mais simples a prática da leitura, e, portanto, têm-se maiores possibilidades de aderir a tais práticas, onde o ato de ler e escrever, para muitos estudiosos em sociologia, é uma atividade exclusiva da elite. Então, é necessário estar sempre mais próximo de tal elite, garantindo assim um maior conhecimento e melhores condições de cultura, dando toda importância sociocultural para as práticas da leitura.

CAPÍTULO 4 - DESIGN DA PESQUISA

A presente investigação fundamenta-se na questão da história das práticas de leitura na trajetória profissional dos docentes do ensino superior e a contribuição das leituras durante a formação profissional para as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, verificar quais as implicações dessas práticas de leituras do passado, entender o presente e planejar ações para o futuro. Como não se tem registrado em nenhum meio as práticas de leitura dos professores que são objeto desta investigação para resgatar a história de leituras dos sujeitos, recorreu-se ao inquérito por questionários e relatos orais dos docentes, revelando sobre suas práticas de leituras e o que ficou marcado.

A perspectiva de entender a leitura, enquanto prática social encontra na História e na educação campos privilegiados, na medida em que possibilita uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira, dos saberes escolares, posto que toda prática escolar pauta-se no exercício cotidiano de leiturização de professores e alunos. (Foucault, 1994).

Dessa forma, os estudos estão voltados para desvelar as “maneiras de ler que já não ocorrem sistematicamente no presente, trata-se de constituir, por assim dizer, um *corpus* de atitudes antigas, diante de leitura, em que as suas diferentes formas apenas se configuram no interior de práticas datadas. (Pécora, 1996, p. 09). Portanto, investigar a leitura por esses caminhos é, sem dúvida, repor referências históricas de uma pragmática já desenvolvida no presente. Uma forma de desvelar as práticas de leitura de atores educativos durante sua trajetória profissional são os relatos por meio da memória que passam, nesse sentido, ao assumir a forma de documentos que serve para ampliar, suprir ou preencher totalmente os vazios textuais (Ribeiro, 1996).

Durante a década de 70, no Brasil, muitos estudos sobre a leitura referem-se à investigação de aspectos teóricos e metodológicos. Algumas pesquisas restringiam-se para uma proposta de métodos renovadores de alfabetização, pesquisas para verificar hábitos de leitura. Porém, nestes últimos anos os estudos de leitura adquiriram novo *status*, saíram do campo da alfabetização e aprendizagem de escrita e ampliaram-se o campo de atuação e abrangência para as práticas dos docentes.

Mesmo assim, alguns teóricos sobre as práticas de leitura, tais como Silva (2002) e Lerner (2002), enfatizam que se vive uma crise de leitura. A denominação parte de uma constatação das carências no campo da educação, as deficiências de alfabetização nas escolas, pequenas e má qualidade de textos lidos em sala de aula, os meios de comunicação afastando

o público da escrita, tudo isso faz criar novos hábitos de consumo que são prejudiciais à relação do leitor com o universo social e cultural.

Para a história da educação e para a sociedade atual, resgatar as práticas de leitura por meio de relatos orais representa uma possibilidade de se dar novos significados a educação; e, também, a partir da história das práticas de leitura retornar ao passado com a perspectiva de intervir no futuro a fim de melhorar, reconstruir novas ações pedagógicas e, além disso, identificar hábitos de leitura.

Assim, através dos relatos orais podem-se revelar particularidades do indivíduo, explicar e compreender os diversos tipos de comportamentos adotados pelo professor-leitor durante seu percurso profissional e que são revelados, impressos em sua prática pedagógica.

Acredita-se que as leituras, que são realizadas pelos professores durante a trajetória escolar e profissional, compõem a história de leitura desses profissionais, definindo, assim, suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a investigação narrativa sobre as histórias de vida dos professores podem nos ajudar a entender nossa atualidade, reivindicando uma dimensão pessoal da profissão ensinar.

No contexto do desenvolvimento atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e importância, cada vez mais recente, de estudos sobre a história de vida de professores como fonte de pesquisa. Nesta perspectiva, Brito (2006) ressalta que os estudos sobre formação através de vida, vida de professor, pessoa do professor, práticas dos professores e/ou profissão do professor na área da educação, como alternativa para si produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre suas práticas, têm-se manifestado sob as mais variadas modalidades e como perspectivas metodológicas e objetivos diversos.

Dessa forma, pode-se dizer que as histórias orais permitem olhar do alto aqueles que não se conhece, permite ainda conhecer seu dia a dia, confrontando com aquelas práticas e lembranças dos que se deixam impregnar pelo cotidiano de uma escola, na sua formação escolar e profissional. Então, pensa-se da seguinte forma: quantas ações, sentimentos, afetos, saberes, práticas e hábitos de leitura são ignorados e que precisam ser revelados para que se possa compreender melhor a cultura escola. (Vasconcelos, 2000).

Nóvoa (2000, p. 22) enfatiza também que, entre outras coisas, (...) “relatos de vida são muito difundidos, atualmente, em cursos de formação de docentes, devido à necessidade de uma análise da prática destes em sala de aula e relembrar como se deu a sua constituição enquanto sujeito; passando de um sujeito ator, investigador a um sujeito transformador.

Para Nóvoa (2000, p. 32), “esse processo de “investigação” deveria ser seguido por todos os profissionais da educação, visando uma reflexão da sua prática de ensino e modificando o que for necessário, para se tornar um formador comprometido com a qualidade da educação”.

Nesta mesma perspectiva destaca-se Halbwachs (1990), que diz que ao lembrar, tirar da memória fatos vividos, fatos passados e reviver uma ação individual, mas também coletiva na medida em que não existem ação e práticas destituídas da relação entre o individual e o coletivo. Para Halbwachs (1990, p. 125), “o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência, a memória é sempre constituída em grupo, mas também, sempre um trabalho do sujeito”.

Pode-se afirmar que as instituições escolares são espaços escolares privilegiados para observar, investigar sujeitos e suas práticas pedagógicas e, assim, vão construindo suas identidades, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo. Então, essa memória do passado nos permite também revelar aspectos da cultura escolar que permanecem em sua prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos, pode-se sinalizar nesta investigação como estas experiências estão marcadas, hoje, na prática do educador e na sua formação escolar e profissional. Conseqüentemente, de que forma se apresenta como uma prática cultural e social, vinculada às outras tantas. Assim, revelar não somente o que foi lido, mas também como se deu o processo de leitura, como se constituiu o professor-leitor, quais as contribuições dessas leituras durante todo o processo de formação profissional e quais as implicações em suas práticas pedagógicas. Acredita-se que esta discussão possa contribuir, de forma geral, para o conhecimento de realidade e história de formação de professor, já que a leitura pode ser concebida como uma instância de formação do educador.

Enfim, esta investigação tem como objetivos resgatar a história de leitura dos docentes, identificar e descrever os diversos tipos de materiais bibliográficos que leram, durante sua formação profissional. Revelar quem foram os motivadores da construção das práticas de leitura e por fim averiguar as contribuições dessas experiências de leitura adquiridas pelos docentes durante o percurso da sua formação profissional para a prática em sala de aula.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando que a presente proposta de investigação consta em um resgate através da história de leitura dos docentes, utilizou-se o método histórico, para alcançar a história de leitura do passado de cada professor e, possivelmente, relacionar com as práticas docentes atuais.

Sobre a importância desse método, Marconi e Lakatos (2010, p.21) enfatizam que:

“Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função. Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificarmos sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual por meio de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época (...).”

A pesquisa quanto aos objetivos propostos tem um caráter exploratório das fontes bibliográficas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, explora-se, conhecem-se as particularidades do objeto de estudo. É, também, explicativa, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, sua causa. Este tipo de investigação tem a finalidade de aprofundar o conhecimento da realidade, procurando sua razão, o motivo da ocorrência dos fatos. (Marconi e Lakatos, 2010). Pode-se afirmar que os fatos são, nesta investigação, as práticas de leitura feitas durante a trajetória escolar e profissional e relação com suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Como a leitura pode ser compreendida como prática sociocultural indicou também a necessidade de adotar uma metodologia quanto aos procedimentos de caráter qualitativo. Enfoque metodológico qualitativo, conforme sinaliza Richardson *et al* (1999, p. 70), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Esse procedimento permite uma análise mais detalhada sobre investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento etc. Destaca a preocupação com a construção dos significados e as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a importância do sentido que eles dão aos fatos.

Essas características evidenciam a pertinência da abordagem qualitativa para a presente proposta de investigação, sobretudo, a ênfase nos significados que os sujeitos atribuem às suas práticas de leituras.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A investigação tendo como “*lócus*” da mesma os docentes de duas instituições de ensino superior de São Luís- MA, sendo uma pública e uma privada, com universo de 34 professores de ambos os sexos e faixa etária diferenciada, no sentido de subsidiar nossa investigação. O motivo pelo qual se escolheu as instituições e os sujeitos selecionados para a investigação decorre de constituírem-se elementos fundamentais e significativos na educação superior maranhense e, assim, possibilitar uma descrição, análise das práticas de leitura como uma prática sociocultural.

4.3 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Ao investigar a história de leitura dos docentes, optou-se pela técnica de inquérito por questionários e relatos orais, por meio de entrevistas. Os relatos orais ou autobiografia é um gênero que pertence à cultura ocidental a partir do século XIX com o objetivo de destacar o eu, o indivíduo que se coloca como sujeito da existência, contando a sua própria história. Assim, para desenvolver este método “(...) é preciso existir uma cultura que a sustente, é preciso que o eu se torne por objeto, que se olhe a distância, que se forme uma consciência reflexiva que trabalhe sobre a lembrança, para que a memória se transforme em ação de contar.” (Souza, 2000, p.139).

Segundo Nóvoa (2000), a importância da história de vida, como perspectiva metodológica, é fruto da insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Ainda, para o autor citado o interesse por essa técnica justifica-se devido à crise hegemônica da sociologia e da ciência:

“O homem é universal e singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/ retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo

epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...]. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia. Podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”

Pineau, citado por Nóvoa (2000), enfatiza que história de vida, mesmo sendo visto por certos autores como tendo certa fragilidade e ambiguidades, tem dado origem as práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos. Tornou-se um verdadeiro movimento socioeducativo, com a enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre práticas e não uma ótica prescritiva e normativa.

A opção pela narrativa como instrumento principal para coleta dos dados se justifica por entender que, na forma falada ou escrita, elas são freqüentes no cotidiano. A perspectiva de que elas trazem a descrição dos fatos de forma fidedigna também foi considerada, embora saiba que, em alguns momentos, os sujeitos só irão contar uma parte da história, julgada como correta ou como adequada à situação.

Contudo, na medida em que se apropria dos escritos, percebe-se que isso não se constituía numa regra. Conforme explica Cunha (1997), as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão impregnadas de significados e reinterpretações. Concorde-se com a autora quando afirma que uma pessoa ao relatar os fatos vividos por si, reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados, logo, pode até não ser a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

A história de leitura dos professores propõe evidenciar as marcas individuais e sociais da vida dos sujeitos: os autores lembrados, as pessoas citadas, as situações vividas, materiais bibliográficos lidos, motivadores da leitura trarão para o presente as experiências, e os valores de cada um dos professores. Pelas falas que se utiliza para mediar a nossa pesquisa, procura-se compreender os fatos, sentidos e sentimentos de cada um.

Assim, o percurso metodológico dividiu da seguinte maneira: no primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de levantar e selecionar a literatura relacionada à história das origens do ensino superior no Brasil, a formação e prática docentes e as histórias de prática de leitura. Posteriormente, foram aplicados questionários nos docentes. O inquérito

por questionário é um método de recolha, análise e interpretação de um cenário ou objeto que reflete a opinião das amostras escolhidas.

Os inquéritos oferecem a possibilidade de abordar um grande número de pessoas economizando tempo, controlando a liberdade de resposta e relativa facilidade no tratamento estatístico de dados. No fundo, trata-se de colocar uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta com os inquiridos. (Oliveira, 2008). Um questionário pode ser administrado de várias formas, através da *web*, em papel, ou entregue pessoalmente. Para esta pesquisa, optou-se pelo método impresso entregue pessoalmente a cada um dos sujeitos da investigação.

Os questionários foram aplicados da seguinte forma: no mês de novembro 2012 foram aplicados os 34 questionários nas duas instituições (pública e privada). Os questionários são próprios, construídos de 15 questões abertas e fechadas, com o objetivo de apreender melhor o objeto de estudo e possibilitar responder as questões relacionadas aos objetivos da investigação. Esses questionários foram tabulados estatisticamente, a partir do cruzamento de algumas variáveis, surgiram algumas categorias importantes, facilitando as entrevistas e, assim, em seguida, foram feitas as entrevistas padronizadas com uma amostra de 10 professores selecionados aleatoriamente. As entrevistas contêm 05 (cinco) questões com o objetivo de enriquecer a maioria das respostas dos questionários, que necessitavam ser complementados com os elementos integrantes do universo da pesquisa e que com seus depoimentos enriqueceram a análise do conteúdo.

Optou-se também pelas entrevistas, porque nas entrevistas o pesquisador pode ficar surpreso por causa da associação das mesmas e do levantamento de dados (Yin, 2001). Portanto, são fontes de coletas de dados essenciais utilizadas em trabalhos de campo que, segundo Minayo (2008, p. 261):

“É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.”

As entrevistas antes da aplicação foram analisadas por três professores especialistas que validaram as questões e assim iniciaram no primeiro semestre 2013. Os dez professores selecionados para a entrevista foram interrogados individualmente. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas individualmente e depois se fez a descrição e análise do

conteúdo de acordo com objetivos propostos na pesquisa. Quanto à análise e confiabilidade dos dados encontrados foram utilizados os métodos matemáticos que nos possibilitaram realizar a validação da investigação através de análise percentual, estatística, descritiva, a fim de determinar os resultados encontrados. Portanto, os dados coletados neste tipo de investigação são chamados de *qualitativos*, pois carregam consigo minúcias descritivas sobre pessoas, locais e conversas de complexo e tratamento estatístico. Assim, a segunda etapa da pesquisa de caráter qualitativo (entrevistas) foi caracterizada com menor número de sujeitos.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo far-se-á a apresentação dos dados coletados e a discussão de seus resultados. Para melhor compreensão serão apresentados os resultados em quatro categorias temáticas consideradas relevantes, são elas: caracterização dos docentes investigados, prática de leitura durante a formação profissional, prática de leitura em sala de aula e, por fim, as contribuições da leitura feitas durante a formação profissional para a prática em sala de aula. Essas categorias irão permitir responder às questões que permeiam a investigação que são: *Quais as práticas de leitura dos docentes durante sua formação profissional? As formas ou meios de aquisição e os motivador (es) da leitura e a(s), contribuição(es) dessa prática de leitura durante a formação profissional para a prática docente em sala de aula? A significância da Leitura?*

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos constituintes desta investigação, como dito, são compostos por amostra de 34 docentes do curso de Pedagogia de duas instituições (pública e privada) de ensino superior na Cidade de São Luís-MA. Distribuídos da seguinte forma:

Pesquisados	Quantidade
Instituição Pública	17
Instituição Privada	17
Sexo masculino	2
Sexo feminino	32
Faixa etária dos professores	<35 a >56 anos
Tempo de experiência	>12 anos

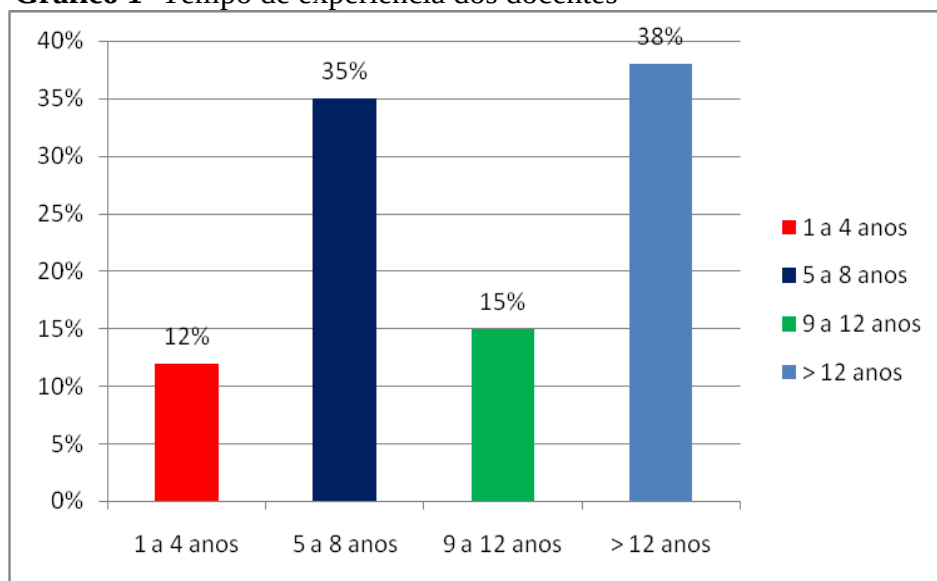
A faixa etária dos inquiridos varia entre menos de 35 anos e maiores de 56 anos. Dos 34 entrevistados, a maioria dos docentes, 35% dos docentes estão na faixa entre 36 a 45 anos, estes representam percentual bem próximo daqueles que estão na faixa etária entre 46 a 55 anos, que representam 32% dos entrevistados. Somente 6% dos entrevistados são maiores de

56 anos. Portanto, pode-se inferir que pela faixa etária, a maioria dos docentes está numa fase produtiva de sua profissão.

Em relação à origem de formação, dos 34 professores que participaram do estudo, maioria, 59% são de instituições públicas e os outros 41% são de instituições privadas.

Quanto ao tempo de experiência na profissão docente, a maioria, tem mais de doze anos de experiência, representando 38% dos entrevistados; em seguida, aparecem aqueles que têm entre 5 a 6 anos de experiência, representando 35% dos entrevistados. (ver gráfico 1).

Gráfico 1- Tempo de experiência dos docentes



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa (2013)

Os resultados nos levam a fazer uma correlação entre a experiência profissional e a prática pedagógica. Para tal, é necessário compreender que não há prática sem teoria, nem ao contrário, teoria sem prática, sem conhecimento, visto que, para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior. É nesse sentido que há uma teoria pedagógica e uma prática pedagógica que são resultantes não só do acúmulo de experiências como também do campo perceptivo das interrelações que o professor vai acessando e das ações de estudo e de pesquisa que vai realizando.

Dessa ideia se depreende que, à proporção que se vai construindo a prática pedagógica, novos conhecimentos, novas experiências vão a ela, desse modo, se incorporando e se transformando em trabalho docente em experiência profissional. O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. O professor vai construindo uma teia de conhecimentos a partir de sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, conforme Brito (2006, p. 51), “o pensamento do

professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

Entende-se que a experiência do professor, de alguma forma, contribui para a construção da prática pedagógica, uma vez que a experiência é algo inerente ao cotidiano do professor. Para reforçar essa ideia, busca-se apoio em Larrosa (2002), quando ele diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, enfatiza-se que a experiência não está diretamente vinculada ao tempo que passa, com tempo de serviço, mas com o que acontece ao professor no tempo de serviço e, assim, se constrói a experiência profissional.

5. 2 PRÁTICA DE LEITURA DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção revela dados sobre os hábitos de leitura dos docentes durante sua formação profissional, ou seja, se havia prática de leitura durante a formação profissional. Então, considerou-se pertinente nesta investigação inquirir sobre suas práticas de leitura, os tipos de materiais bibliográficos lidos na formação profissional, formas de aquisições, enfim, como os professores constituíram-se leitores.

De acordo com os resultados da pesquisa, todos os docentes revelaram que tinham hábitos de leitura durante a sua formação profissional. Assim, foram elencados na pesquisa os principais materiais bibliográficos que leram, tais como: livros, capítulos de livros, periódicos gerais e especializados e outros.

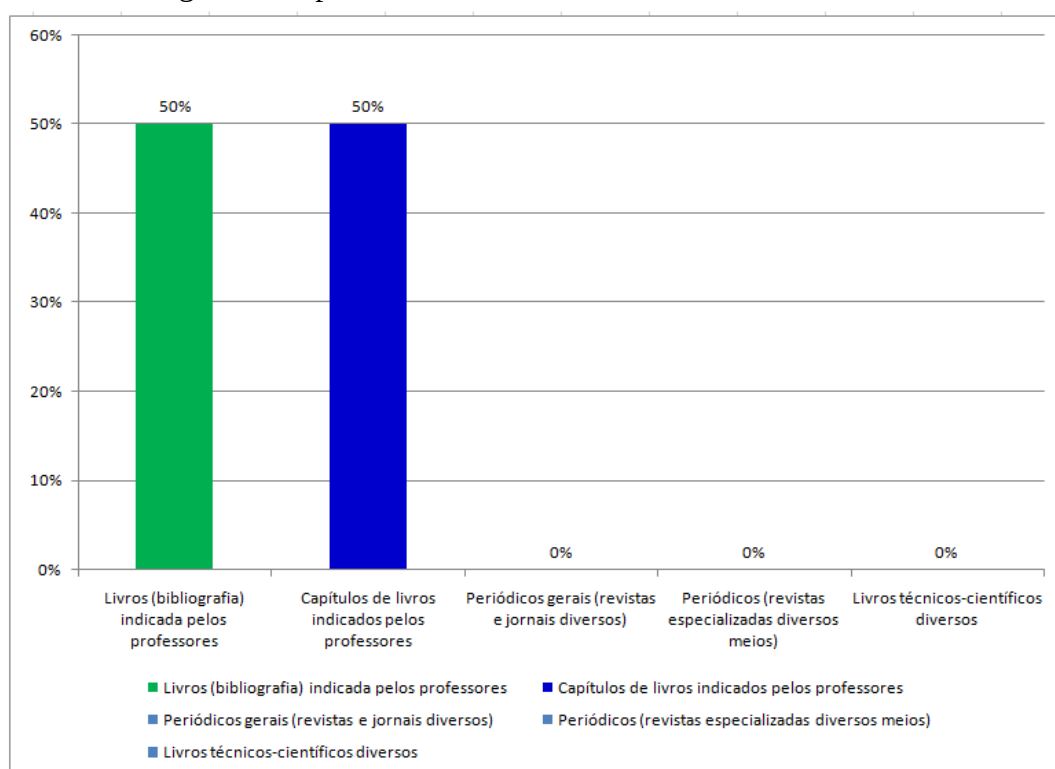
Ao serem interrogados sobre os tipos de materiais que leram durante a sua formação profissional, 50% dos interrogados leram livros, outros 50% leram capítulos de livros. Tanto os livros quanto os capítulos de livros lidos foram indicados pelos professores. Observa-se aqui que aparece o livro ainda como o principal meio de aquisição de informação, mantendo-se como principal produto cultural. (ver gráfico 2).

Este dados estão em concordância com Dauster *et al* (2007) e Chartier (2011), onde dizem que aquisição de livros é um ato que simboliza um padrão de consumo e um estilo de vida. Ressaltam que os livros representam um "bem" cultural, imaterial e muito estimado. Alguns entre eles nem podem entrar no sistema de empréstimos e troca de publicações que faz parte da sociabilidade entre professores e seus colegas ou alunos. Outros são escondidos e

entesourados como um "bem", cuja relevância deve ser preservada de forma individualizada e restrita ao próprio indivíduo e a seu trabalho intelectual.

Outro dado interessante evidenciado foi o não uso de periódicos. Nenhum dos entrevistados leu qualquer tipo de periódico (geral ou especializado). (ver gráfico 2). Percebe-se que os periódicos ainda não são utilizados como deveriam ser. Pode-se constatar que durante a formação profissional dos investigados, não havia o hábito de ler os artigos dos periódicos. Isso se confirma no cotidiano do ambiente escolar que poucos leem periódicos, ainda prevalece a prática de leitura de livros, portanto, o livro continua sendo principal meio de aquisição de informações entre os professores. Enfatiza-se que atualmente os periódicos, são veículos formais de disseminação e divulgação das pesquisas científicas e principais meios de atualização do conhecimento de forma mais rápida e eficiente encontrados em diversos meios.

Gráfico 2- Tipos de materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional por grau de importância

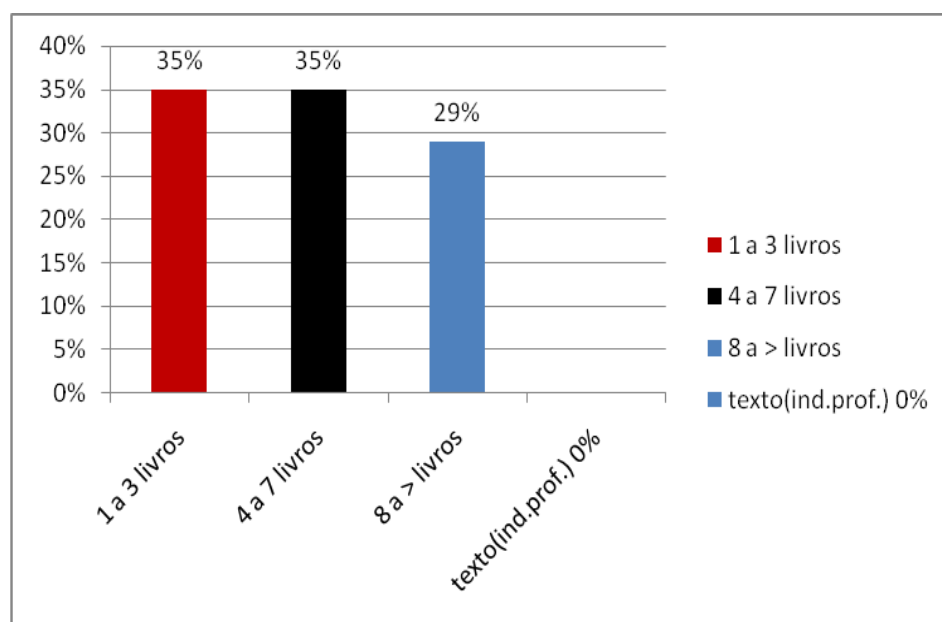


Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa (2013)

No que se refere à quantidade de livros lidos por semestre durante a formação profissional, 35% dos entrevistados leram entre um a três livros; outros 35% leram entre quatro a sete livros, enquanto que 29% leram mais de oito livros a cada semestre. (Gráfico 3).

Fazendo uma relação entre quantidade de livros que os professores leram e os resultados apontados na “Pesquisa Retratos de Leitura do Brasil” (Amorin, 2012), na qual foi revelado que o brasileiro lê em média 1,8 livro por ano, índice muito baixo, se comparado a países como a França (7,0), os Estados Unidos (5,1), a Inglaterra (4,9) ou a Colômbia (2,4). Os dados ainda revelam uma situação preocupante ao demonstrar que a penetração do livro no país e o acesso a esse objeto cultural são ainda bastante restritos, concentrando o mercado comprador de livros nas mãos de 20% da população alfabetizada com 14 anos ou mais, na Região Sudeste, nas grandes cidades e metrópoles, nos estratos de renda mais elevada (classe A) e com instrução superior. O acesso aos livros (50%) se dá principalmente pelos meios comerciais de editoras e distribuidoras de livros e pouco acesso por meio de bibliotecas (8%) e escolas (4%). Somados, o pouco acesso a livros em escolas e bibliotecas e o baixo poder da maior parte dos leitores, propiciam efetivamente alternativas escassas para que se concretize a leitura.

Gráfico 3- Quantidade de livros (lidos por semestre durante a formação profissional)



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

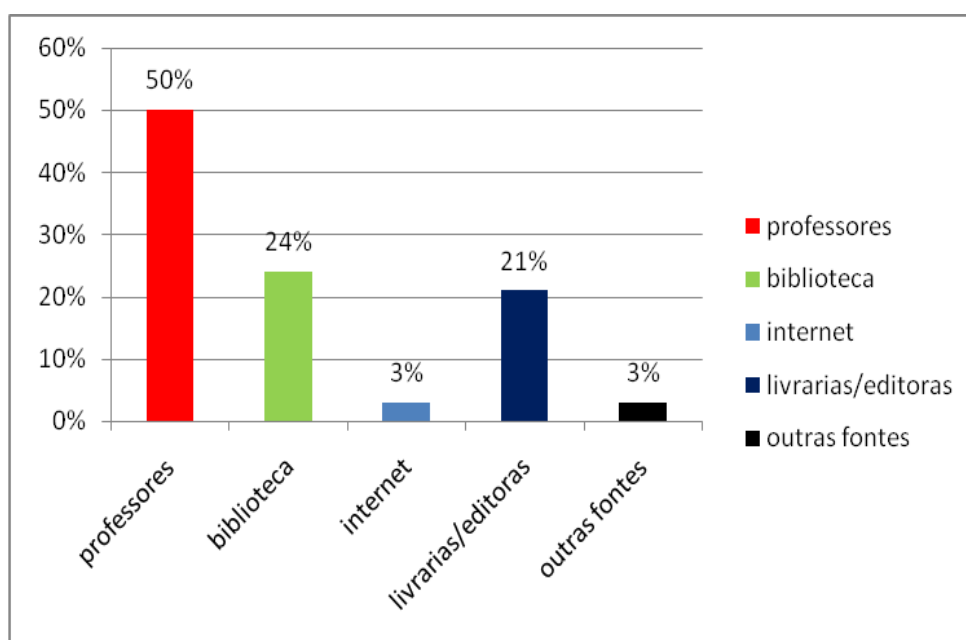
Considerando que, atualmente, há várias formas e meios de adquirir os mais variados materiais bibliográficos, perguntou-se aos investigados quais foram as principais formas de aquisição dos materiais indicados pelos professores.

De acordo com os dados evidenciados no Gráfico 4, nota-se que 50% dos entrevistados adquiriram seus materiais bibliográficos por meio dos professores; em seguida,

aparece aquisição por meio de biblioteca, representando 24% dos investigados, enquanto que somente 3% adquiriram seus materiais pela internet e outros meios. Percebe-se também nesta questão o professor como elemento motivador da leitura dos discentes. (Gráfico 4). Esse dado será confirmado quando for perguntado aos docentes qual o principal forma de aquisição dos materiais e o (s) motivador (es) de sua leitura.

Esses dados sobre o professor como principal mediador da leitura são corroborados na literatura e em outras pesquisas, tais como “Retratos de Leitura no Brasil”. (Amorim, 2012). Constata-se que mesmo com a grande expansão da Internet como meio de aquisição de bens e serviços, poucos professores (3%) usaram esse meio para adquirir seus materiais bibliográficos.

Gráfico 4- Formas de aquisição dos materiais bibliográficos lidos na formação profissional



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Tais concepções das práticas de leitura e sobre diversas formas de aquisição são confirmadas tanto em Foucambert (1994) quanto em Lerner (2002), no sentido em que leitura e a escrita envolvem todo o sistema educativo. Significa conceber que, tanto em relação às crianças quanto aos adultos, todas as instâncias educativas devem ter o cuidado de formar leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro e demais textos escritos em diversos meios e formatos. Os textos escritos, por exemplo, jornais, livros, revistas, enfim, em todos os gêneros, formatos e meios em que se apresentam, necessitam do ensino de estratégias de

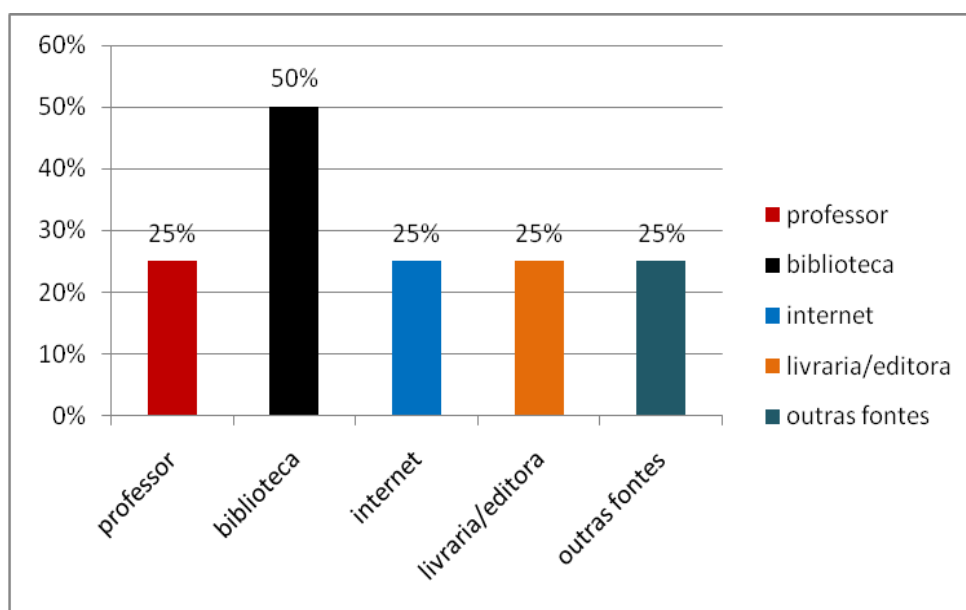
leitura para serem utilizadas como ferramentas no exercício de cidadania. Como leitura é um ato que se pratica socialmente, em âmbitos educativos diversos, em diferentes contextos, não é possível imaginar que existam receitas padronizadas que se apliquem para todas as exigências de leitura e que somente a escola é determinante de tal processo.

5.2.1 Distribuição por faixa etária dos docentes e formas de aquisição de materiais bibliográficos

Considerou-se pertinente verificar de acordo com faixa etária dos professores as formas de aquisição desses materiais bibliográficos que leram durante a formação profissional. E assim os docentes foram distribuídos em quatro faixas etárias e suas diversas formas de aquisição de materiais bibliográficos. As faixas etárias são as seguintes: professores (menos de 35 anos), professores (36 a 45 anos), professores (46 a 55 anos), professores (acima de 56 anos).

Os dados obtidos revelam que dos 34 inquiridos, metade dos professores (50%), que estão na faixa etária menos de 35 anos, adquiriu seus materiais bibliográficos por meio da biblioteca e o restante adquiriu por meio dos professores e livrarias. (ver gráfico 5) .

Gráfico 5- Formas de aquisição dos materiais bibliográficos lidos na formação profissional indicados pelos professores (menos de 35 anos)



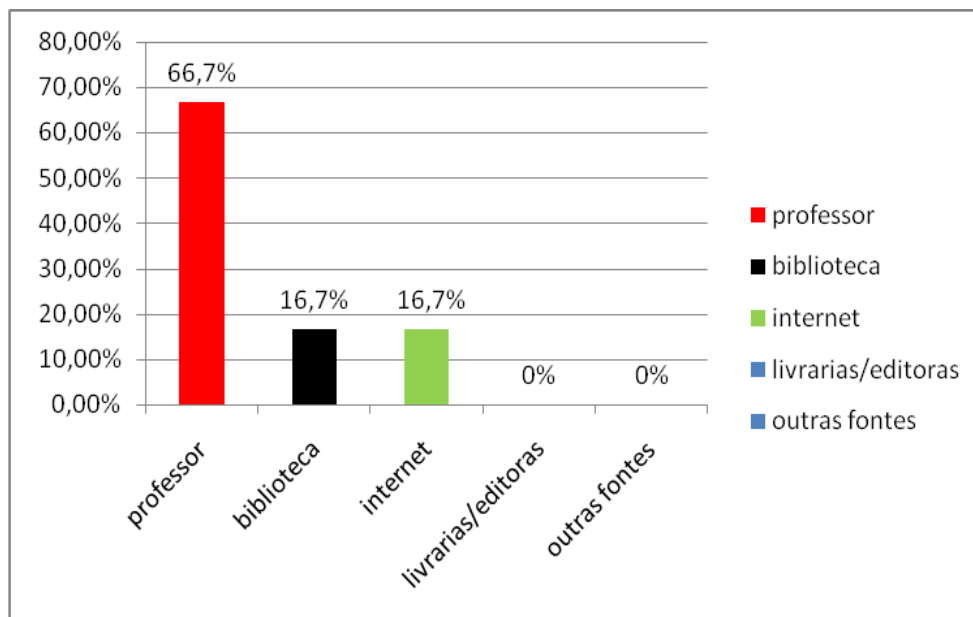
Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Atualmente, tem-se uma variedade de meios e formatos de aquisições de materiais bibliográficos. Note-se, contudo, que a biblioteca aparece como principal meio de aquisição daqueles que estão nesta faixa etária. Corroborando a pesquisa de Quedes - Pinto (2008) na qual revela que a biblioteca é o principal meio de aquisição pelos professores, pode-se inferir ainda que a principal função de uma biblioteca na universidade é mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a biblioteca é meio mais fácil e rápido de aquisição de materiais, sem ela os professores não teriam meios de adquirir seus materiais bibliográficos.

Conforme os gráficos 6, 7 e 8, tanto os professores que estão na faixa etária entre 36 a 45 anos (66,7% dos entrevistados), como os que estão entre 46 a 55(60% dos entrevistados) e aqueles que estão acima de 56 anos (50% dos entrevistados) têm o professor como principal meio de acesso aos materiais bibliográficos e outros 50% adquirem por meio das editoras e livrarias. Confirmam-se, assim, os dados anteriores, o professor como motivador das práticas de leitura.

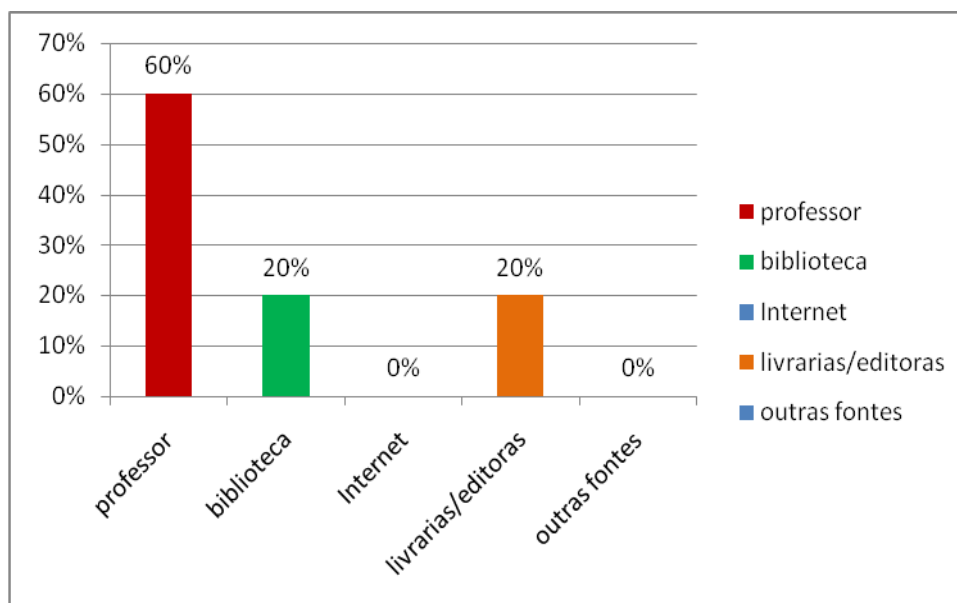
Um dado interessante revelado é que somente os professores que estão na faixa etária entre 36 a 45 anos, ou seja, 16,7% dos inquiridos utilizaram a Internet como meio de aquisição de seus materiais bibliográficos (ver gráfico 6). Sabe-se que, atualmente, a internet constitui-se como um dos principais meios de aquisição de informações. Com este meio há possibilidades de saber a produção mundial dos diversos materiais bibliográficos. Além disso, sem a internet não haveria possibilidades de aquisição de diferentes informações. Pode-se inferir, portanto, que nesta faixa houve uma distribuição equilibrada nas formas de aquisição dos materiais bibliográficos.

Gráfico 6- Formas de aquisição dos materiais bibliográficos indicados pelos professores (36 a 45 anos)



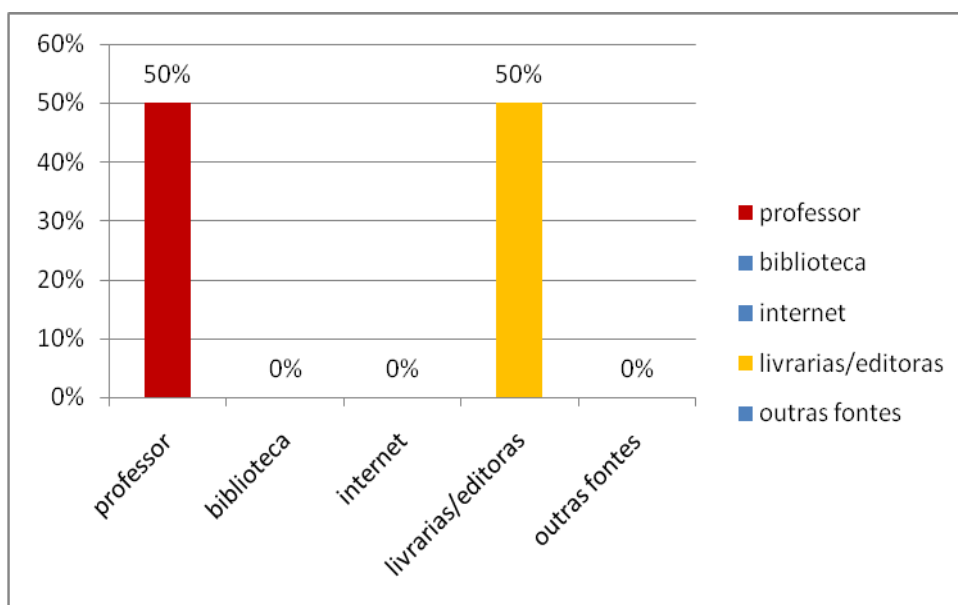
Fonte: CRUZ, Maia do Socorro Corrêa da (2013)

Gráfico 7- Formas de aquisição dos livros/ materiais bibliográficos indicados pelos professores (46 a 55 anos)



Fonte: CRUZ, Maia do Socorro Corrêa da (2013)

Gráfico 8- Formas de aquisição dos materiais bibliográficos indicados pelos professores (acima de 56 anos)



Fonte: CRUZ, Maia do Socorro Corrêa da (2013)

Foucambert (1994, p. 17) discute que a prática de leitura é um ato de formação permanente do leitor e deve ser as instâncias educativas, já que a leitura não é um processo que se conclui na escola. Para o referido autor, aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas, se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, haverá pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e haverá outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura.

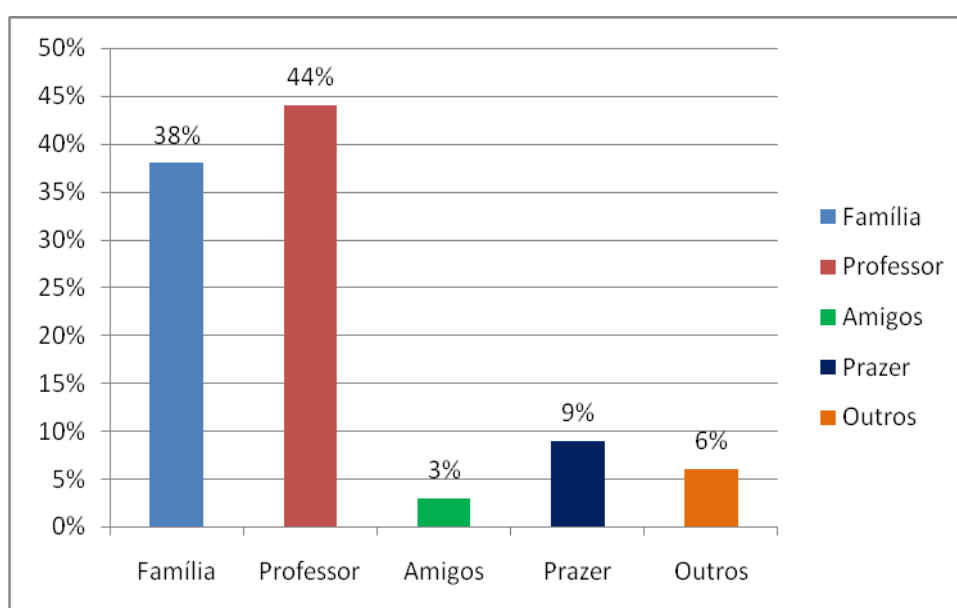
O quadro descrito a seguir resume os dados apresentados nos gráficos 5 a 8, serve para dar uma melhor visualização sobre a distribuição dos docentes por faixa etária e a forma de aquisição de seus materiais bibliográficos.

Tabela 1 – Distribuição por faixa etária dos professores e as formas de aquisição dos materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional

FAIXA ETÁRIA PROFESSORES	FORMAS DE AQUISIÇÃO					
	Professor	Biblioteca	Internet	Livrarias Editoras	Outros	Distribuição %
Menos de 35 anos	25	50	25	25	25	Gráfico 5
36 a 45 anos	66,7	16,7	16,7	0	0	Gráfico 6
46 a 55 anos	60	20	0	20	0	Gráfico 7
Acima de 56 anos	50	0	0	50	0	Gráfico 8

Para corroborar os dados sobre o professor motivador da leitura, os docentes foram questionados sobre quem motivou suas leituras durante o processo de formação profissional (Gráfico 9) e, então, detectou-se que 44% dos investigados tiveram suas leituras motivadas pelo professor e, em seguida, aparece a família, representando 38% dos entrevistados. Esses dados também estão em consonância com os revelados na pesquisa de Amorim (2012), “Retrato de Leitura no Brasil”, a qual revelou que o principal motivador da leitura é o professor em seguida a mãe.

Gráfico 9- Elemento motivador da leitura dos docentes na formação profissional



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Mediante esses dados (ver gráfico 9), constatou-se o papel do professor como motivador da leitura e a sua importância para a construção da prática da leitura: a realidade do aluno, ou seja, o professor deve envolver as práticas cotidianas do educando no exercício da prática da leitura. Diante disso, a instituição de ensino deve desenvolver e evidenciar nos discentes as competências da leitura e da escrita e como isto poderá influenciar de maneira positiva neste processo. Assim, os alunos perceberão que a leitura é um instrumento condutor e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Silva (2005) sintetiza que a formação do gosto pela leitura é dependente de uma série de interações, que vai do livro às pessoas envolvidas no processo, isto é, professores, bibliotecários, a família e outros profissionais, porque é preciso sentir a beleza da palavra literária, é preciso viver na prática o gosto pela leitura.

O docente deve ter a percepção para saber identificar as habilidades e estratégias envolvidas na leitura para a realização de um bom trabalho em sala de aula, pois essa é uma ação que poderá contribuir para as necessidades emergentes do ensino atualmente, isto é, conduzir o discente à produção de conhecimentos novos, sem deixar de lado o conhecimento já elaborado.

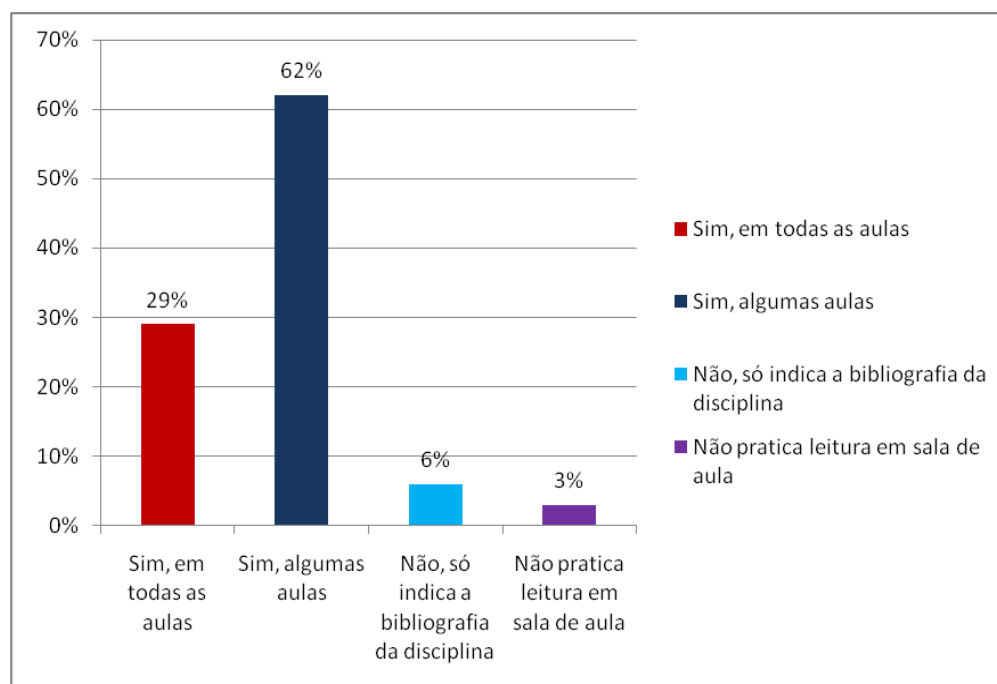
Sabe-se que a leitura é um ato complexo envolve processos perceptuais, cognitivos, lingüísticos, comunicativos, emocionais e socioculturais. É importante considerar as condições afetivas, interesse e motivação em relação ao ato de ler, para se garantir o prazer e gosto pela leitura no dia a dia. É pertinente lembrar que o professor deve ser capaz de formar, orientar seus alunos, além de ser facilitador da construção do conhecimento. Neste sentido, o professor é um grande mediador da aprendizagem da leitura, juntamente, com a família responsável pela formação de leitores.

5.3 PRÁTICA DE LEITURA DOS DOCENTES EM SALA DE AULA

Este capítulo tem o objetivo de descrever as práticas de leitura dos investigados, enquanto profissionais, se praticam ou não a leitura em sala de aula. Acredita-se que para que seja motivador da leitura, antes, o professor necessita ser um leitor e praticá-la também em sala de aula.

Dos 34 investigados, ou seja, mais da metade dos docentes, 62% revelaram que pratica a leitura em algumas aulas, e outros 29% praticam em todas as aulas. Somente uma pequena parcela (6%) indicou a bibliografia da disciplina e outro percentual menor (3%) não pratica a leitura em sala de aula. (ver gráfico 10).

Gráfico 10- Prática de leitura dos docentes em sala de aula



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Pode-se dizer que o fato de alguns praticarem a leitura em todas as aulas e outros praticarem em algumas aulas, isto se dá pelo tipo de disciplina ministrada e a necessidade de diversificar as metodologias de aplicação de conteúdo em sala de aula. Algumas disciplinas exigem leitura, outras nem tanto. Mas, sem dúvida essa prática deve ser conduzida pelo professor em suas atividades de sala de aula.

Demo (2007) procura questionar, fundamentar a importância da leitura na formação do educando e dos cidadãos em geral. Ele diz que “lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. A cidadania é a referência maior”.

A leitura de textos escritos é mola propulsora da aprendizagem, condição por excelência do processo ensino-aprendizagem. Deve ser instrumento básico de todo e qualquer professor, qualquer que seja suas estratégias, metodologias de ensino, a base repousa na capacidade de o aluno compreender o texto.

O professor, independente da disciplina que ministra e do nível de ensino que leciona, é co-responsável pelo ensino-aprendizagem da leitura. Cabe a ele conscientizar os discentes de que ler é uma atividade de busca na qual se trabalha as informações, transformando-as em conhecimentos. Em suma, leitura deve estar contextualizada, fazer diferentes tipos de leitura, para diferentes textos.

Neste contexto, o professor tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. É extremamente importante conhecer os conceitos e bases teóricas sobre o processamento de textos escritos para uma ação pedagógica bem sustentada e fundamentada, pois, se o discente ainda não desenvolveu as suas habilidades necessárias e não sabe utilizar estratégias para a compreensão de textos, o docente deve criar caminhos para que isso aconteça. Entretanto, observa-se que há algumas dificuldades encontradas pelos docentes em não promover a leitura em sala de aula.

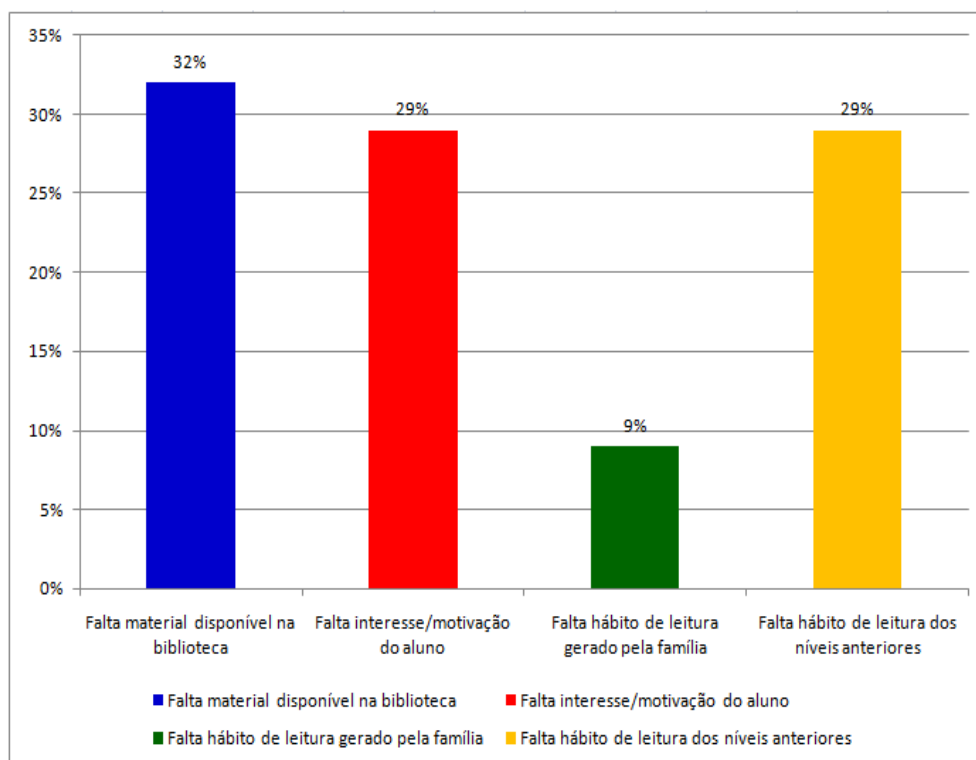
Um dado interessante revelado nesta investigação foi que todos os professores têm dificuldades em promover a leitura em sala de aula e apresentaram os mais variados motivos, tais como: falta de material disponível na biblioteca, falta de motivação dos alunos e falta de hábitos gerados nos níveis inferiores. (ver gráfico 11).

Se o professor revela que não promove a leitura é pertinente saber quais são as dificuldades de promover a leitura em sala de aula. Assim, considera-se relevante detectar se o professor pratica a leitura em sala de aula e, além disso, se não pratica se havia (ou há) dificuldades de praticar a leitura e quais são elas?

Conforme gráfico 11, dos entrevistados, 32% revelaram que a maior dificuldade que os professores têm em promover a leitura, ocorre pela não disponibilidade dos materiais bibliográficos na biblioteca. O mesmo percentual dos entrevistados, ou seja, 29%, revelaram que não havia motivação do aluno e também não adquiriram o hábito nos níveis anteriores ao ensino superior.

Note-se também que a biblioteca pode ser facilitadora ou meio para aquisição de materiais de informações, conforme já demonstrado no gráfico 4, como também pode ser um elemento dificultador da leitura. Se a biblioteca tiver os materiais sugeridos pelo professor, os alunos terão meios para pesquisar e processo ensino aprendizagem será mediado pela leitura.

Gráfico 11 – Dificuldades de promover a leitura em sala de aula



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Sabe-se que ensinar, aprender a ler e escrever são tarefas complexas, não exclusivas, do ensino básico, mas essencial durante toda a trajetória do sujeito. Enquanto discente, deve-se criar o hábito da leitura e que essa leitura seja eterna e gratificante, ao considerar o envolvimento de professores e alunos para que ocorra a aquisição da aprendizagem da leitura.

Mas, quais deverão ser as atitudes do professor como mediador no processo da leitura em sala de aula? O professor não pode errar, usando artificialismo quando lida com leitura em sala de aula; não deve anular os sentidos e a dimensão dialógica da prática de leitura, já que, no planejamento didático, focaliza a leitura mecânica às vezes sem sentido, contrariando a experiência que os alunos têm com a leitura no seu dia a dia.

Nas palavras de Foucambert (1994), "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita". O aluno deve ter acesso à escrita para construir uma resposta íntegra que parte de novas informações do que já sabia.

No ambiente acadêmico, o desafio que todos os professores enfrentam é para inserir os alunos na comunidade leitora ou à cultura do escrito. Lerner (2002) enfatiza que participar da cultura escrita pressupõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe-se assumir

uma herança cultural e isso tudo envolve diversas operações com os textos, e a colocação em ação dos conhecimentos sobre as relações entre os textos, entre seus autores, entre textos e seus contextos e deixar a leitura levar a várias dimensões.

Nesse processo, o professor, exercendo o papel principal de motivador, deve ser capaz de eliminar ou amenizar os obstáculos encontrados pelos alunos. Para tal, o professor deve inserir essa prática em sala de aula, fazer com que se criem hábitos de leitura.

5.4 CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Neste capítulo aborda-se a contribuição ou significação dos materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional para a prática em sala de aula. Em seguida, verifica-se tal significância de acordo com tempo de experiência.

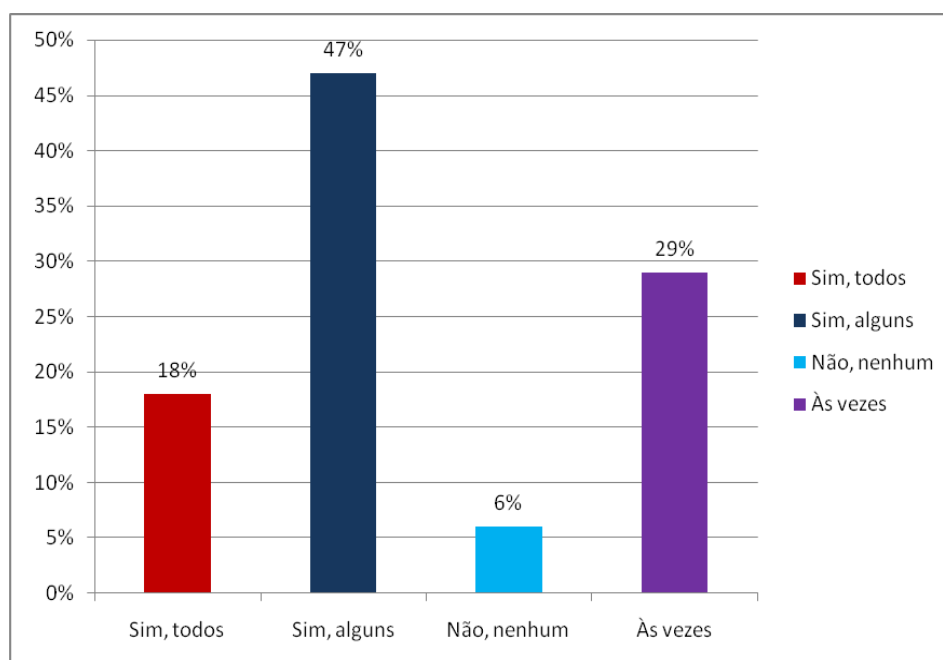
No que se refere à contribuição ou significância da leitura dos materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional (ver gráfico 12), dos 34 investigados, 47%, apontaram que alguns materiais lidos tiveram contribuição em sua prática em sala de aula. Outros 29% responderam que às vezes esses materiais lidos contribuem em sua prática, porém somente 18% dos investigados responderam que todos os materiais lidos contribuem na sua prática pedagógica em sala de aula. Demonstrou-se ainda que somente 6% dos investigados responderam que os materiais lidos não têm nenhuma contribuição ou significância em sua prática em sala de aula.

Pode-se inferir que aqueles que apontaram que somente alguns materiais tiveram contribuição em sua prática em sala de aula foram, pelo fato de não terem lido somente materiais referentes à sua formação profissional. Há aqueles que fazem leitura por diversos motivos, para adquirir informações e conhecimentos, por prazer, por obrigação ou para atender a uma determinada necessidade.

Contudo, é preocupante o dado revelado por aqueles professores que responderam que nenhum material tem significância em sua prática em sala de aula. Ora, se os professores investigados são professores formadores de profissionais e durante sua formação profissional estavam sendo preparados para formar tais profissionais, é difícil imaginar que nenhum dos materiais lidos foi relevante ao ponto de contribuir em sua prática em sala de aula. São materiais bibliográficos similares aos usados durante sua formação profissional, portanto, deveria haver uma relação entre eles. Acredita-se que os conteúdos, as metodologias de ensino, o processo de avaliação são práticas de sala de aula conduzidas pelas práticas de

leituras, qualquer que seja o tipo de leitura de certa forma influencia, contribui nas formas de comportamentos e atitudes dos professores em sala de aula.

Gráfico 12 - Opinião dos professores quanto à contribuição/significância dos materiais bibliográficos lidos na formação profissional na prática de sala de aula



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Considerou-se pertinente averiguar, de acordo com tempo de experiência dos professores, a significância da leitura feita durante a formação profissional para verificar se há alguma relação entre o tempo de experiência e a contribuição deste tipo de leitura. (ver quadro 1). Pois, acredita-se que o tempo de experiência docente é proporcional às práticas de leitura.

Quadro 1 - Relação entre o tempo de experiência de docência e a contribuição dos materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional

34 Professores/ Tempo de experiência	Contribuição dos materiais bibliográficos (%)
Professores com experiência- 1 a 4 anos (4 professores)	Dos 34 professores pesquisados, 4 deles têm 1 a 4 anos de experiência. Destes, 75% dos investigados responderam que alguns materiais bibliográficos têm contribuição na prática em sala de aula. Outros 25% responderam que esses materiais às vezes

	contribuem em sua prática pedagógica em sala de aula.
<i>Professores com experiência -5 a 8 anos (12 professores)</i>	Dos 34 professores pesquisados, 12 têm entre 5 a 8 anos de experiência. Destes, 50% responderam que alguns materiais bibliográficos lidos têm contribuição na sua prática. Outros 33% responderam que às vezes contribuem e 17% responderam que todos os materiais lidos durante a formação profissional têm contribuição em sua prática em sala de aula.
<i>Professores com experiência – 9 a 12 anos (5 professores)</i>	Dos 34 pesquisados, 5 professores têm 9 a 12 anos de experiência. Destes, 40% dos responderam que alguns materiais bibliográficos têm contribuição, outros 40% responderam que às vezes os materiais contribuem para sua prática pedagógica em sala de aula, somente 20% responderam que esses materiais não contribuem para sua prática.
<i>Professores com experiência – mais de 12 anos (13 professores)</i>	Dos 34 pesquisados, 13 professores têm mais de 12 anos de experiência. Destes, 38% representam os investigados que responderam que alguns materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional têm contribuição em sua prática em sala de aula, outros 31% responderam que todos os materiais lidos têm contribuição, 23% responderam que somente às vezes, e somente 8% dos entrevistados responderam que esses materiais não têm nenhuma contribuição em sua prática pedagógica em sala de aula.

Nota-se que os resultados apontam que a incidência maior foi que somente alguns materiais contribuem em sua prática pedagógica em sala de aula. Pode-se inferir que embora nem todos os materiais lidos durante a formação profissional tenha contribuição na prática em sala de aula, entretanto, há alguns materiais lidos que tem significância. Constatase, então, que há contribuição dos materiais lidos durante a formação profissional para a prática em sala de aula. Evidencia-se também que o tempo de experiência é proporcional a contribuição dos materiais lidos, embora nem todos aqueles materiais lidos tenham significância.

Sabe-se que, com as novas exigências do mercado globalizado, o professor deve estar apto a exercer diferentes papéis no ambiente escolar, entre os quais facilitador, condutor

do processo ensino-aprendizagem, principalmente, motivador da leitura, conforme descrito anteriormente.

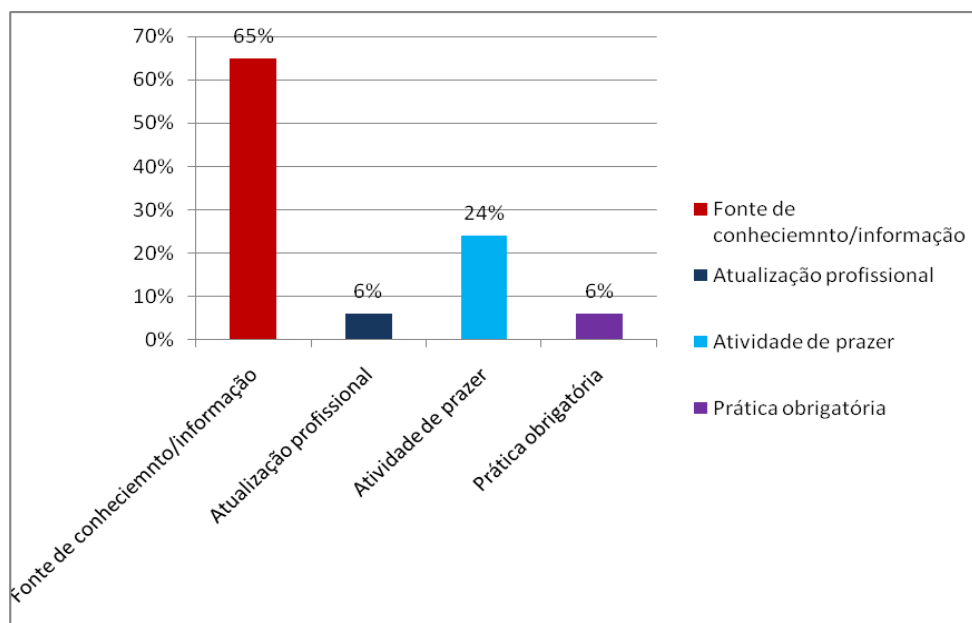
Para melhor visualização, o quadro a seguir resume em percentual a contribuição da leitura dos professores de acordo com o tempo de experiência.

Tabela 2 - Contribuição da leitura dos professores de acordo com tempo de experiência

Tempo de experiência	Qt.	Contribuição/significância				Total
		Sim, todos	Sim, alguns	Não, nenhum	Às vezes	
1-4 anos	4	0%	75%	0%	25%	100%
5- 8 anos	12	17%	50%	0%	33%	100%
9-12 anos	5	0%	40%	20%	40%	100%
+ 12 anos	13	31%	38%	8%	23%	100%
Total	34					

Partindo da perspectiva da leitura como prática social, verificou-se entre os professores investigados, atualmente, qual a significância da leitura, e assim revelou-se que dos 34 entrevistados, a maioria, 65% citaram a leitura como fonte de conhecimento e informação, 24% dos entrevistados consideram a leitura como atividade de prazer. O restante a consideram como forma de atualização profissional e uma prática obrigatória. (ver gráfico13).

Gráfico 13 – Significação da leitura para os docentes entrevistados no momento atual



Fonte: CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da (2013)

Para Foucambert (1994) a leitura é, portanto, o produto de um *status* social que se constrói em determinadas condições sociais, o que significa dizer que a leitura, além de ser uma questão de técnica, é também de *status*, de estatuto de leitor. Modificar esta realidade é urgente, pois está em jogo não apenas condições favoráveis à sobrevivência nas sociedades modernas, mas também a construção da real democracia. A participação popular neste processo é determinante para a justiça social. Tais transformações operam-se legitimamente, não de forma solitária, mas no conjunto das relações sociais, tanto no sistema produtivo como na vida das coletividades, nos meios de informação, na participação política, no sistema educativo e na família.

A leitura é atividade antiga que perpassou no tempo. As formas variadas de leitura, atualmente, são feitas com diversas finalidades, porém na Antiguidade a leitura era uma maneira de ascensão social, nem todos tinham o privilégio de praticá-la, mesmo porque o principal produto cultural, o livro, não era acessível a todos. Somente aqueles das camadas mais abastardas tinham esse privilégio. Pode-se constatar que a prática de leitura se constrói, inevitavelmente sob várias circunstâncias e usos (Chartier, 2010, p. 14). A leitura é feita sob várias formas e, dependendo do tempo, vão se modificando para atender a diferentes necessidades.

5.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES

A natureza descritiva e qualitativa deste capítulo tem como objetivo dar maior confiabilidades aos dados apresentados nos questionários, portanto, achou-se pertinente confirmá-los com os relatos orais (entrevistas) dos professores. Assim, as entrevistas semi-estruturas foram feitas com uma amostra aleatória com 10 professores (1 do sexo masculino e 9 feminino), a fim de evidenciar quais foram os materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional? Por quê? Quais são meios de acesso e os motivadores da leitura e a contribuição da leitura para a prática docente? E a significância da leitura para os docentes.

É importante frisar ainda que apesar de os professores expressarem inúmeros sentimentos ao falar sobre a temática leitura, não foi possível na transcrição dos depoimentos, transmitir de forma fidedigna cada sentimento, fala, gesto, expressão e seu significado, mas na medida em que se fazia as entrevistas era possível perceber as emoções e a sensibilidade dos professores em tratar sobre o assunto. Por tudo isso, acredita-se que os resultados de nossas interpretações são apenas aproximações da riqueza e a densidade dos depoimentos que nos foram generosamente concedidos. Assim, para dar maior veracidade nas falas dos personagens das entrevistas optou-se pelo verbo na primeira pessoa do singular.

1) Praticava leitura durante a formação profissional? Motivadores?

Professores	Respostas
P1	Sim, praticava. Considero a leitura de extrema relevância para a construção do conhecimento, sobretudo, considero ser a principal prática para construção da autonomia do cidadão, porque ela leva a emancipação, desenvolve a criatividade. A minha família me incentiva e transmitiu a importância da leitura na vida de qualquer ser humano.
P2	Sim. Sempre tive. Antes, durante, entre [...] aprendi a ler aos seis anos, fui para a escola já lendo. Sempre adorei ler, sempre gostei de estudar a minha mãe passou esses valores para mim.
P3	Sim. Tive sempre facilidade de ler, lia muito para aprender. Lia vários autores para criar conceitos, e conteúdos, não lia somente um autor, lia vários teóricos, minha formação pedagógica foi muito rica em leitura. Naquela época já lia autores que minhas colegas desconheciam livros que

	eram trabalhados em mestrado, doutorado e lia na graduação [...] o professor hoje é um grande motivador [...] eu tive um ambiente familiar favorável, a minha família foi meu grande motivador, seguida pela minha curiosidade de aprender.
P4	Sim. A leitura me ajudou a desenvolver como acadêmico. Possibilitou uma melhor comunicação com o meu público, com alunos [...] tornou uma prática na minha formação.
P5	Sim. Desde muito cedo vivenciei isso, a minha avô muito cedo criou uma “bibliotecazinha” e eu lia desde os clássicos da literatura até os mais avançados. Eu sempre gostei de lê, minha família me chama de “come livro”. Essas práticas me ajudaram muito na minha vida, tanto acadêmica como profissional. Hoje mesmo ao receber uma ementa com todo o conteúdo eu sempre vou buscar além do que está estabelecido, para eu fazer uma análise comparativa entre os autores. [...]. Além de sempre buscar para meus alunos a bibliografia básica, outros livros que possam me direcionar na prática em sala de aula.
P6	Sim. Sempre tive a compreensão que quanto mais leitura eu fizesse na minha vida, melhor seria a minha formação, eu poderia compreender melhor a minha profissão como professor, a minha escolha que fiz para a pedagogia, como funcionava, as teorias da educação, os autores da área da pedagogia. Enquanto professora poder utilizar essas informações a contento na prática. Como sempre gostei de ler quando comecei a exercer a profissão sempre busquei teóricos voltados para minha área a fim de compreender cada conceito e seus contextos, cada argumento e cada teoria do curso de pedagogia.
P7	Sim, praticava. Sempre tive o hábito de leitura, mesmo porque o curso pelo qual escolhi foi um curso que requer muita leitura, todo e qualquer curso requer leitura e no curso de pedagogia não poderia ser diferente. A formação acadêmica na pedagogia me possibilitou muito no sentido de busca, busca de teóricos, para ter uma leitura diferenciada, ler todos os livros, gêneros diferentes, diversos textos para buscar realmente na leitura algo coerente com aquilo eu estava me propondo, meu objetivo era me formar em uma pedagoga diferenciada, com leitura embasada nas teorias,

	nos grandes teóricos que iam fundamentar minha profissão, numa linguagem contemporânea. A leitura na minha formação profissional foi crucial, foi importantíssima mesmo. Os motivadores da leitura foram os professores. Tive uma professora da 4ª série que me possibilitou a leitura. Com a “série vaga lume” que me deu, já que não tinha condições de comprar. A professora Rosalina me incentivou, motivou e forneceu os materiais bibliográficos. Ela me fez despertar o gosto pela leitura, me oferecendo, dando livros, me deu impulso. É lógico que a família contribuiu, ela é outro indicador/motivador, através dos gibis. A família e a escola são essenciais na construção do hábito da leitura [...] eu procuro estender essa ação da professora com meus alunos [...] com minha filha presenteando-a com livros, os pais são os pioneiros nesse processo [...].
P8	Sim, sempre considerei a leitura muito importante, através da leitura, nós descobrimos um mundo que vai além de toda expectativa, através da leitura viajamos com os teóricos, gostar a gente gosta de ler, a gente interage mais com o livro. Durante a minha formação profissional eu tive a oportunidade de ler vários livros, foi com os teóricos que lia que me descobrir docente, percebi que gostava da minha profissão docente e a partir daí me tornei uma grande leitora. Atualmente eu tenho que ler no mínimo três livros, mas sei que ainda não é suficiente, como estou no Doutorado estou em busca de novos conhecimentos, é uma necessidade, preciso de livros novos atuais. Os antigos me dizem muito, mas os atuais têm novos conhecimentos. Os motivadores foram meus professores. Tive grandes mestres na minha vida que faz parte de todo meu contexto de professores e dos meus trabalhos acadêmicos. Tive uma motivadora, ela é uma educadora Motessoriana, é a professora Maria de Loudes Musalim, “Tia Duda”, fez parte de minha primeira formação acadêmica, estava comigo na especialização, ela foi comigo porque tudo aquilo que me ensinou estava comigo, a sua postura, sua mobilidade de buscar livros, ler, comparar para ler, conhecer [...] foi uma pessoa que me incentivou, e participa até hoje da minha vida profissional. Também tenho a Professora Henilda Ferro Castro

	que ministrou várias disciplinas na graduação e pós-graduação, com sua personalidade forte, sabe o que passa isso para seus alunos. A minha motivação pela leitura são várias, mas a motivação é algo intrínseco, interno, elas foram o reforço, pois a motivação partiu de mim mesmo, já tinha o desejo de me tornar uma grande profissional, ser reconhecida pelo meu trabalho docente, valorizada profissionalmente. Amo o que faço, estar em sala de aula. É onde aprendo com meus alunos e onde “<i>penso que ensino</i>”, pois acredito que aprendo muito mais que ensino.
P9	Sim, praticava. Meus pais desde a minha infância sempre me estimularam a leitura, a criar o hábito de ler e eu sempre fui muito curiosa, então por ser muito curiosa queria sempre estar em algum lugar, como professora leio muito, e enquanto professora, não posso não gostar de ler, se não gosto de ler não posso dizer para meus alunos leem, convencê-los que a leitura é importante para a vida deles, seria uma incoerência. A leitura de fato é muito importante e tudo começa na educação básica e ao chegar no ensino superior se não tiver o hábito o professor deve fazer acontecer. Então, é necessário insistir, estimular a leitura e fazê-lo entender que a leitura é primordial, não as técnicas de leitura que são várias, mas como agente de transformação. A leitura que tive na minha infância, não necessariamente, contribui para a escolha do curso de formação profissional, mas foi fundamental para minha formação geral. A grande motivadora de minhas leituras foi a minha mãe que era uma grande educadora. Tive também uma educadora durante a minha formação que me conduziu, professora de leitura e literatura inglesa. Ela ministrava aula sobre o assunto como se fosse íntima do autor, era observadora, observava no texto, em um filme, cada objeto e tentava compreender o seu significado no contexto. Eu sempre procuro imitá-la nas minhas práticas em sala de aula, eu a trago sempre para minhas aulas por meio de minhas ações e comportamentos. Tento fazer com meus alunos o que ela fazia comigo e dar certo.
P10	Sim. A leitura foi uma prática desenvolvida na minha formação profissional, não como exigência do curso, mas como forma de ampliar os conhecimentos que buscava naquela época. A leitura se tornou permanente,

	pois hoje temos que estar buscando, através da leitura, a ampliação de nossos conhecimentos. A motivação da leitura se deu principalmente pela minha necessidade daquele momento e por incentivo da família. A leitura enquanto finalidade ela parte de uma necessidade, então, durante minha formação profissional os materiais bibliográficos eram escassos e não havia tanto incentivo para a leitura pelos professores, como ocorre hoje. Tínhamos a bibliografia básica da disciplina, mas não tínhamos uma complementar. E eu sempre complementava minha leitura, sempre busquei algo a mais, buscava outros autores mesmo sem os recursos tecnológicos e trazia para sala de aula para socializar com professores e colegas. O professor da época de minha formação (década de 80) se limitava a literatura básica. Na minha casa circulava muitos livros religiosos, revistas e sempre comentávamos os assuntos e isso me ajudou a me inserir na comunidade leitora e adotar um comportamento leitor. A visão que tenho hoje da leitura é completamente diferente daquela que tinha na minha formação profissional.
--	--

Sobre a prática de leitura dos professores durante a formação profissional pode-se perceber nas narrativas que todos tinham o hábito da leitura, liam por diversos motivos: como complemento às aulas, para conhecer as diversas teorias educacionais, ampliação de conhecimentos, para melhorar o desempenho acadêmico, para ser reconhecido profissionalmente, criar nova postura em sala.

Foram identificados, também, vários motivadores presentes em suas histórias de leitura, a escola, a universidade, a família, os professores, tornando, assim, visível como os processos de apropriação da cultura escrita dialogam com diferentes instâncias sociais que também têm diferentes poderes na circulação dos discursos.

Nesta perspectiva destacam-se Guedes-Pinto (2008), Gomes (2009) e Silva (2005), que em suas pesquisas, baseadas também nos estudos de Bakhtin (1997), salientam a presença dos diversos discursos, não necessariamente convergentes, que aparecem nos dizeres dos professores sobre suas práticas leitoras. A família, principalmente, a mãe, é citada como um relevante mediador sociocultural da leitura, seja pelo papel da oralidade entre seus integrantes no cotidiano da vida doméstica como meio ou apoio para a apropriação do escrito quando

havia carência de materiais escritos, seja como exemplo de postura a se ter na escola ou a se ter como futuro leitor. Encontram-se também nos discursos os mediadores pessoais, isto é, os sujeitos com os quais se depararam em sua trajetória profissional, algum professor da escola que motivou e disponibilizou os materiais bibliográficos que os conduziram a uma prática leitora.

Pompounac (1997, p. 46), estudioso das práticas de leitura na França, menciona o papel do outro na constituição do leitor que está em concordância Barton e Hamilton (2000, p. 13), com relação aos estudos do letramento, destacando que, quando se está diante de práticas culturais, como é o caso das práticas sociais de leitura, não se deve esquecer que essas mesmas práticas têm seus alicerces fundados em um passado. Ao acessar esse passado, isto é, retomar na história a origem de tais práticas, possibilita ao pesquisador perceber quais aspectos ideológicos, da tradição e da cultura podem estar nelas envolvidos. Assim, pode-se entender que essas práticas foram construídas a partir das práticas de leitura adquiridas no percurso da histórica social.

2) Quais os tipos de materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional considerados relevantes?

Professores	Respostas
P1	Posso citar 3 tipos: livros, capítulos de livros e periódicos em geral, mas dentre estes, os livros são mais importantes porque dão condição para construção do saber científico, construir uma linha de raciocínio, porque é a base teórica que será seguida, base de tudo livros sobrepõe todos os outros tipos de materiais.
P2	Todos são importantes. Damos maior ênfase, relevância aos livros da bibliografia, capítulos de livros, deve-se priorizar alguns por causa do tempo, do período da formação, priorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula [...], às vezes priorizamos os capítulos de livros indicados pelos professores [...] vai depender do momento da formação [...]
P3	Livros técnico-científicos diversos. Lia para criar minha identidade de professora, criar minha prática pedagógica, formar conceitos [...] tudo isso foi em cima desses livros tive como base os livros. Em segundo lugar, lia os periódicos, revistas especializadas, lia os

	artigos de revistas, para ver o que tinha de novo, acompanhar as pesquisas recentes [...] são formas de atualização mais rápido, para estar mais próxima da atualidade. Nos periódicos encontro sempre um assunto interessante.
P4	Os livros indicados pelos professores e em seguida os periódicos especializados. Durante o processo de formação lia aquilo que era essencial, indispensável, porque o tempo era pouco, curto [...] meu curso de formação (Filosofia) exigia muita leitura, e as básicas indicadas pelo professor já ocupava o semestre inteiro [...] a disciplina tinha muito conteúdo, então selecionava aquilo que era relevante naquele momento.
P5	Todos os lidos têm a sua contribuição. Os livros técnico-científicos, sem dúvida, são indispensáveis, mas as revistas especializadas são extremamente importantes, pois trazem sempre novidades sobre as pesquisas atuais e que precisam ser contextualizadas em sala de aula. Os artigos científicos dão contribuição para a prática pedagógica [...], os capítulos das monografias, teses, dissertações. É importante verificar o estado da arte de uma determinada área do conhecimento a trazer contribuições para a sua prática em sala de aula, para contextualizar as aulas.
P6	Os livros indicados pelos professores foram importantes, os periódicos especializados e os livros técnicos. Isso é claro, em diversos meios. Pois, não podemos deixar de citar a internet como um recurso indispensável para a aquisição de materiais de informação.
P7	Em primeiro lugar destaco os livros, as obras originais indicadas pelos professores. Essas obras se fazem pertinentes e inquietas, possibilitam ir muito mais, além do que o autor se propõe. Em segundo lugar destaco os capítulos dos livros, foram importantíssimos porque nossos professores na formação acadêmica conhecem mais sobre o assunto, busca salientar aquilo que é pertinente para aquele momento. Em terceiro lugar destaco os periódicos gerais.
P8	Em primeiro lugar os livros indicados pelos professores, também os capítulos, mas não leio somente os capítulos, não leio parte de livro e sim todo livro. Quando pego um livro para ler, leio desde o prefácio até

	a última página. Acredito que no prefácio já me diz muita coisa, então começo pelo prefácio. Em seguida considero os periódicos especializados [...]
P9	Em primeiro lugar os livros (bibliografia) indicados pelos professores; em seguida, os capítulos dos livros, mas às vezes precisamos ler o todo não somente os capítulos e considero também importante os periódicos em gerais.
P10	Em primeiro lugar, os livros da bibliografia básica indicados pelos professores; em segundo, os capítulos de livros que são selecionados para atender a uma necessidade do momento, pois nem sempre é necessário ler o livro todo. As revistas especializadas inerentes a minha profissão e os livros técnico-científicos. Durante a minha formação profissional, os livros eram adquiridos somente nas bibliotecas.

Quando se perguntou aos professores quais foram os tipos de materiais lidos durante a formação profissional, por grau de importância – livros, capítulos de livros, periódicos especializados e gerais e outros, todos destacaram o livro como principal material bibliográfico lido indicado pelos professores, embora alguns revelaram que todos os materiais bibliográficos lidos tem sua importância, sempre trazem alguma contribuição. Em segundo lugar aparecem os periódicos especializados porque trazem informações mais recentes e atualizadas.

Considerou-se pertinente interrogá-los sobre a contribuição dos materiais que leram para a sua prática pedagógica e quais foram essas contribuições. Assim segue a próxima questão.

3) Os livros/materiais bibliográficos que leram têm ou tiveram alguma contribuição na sua prática pedagógica em sala de aula? Quais? Por quê?

Professores	Respostas
P1	Sim. Alguns. Tais como: Pedagogia e pedagogo para quê? (Libanêo); Pedagogia da autonomia, A importância do hábito de ler. (Paulo Freire). Considero estas obras (autores) importantes porque estão sempre atuais,

	Paulo Freire, por exemplo, não há produção desde 1997, por causa da sua morte, mas suas obras são sempre atuais e solicitadas em sala de aula. Ou seja, estou sempre utilizando-os para contextualizar as minhas aulas.
P2	Todas as leituras são importantes, mesma aquelas teorias que não concordamos, mas isso serve para fazermos uma análise crítica e acabam influenciando de certa forma e, assim, podermos nos posicionar. Valorizo todos os trabalhos dos teóricos porque sempre é um esforço para depreender a realidade [...] ou explicar um determinado fenômeno. O significado da leitura é subjetivo, tudo tem importância dependendo do momento, o professor deve saber escolher o que é realmente relevante para aquele momento. [...] É claro que na sua formação não se aplica tudo, mesmo porque vamos nos especializando em algumas áreas do conhecimento, [...] selecionamos alguns conteúdos já que trabalhamos com competências. [...] Por isso, a universidade dar uma abrangência de conteúdos [...].
P3	Sim. Todos foram importantes. Eu tirava o que era bom, o que era importante eu contextualizava com a minha vivência. Os teóricos que lia tentava segui-lo e dava certo. Os que mais marcaram e marcam foram: Perrenoud, Zabala, Vasconcelos. Todos os livros e as teorias de Piaget, Saviani e Pedro Demo. Esses foram marcantes e recorro a esses teóricos sempre que necessito, busco um conteúdo para contextualizar minha aula, tiro conteúdo para aula, sempre recorro a eles [...].
P4	Sim, alguns. Há livros que usei na minha formação profissional e que uso até hoje nas minhas aulas, são marcantes e importantes na vida de qualquer profissional [...] a Filosofia, como assunto, por exemplo, tem uma abrangência e encontra espaço em qualquer área de formação profissional. Há livros que usei durante minha formação que ainda utilizo em sala de aula. Por exemplo, “o Mito da caverna de Platão”, a teoria de Platão, sempre será atual e sempre será utilizado para contextualizar diferentes situações em todas as épocas. Posso citar também um autor brasileiro Eduardo Prado de Mendonça seu livro

	intitulado “<i>O mundo precisa de Filosofia</i>”, esse livro para minha formação foi muito importante e ainda utilizo como professor, para contextualizar algumas temáticas em sala de aula, pois considero sempre atual. São livros de referências. Servem para contextualizar diferentes situações em sala de aula. Há um livro também “<i>O Triste Fim de Policarpo Quaresma</i>”, que li na minha adolescência e me guiou na escola e na minha formação acadêmica e sempre trouxe contribuição na minha formação profissional. Marcou porque ele traz um desejo de mudança, de busca [...], ele é um patriota procurando defender seus ideais, mas não conquistou tudo que queria, o personagem, tem um espírito de busca, sempre [...] o filosofo também não realiza tudo, mas tem o desejo de buscar.
P5	Evidentemente que os livros que li tiveram e tem uma significância, isso é inegável, mas é claro que alguns foram mais significativos e outros menos. Há sempre aqueles que marcam, aqueles que servem de guia na sua prática pedagógica. [...] Lembro do meu primeiro livro que comprei quando entrei na universidade “<i>o Mundo de Sofia</i>”. O utilizo até hoje na minha prática em sala de aula, nos primeiros dias de aula eu também o indico para meus alunos. Também o livro de “<i>Metodologia Científica</i>”, de Galeano, além de outros. Há também o que li e leio até hoje que conduz minha prática sobre a <i>História da Educação</i>, de Lorenzo Luzuriago. Esses livros me deram uma grande contribuição e uso até hoje. Tem o Paulo Freire, Zabala. Como trabalho com várias disciplinas leio vários autores. Gosto muito da autora Célia Garrido, no planejamento uso Vasconcelos, Padilha, são livros que me dão referência na minha prática pedagógica. [...] Como atualização, formação continuada posso destacar o Antonio Nóvoa, ele aborda muito bem a prática do professor e nos dar uma direção nas nossas práticas em sala de aula.
P6	Sim, alguns. Nem todos os livros lidos atingiram aos objetivos a que se propõem. Quando você procura um livro a partir do tema/assunto é porque está em busca de alguma informação, está procurando algo a

	mais, só que, às vezes, vamos lendo, lendo esse livro e a sua indagação permanece. Mas posso dizer que contribuíram de acordo com os objetivos que eu tracei para aquela leitura. E outros não que não tenham contribuído serviram como uma informação a mais, suficiente para compreender, por exemplo, uma determinada teoria que eu estivesse estudando naquele momento. Posso citar alguns livros tais como: Didática Magna, História da educação e da Pedagogia de Lúcia Aranha [...], Planejamento participativo, de Celso Vasconcellos. O Emílio de Rousseau, Avaliação da aprendizagem de Lukesi e muitos outros. Se eu fosse parar para pensar encontraria muitos outros que contribuem na minha prática pedagógica em sala de aula, e são utilizados até hoje.
P7	Sim, todos os materiais. Com certeza. Sempre busco evidenciar para os meus alunos na pedagogia, minha formação profissional, os materiais bibliográficos que li. Meus professores possibilitaram, me ajudaram muito. Eu resgato isso na minha prática pedagógica. Enfatizo que os alunos precisam ler, mas ler muito. Ele precisa ter uma análise crítica, o poder de síntese. O que vai dar ao aluno essa possibilidade é a leitura [...]. A leitura é um legado muito grande que trago da minha formação profissional para minha prática pedagógica. Enfatizo que todo e qualquer livro marca o leitor. Todos os livros têm a sua relevância, todos têm um ponto a ser atingindo. Então, posso citar alguns dos livros de teóricos importantes que me marcaram, tais como Paulo Freire, com seu livro “<i>Pedagogia da autonomia</i>”, <i>Pedagogia do oprimido</i>, os livros de Emília Ferreiro, Vygotsky, Jean Piaget com seu livro “<i>Desenvolvimento cognitivo da criança</i>”, foram autores e obras que me marcaram e são importantíssimos para a minha prática em sala de aula. Outro que posso citar não somente para a área da educação, mas para a formação humana o livro de Daniel Goleman “<i>Inteligência Emocional</i>”, o considero muito importante para todas as áreas do conhecimento humano.
P8	Sim, todos. Em cada um encontrei uma base, me deram base teórica principalmente para eu fazer meu doutorado (formação continuada), vou utilizando-os de maneira mais real, precisamos ser reais, não só

	coerentes, isso para podermos ter uma visão daquilo que acontece na nossa sociedade, principalmente, no ambiente escolar. Quando vamos analisar alguma situação dentro da escola nos reportamos aos teóricos que já lemos, eu sempre me reporto a Jean Piaget, Hung, Wallon, Freud. Sou da linha Motessori, sempre me reporto a teoria Motessori, em que aquilo contribuiu. Tudo aquilo que li contribui para aquilo que sou e vai contribuir ainda mais, além do que pretendo ser [...] então, recorro a Maria Motessori, nos apontamentos de Jean Piaget, Rousseau, Pestalossi e seu seguidores. Como estudiosos mais atuais tenho Alice Fernandes, Jorge Virce, Victor da Fonseca, trabalho com dificuldades de aprendizagem que faz parte do meu cotidiano, Maria Tereza [...]. Todos esses autores contribuem o tempo todo na minha prática em sala de aula. Como trabalho com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, para eu fazer uma análise de um caso e indicar o aluno para um psicopedagogo, tenho que estudar didática, planejamento, prática de sala de aula, vou buscar livros de medicina, cem bilhões de neurônios, [...] para que possa indicar para um neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, preciso entender os sintomas e as características de determinadas necessidades especiais de aprendizagem, para eu poder indicar para um profissional de uma determinada área, preciso estudá-los, não posso dispensar os conhecimentos de outras áreas afins que me remetem a minha prática em sala de aula.
P9	Sim, todos contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, não necessariamente para a minha prática em sala de aula, mas em algum ponto de minha prática vou resgatar esses autores lidos. Por exemplo, tenho o livro de George Orwell – 1948, sobre governo totalitário que me marcou. A leitura desse livro me permite resgatar o tempo presente pelo passado. Ou seja, no presente precisamos resgatar o passado pela leitura. A leitura durante a formação profissional me permitiu conhecer os diversos teóricos e autores da literatura brasileira e estrangeira. A leitura contribui muito na minha prática em sala de aula. Todas as leituras que fiz, da leitura geral até as mais específicas me influenciam

	hoje de alguma forma. <i>Isso se reflete no momento de sala quando estímulo, e fala para o meu aluno que devem ler, o quanto a leitura é importante. Todas as leituras que fazemos são importantes e isso é buscar conhecimento e a busca de conhecimento é constante, não podemos ficar lendo somente aquilo que gostamos, devemos ler todos os gêneros (ficção, romance, livros técnicos), ler determinado assunto para atender a uma necessidade daquele momento, para diversas situações, porém, todos acabam contribuindo de alguma forma em algum momento.</i> Posso dizer que muitos livros contribuem na minha prática em sala e os indico para meus alunos. Posso citar outros: <i>o que é textualidade</i>, de Costa Val, que aborda a coesão e a coerência, livro muito importante que durante minha formação profissional gostava e o utilizo até hoje em sala de aula e outros
P10	Sim. Alguns tiveram. Aqueles que me identifico, por exemplo, dentro da Pedagogia, trabalho com disciplinas específicas: planejamento, alfabetização, e didática. Essas disciplinas dentro da pedagogia são disciplinas afins do meu trabalho e dentro dessas disciplinas sempre busco o que há de mais novo no mercado editorial, aquilo que posso coletar para subsidiar minhas aulas. Há autores que me marcaram durante a minha formação profissional e marcam até hoje, tais como, Celso Vasconcellos, Danilo Gandin e Magda Soares. Preciso deles no momento da minha ação docente ou na minha prática pedagógica. Procuro me referenciar a alguns autores. Busco em diferentes momentos, para realizar uma ação ou sustentar um discurso. Na prática me reporto aos teóricos da pedagogia, o que fazer? Como fazer? Em que momento fazer? – E eles me respondem. Busco respostas nos teóricos da pedagogia, preciso para me referenciar, para que meu discurso não seja um discurso do senso comum. Preciso deles para validar, comprovar minha fala, para corroborar, contextualizar minhas ações, não posso dissociá-los da minha prática e dos meus discursos, caso contrário, seriam contraditórios.

Sobre a contribuição dos livros/materiais bibliográficos que leram para a prática pedagógica em sala de aula? E quais as contribuições? Os relatos revelam que:

A maioria relatou que todos os materiais lidos têm contribuição na prática em sala de aula. Revelaram ainda que as leituras feitas durante a formação foram importantes de alguma forma e contribuem em sua prática em sala de aula: *conduzem as ações em sala de aula, ajudam na postura do professor no momento da discussão sobre um determinado assunto para se fazer uma análise crítica da realidade, para contextualizar a vivência. Para criar posturas argumentativas e críticas. São suportes para a construção de uma base teórica; são guias na prática pedagógica, servem para contextualizar a realidade do ambiente escolar, indicam o que fazer, como fazer, em que momento fazer.* Mesmo os que não conduzem a prática pedagógica, serviram, contribuíram com informações para a formação profissional.

Mostrou-se de forma incisiva nos relatos o contato com diversos autores (teóricos da educação), que se tornaram marcantes em sua trajetória de professor, ou seja, sua profissão docente é conduzida pelos ensinamentos de tais autores. Os professores buscam sempre nos teóricos, autores referenciais para suas práticas educativas. Uma professora citou que ainda lembra do primeiro livro que leu na universidade solicitado pelo professor: “O Mundo de Sofia”. Este livro que marcou a sua trajetória como professora e que ainda recomenda em suas aulas.

Percebe-se, também, que cada professor tenta seguir algum professor ou um teórico da educação, serve de guia, mestre, ou seja, nos relatos percebe-se que as práticas educativas dos professores são conduzidas pelos seus professores de sua formação profissional. Portanto, os relatos acima tornam visível a importância da mediação dos professores de cursos universitários que formam futuros professores; tem na formação de práticas de leitura daqueles que já formaram, os professores que já exercem a profissão docente, e daqueles que irão formar outros leitores, os futuros professores. (Guedes-Pinto, 2008). Então, a prática pedagógica do professor é conduzida por leituras feitas no passado, no presente e as suas ações, atitudes, metodologias, seus conteúdos estão associados, contextualizados com tais conhecimentos adquiridos através dos diversos tipos de leituras.

4) Prática leitura em sala de aula? Por quê? Dificuldades/barreiras?

Professores	Respostas
P1	Em algumas aulas. Não em todos por conta do tempo disponibilizado para cada aula e, às vezes, os alunos reclamam, temos que diversificar as metodologias. O próprio conteúdo da disciplina exige leitura outros não. As leituras são sempre contextualizadas, compartilhadas, fica mais dinâmico e o aluno gosta, e, além disso, é bom para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. O hábito é algo maçante, enfadonho, enquanto que o gosto é prazer.
P2	Em todos os períodos procuro mostrar aos meus alunos como se lê. Observo que os alunos, tanto da universidade privada quanto da pública não sabe ler, não tem hábito de leitura. Então, procuro dar espaços para a leitura. Tiro um dia de aula para a leitura. Para verificar a compreensão de leitura. Explico que no ato da leitura devemos fazer uma leitura exploratória – conhecimento dos elementos que compõem o livro (autor, título editora...), leitura corrida, conhecimento geral do assunto, leitura minuciosa, identificar o assunto e fazer sublinhas nas ideias essenciais. A leitura é prática cotidiana, é um exercício diário. A leitura de sala de aula tem um propósito diferente dos outros tipos, tem objetivos específicos. Toda leitura tem propósito. Por exemplo, a leitura de um jornal ou revista é adquirir informações. Ler um livro didático é adquirir informação para a construção do conhecimento.
P3	Pouco. Às vezes, algumas aulas. Porque não temos tempo suficiente em sala de aula, por mais que agente queira não há tempo [...], não dá para fazer leitura em todas as aulas [...], faço aula dialogada, reflexiva, a leitura é sempre solicitada, para casa, mas em sala de aula pouco se pratica.
P4	Sim. Em algumas aulas. Por conta do tempo disponibilizado, às vezes, não dá tempo, as aulas são dialogadas, discutidas, contextualizadas. É claro que não podemos passar a aula toda fazendo leitura. A leitura quando não feita em sala de aula, se faz uma leitura prévia do conteúdo, a fim de motivar as aulas, deve sempre haver uma preparação antecipada

	para as aulas, e depois também sugiro que os alunos façam leitura do assunto abordado discutido, ou seja, sempre há uma exigência da leitura, ela é indispensável. Percebo com meus alunos em decorrência das multiplicidades de informações que as tecnologias favorecem deixam o aluno a mercê de uma variedade de informações que ele não tem a capacidade e nem disposição de gerar estratégias de busca e seleção daquilo que é realmente importante para aquele momento. São tantas opções que o aluno não tem capacidade de “selecionar” diante dessas novidades que são postas a todo o momento, são bombardeados com um excesso de informações e não tem a capacidade de seleção. E essa incapacidade se percebe no momento da escrita, percebe-se que o aluno não sabe se direcionar, e isso acaba gerando conseqüências negativas. O aluno deve buscar aquilo que irá permitir maior criatividade, expressar aquilo que pensa. Esse acesso fácil, “formatado”, “empacotado” não permite que o aluno leia e reflita sobre essas informações. Acabam criando maus hábitos. Mas, como quando conduzo a leitura em sala de aula, não tenho dificuldade de motivar a leitura. A leitura, o tempo todo, não é recomendada, pois temos outras metodologias, mas precisamos organizar o tempo para a leitura. Principalmente a leitura prévia, para que possamos conduzir a aula de melhor maneira que todos possam compreender o assunto que se está discutindo, dialogando [...]
P5	Em todas as minhas disciplinas há um momento de leitura, sempre trago, além de um texto reflexivo, trago um científico para contribuir, ou aumentar o conhecimento daquilo eu se estar discutindo em sala de aula.
P6	Sim. Em algumas aulas. Eu procuro criar possibilidades de leitura em cada aula, que o aluno faça leitura. Quando faço uma aula dialogada, com exposição de conteúdo no data show, solicito aos alunos que façam a leitura do assunto. Leitura de texto pequeno, textos extraídos de outros meios. Não adianta o professor ficar só falando, falando, transmitindo conteúdo, é necessário criar espaços para a leitura. Sempre procuro levar o aluno a leitura antecipada do material que será abordado em sala para

	que todas as dúvidas sejam dirimidas no momento em sala de aula, com o professor e com outros alunos. Não posso dizer que tenho algumas dificuldades de fazer a leitura em sala de aula. Às vezes percebo em alguns alunos que preferem que o professor ministre aula, estar ali em sala para assistir aulas. Preferem ouvir professor falando, para ele é mais prático, cômodo. O professor deve tomar cuidado porque no momento da leitura os alunos, às vezes, estão conversando, foleando uma revista, passando um bilhete, trocando olhares [...], passando uma mensagem no celular [...] e, às vezes, a leitura faz com que retenha a sua atenção. O que percebo é que o aluno às vezes não compreende que a leitura é importante é indispensável para sua formação pessoa e profissional. Quando o professor faz uma leitura em sala não está querendo “enrolar” o aluno, não significa que não quer ministrar aula. Isso faz parte do planejamento do professor. O professor deve criar estratégias diversas para a leitura. Quando o professor solicitar é preciso tomar o cuidado de diversificar as formas de leitura, criar uma dinâmica diferente. Ora sozinho, ora em dupla, ora em grupo, discutindo entre os grupos. Ler capítulos de livros, livros, fragmentos, revistas [...] é necessário criar espaços para a leitura com várias formas [...] e a leitura faz parte da formação profissional.
P7	Pratico a leitura em todas as aulas. Como ministro várias disciplinas, coordenação, supervisão escolar, brinquedoteca, filosofia da educação e outras são disciplinas que requerem muita leitura. Temos que praticar porque temos que evidenciar a importância do hábito da leitura com nossos alunos. Eles são provenientes de um ensino fundamental, médio escassos de leitura, não possuem o hábito de leitura, percebemos isso no momento de discussão em sala de um texto. O aluno não expõe seu ponto de vista, não dialoga em sala e sim se cala. E não é isso que queremos. E quanto mais leitura você tiver, mais argumento terá sobre qualquer discutir qualquer assunto e isso só a leitura possibilita.
P8	Sim, todas as aulas. A leitura de um texto de um texto em sala, a extensão da leitura, antes e depois das aulas. A partir das sugestões dos livros que precisam ser lidos no semestre, aqueles que não precisam ser

	lidos naquele momento, são conteúdos extras, devem estar interligados ao meu conteúdo, ao planejamento da aula. Dependendo da carga horária, coloco 2 ou 3 livros [...], solicito o conteúdo para que seja resgatado no final da disciplina, incentivo dessa maneira a leitura. Não que vá pegar o livro e transformar a sala em uma oficina de leitura [...] porque temos muitos outros conteúdos, não pode deixar de haver [...].
P9	Pratico a leitura em algumas aulas, porque não dar para fazê-la em todas, pois precisa de um planejamento e tempo, mas sempre disponibilizo um cantinho para a leitura, para saber o que os alunos estão lendo fora de sala, para saber qual a visão quem eles têm sobre os diversos assuntos que são discutidos no dia a dia. Muitos alunos trazem diversos textos e trabalhamos a narração, dissertação e a descrição. E nesse momento que percebo o conhecimento que os alunos têm de mundo.
P10	Sim, em algumas, depende da disciplina. Priorizo a leitura e ressalto a sua importância da leitura em voz alta e na leitura reflexiva. Não posso fazer leitura em todas as aulas, por conta do tempo, da disciplina e outras metodologias usadas em sala, mas, como exercício diário, tento passar para os alunos o quanto a leitura é importante, a partir de minhas próprias experiências e das minhas práticas. Para incentivar, motivar a leitura tenho que ser leitora, tenho que dizer para eles leem, tenho que ler com eles, fazê-los ler. Como posso exigir do meu aluno que seja leitor se não sou leitora. Como posso exigir do meu aluno produção de conhecimento se não lhe dou condições para a produção. Então, o professor precisa antes ser leitor, para motivar a prática da leitura.

Dos dez professores entrevistados, 50% relataram que praticam leitura em sala de aula, a outra metade só pratica em algumas aulas. Embora alguns pratiquem somente em algumas aulas, a leitura está presente em algum momento, mesmo que seja solicitada para casa e que será cobrada no momento da aula.

Os professores que revelaram que fazem a leitura em todas as aulas apresentam diferentes razões: para mostrar aos alunos como se lê, verificar a compreensão de leitura dos alunos, contribuir na discussão de um assunto para conduzir a aula, porque o conteúdo da disciplina exige a leitura, deve ser uma prática cotidiana para ressaltar a importância, para

incentivar e motivar leitura. Uma professora foi categórica ao dizer que: para motivar, incentivar a leitura, antes o professor deve ser leitor. *“Como posso exigir do meu aluno que seja leitor se não sou leitora. Como posso exigir do meu aluno produção de conhecimento se não lhe dou condições para a produção”*. Então, o professor precisa antes ser leitor, para motivar a prática da leitura. Os professores não apresentam grandes dificuldades na prática da leitura, o que se percebe, às vezes, é que não houve incentivo, nem prática, nos períodos ciclos anteriores.

Os outros 50% dos professores, que relataram que só praticam a leitura em algumas aulas, apresentaram, as principais razões: temos que diversificar as metodologias, os alunos não gostam de praticar a leitura em sala, querem ver o professor ministrando aula, não há tempo suficiente na aula, há disciplinas que exigem a leitura outras não, é necessário haver um planejamento prévio para a leitura. Uma professora ressaltou que: *“O professor deve criar estratégias diversas para a leitura. Quando o professor solicitar é preciso tomar o cuidado de diversificar as formas de leitura, criar uma dinâmica diferente. Ora sozinho, ora em dupla, ora em grupo, discutindo entre os grupos é importante”*. Assim, pode-se despertar o interesse pela leitura.

Um último aspecto que é necessário focar como item desta investigação é sobre a significância da leitura para os professores.

5) Qual o significado da leitura para o professor?

Professores	Respostas
P1	Leitura tem um significado importante. É extremamente importante. A leitura é passaporte, condição para tudo. Desenvolve o senso crítico, a oralidade abre portas para o mundo, dá autonomia. O Cidadão que lê tem visão diferente do mundo, em relação àquele que não ler. Portanto, a leitura é fonte de conhecimento e informação, atividade de prazer. Quando vista na perspectiva de o prazer fluir naturalmente. Na sociedade do conhecimento é condição essencial para a atualização profissional, quem não lê está condenado ao fracasso profissional e nesta perspectiva é uma atividades obrigatória e condição básica para a sobrevivência no mercado de trabalho.
P2	A leitura significa fonte de informação para construção de

	conhecimento. Prática obrigatória que resulta em prazer. Possibilidade de construção de conhecimento e, conseqüentemente, atualização profissional. Fonte de conhecimento. Conhecimento salva. A ignorância mata. A informação e o conhecimento são vitais para a vida humana [...]
P3	Em primeiro lugar a leitura é fonte de atualização profissional, automaticamente, aquisição de conhecimento e atividade de prazer. A leitura é atualização de conhecimento porque não me sinto acabada. Preciso estar constantemente atualizando meus conhecimentos. Cada momento que passa estar se produzindo novos conhecimentos e eu preciso me atualizar, lendo livros, revistas, pesquisando coisas novas, vendo novas estratégias de ensino [...]
P4	A leitura é uma fonte de conhecimento. Assim como a uma atualização profissional. É e sempre será uma fonte de conhecimento. Sempre que encontro um assunto novo, sinto, portanto que preciso e desejo conhecer, mas sinto que preciso aprender inovar mais. Esse desejo de conhecer está sempre presente, inovando. E isso ocorre por causa da leitura sobre algo. A leitura é fonte de conhecimento e conseqüentemente uma atualização profissional.
P5	[Risos, emoção, alegria]. A leitura é a base de tudo, sem a leitura não temos sustentáculos para uma prática pessoal nem profissional, lê te abre portas. É fonte de conhecimento, atualização profissional e atividade de prazer. A leitura para mim é sempre prazerosa, a científica ou outra qualquer [...]. É fonte conhecimento porque precisamos da base científica nas práticas. E ela te dá a base científica, sem a leitura não sabemos os porquês, a razão das coisas. Sem a leitura não sabemos como agir, se devemos agir desta ou daquela forma. Então, quem te dá essa base, a direção é a leitura. Nela encontramos a explicação, reposta do quê, para quê. Devemos transformar essas informações em conhecimento. É um meio de atualização porque é necessário estarmos constantemente atualizados, o que se discute hoje, por exemplo, amanhã passa pelo processo reflexivo, e modifica-se. Então, para que possamos fazer um processo reflexivo precisamos de leitura. A leitura é uma atividade de

	prazer porque é sempre prazer. Para mim nunca é atividade obrigatória. Temos necessidade. Por termos necessidade de leitura, ela acaba sendo obrigatória, mas temos que ver a leitura sempre como uma atividade lúdica. Faz parte da nossa trajetória profissional, é uma importante para formação continuada.
P6	Em primeiro lugar fonte de conhecimento, segundo atualização profissional e fonte de prazer. Na verdade, a leitura antes de qualquer coisa, é uma atividade de prazer, ler é um momento de prazer, porque acabamos sendo transportados do local de onde estamos para outros espaços. Precisamos ler, mas com a preocupação de não ler apenas os livros técnicos, ler diversos gêneros literários. Devemos investir em outras leituras que contribuem não só na formação profissional como ser social, enquanto pessoa que faz parte do meio “ler nunca é demais é sempre de menos”.
P7	A leitura para mim significa fonte de conhecimento, em primeiro lugar. Falo sempre para os meus alunos que o conhecimento é sempre dinâmico, hoje aquilo que é dito como verdade, amanhã pode não ser. O conhecimento é muito mutável, vivo. Os cientistas sempre estão fazendo novas descobertas. Isso é permitido por meio da leitura, acesso aos resultados das pesquisas. Você precisa investigar ter espírito de pesquisador. O professor e aluno que não pesquisa terá pouca possibilidade para se inserir na realidade que o cerca e poder modificá-la, que é o principal. A leitura deve ser algo prazeroso. É como a sede que precisamos saciar. Precisamos saciar nossa sede de saber [...] alimentar-se, saciar, a sede com conhecimento. O professor precisa saber direcionar a leitura nesse sentido, direcionar a leitura de acordo com o tipo de aluno, com a sua necessidade. Sua introdução com caráter lúdico e não obrigatória, ler como sinônimo de castigo, algo negativo e sim algo prazeroso, positivo, prática com prazer e vê-la sempre como algo lúdico.
P8	A leitura para mim é agente transformador. É fonte de conhecimento e informação. Pois sem a leitura não nos informamos e não produzimos conhecimentos, através da leitura me atualizo profissionalmente,

	precisamos buscar sempre informações recentes [...], sempre procuro me atualizar com leituras novas, tenho necessidade de ler, para isso montei uma própria biblioteca na minha casa. A leitura para mim também é uma atividade de prazer, porque quando se lê por prazer se aprende muito mais, pois tudo que faz por incentivo próprio com motivação, se torna mais produtivo. Meu hobby realmente é ler, meu trabalho, minha profissão exige muita leitura, então eu leio por prazer com prazer, eu relaxo com a leitura e <i>ela permite descobrir caminhos novos para minha prática em sala de aula. Não a considero uma atividade obrigatória, com a leitura construo novos conhecimentos e isso reflete na minha prática profissional em sala de aula.</i> <i>Quando você discute com um autor, quando discorda, concorda você está elaborando novos conhecimentos. E isso você leva para sala de aula, reformula novos conceitos, modifica sua prática, cria novas estratégias, você consegue buscar soluções para várias os problemas em várias situações [...]</i> A leitura contribui em tudo na minha sala de aula, quando terminei a minha terceira pós-graduação, partir para o mestrado, porque me sentia incompleta, precisava melhorar minha prática pedagógica, acredito que com o conhecimento que adquiri me ajudou na minha prática em sala de aula, me ajudou a aplicar metodologias diferenciadas, me ajudou a solucionar conflitos em sala de aula que é comum ocorrer e sempre precisamos estar negociando, dialogando, ensinando, aprendendo, descobrir que o conhecimento que tinha não era suficiente e fui buscar mais. Então, fui fazer o Doutorado, fui buscar algo a mais e entendi que tinha ainda muito a estudar e não estava pronta [...]. Hoje cada vez que leio sobre um assunto na educação, percebo que não sei nada, porque cada dia veja coisas novas, descubro que poderia ser melhor, descubro que aquilo que estou escrevendo pode ser visto por outros olhos [...], precisamos ser visionários da educação, não vê-la como algo linear e sim ter uma visão sistêmica, ter uma visão holística, a educação é um processo de transformação [...].
P9	Primeiramente é uma atividade de prazer. Não posso ler por ler. Para eu

	ter um entendimento e compreensão que são coisas distintas, somente quando tenho prazer pela leitura, assim vou ser mais curiosa, mais crítico e vou buscar mais. Se eu tenho prazer naquilo que faço, vou em busca, tenho que ter motivação [...]. Se eu tenho prazer pela leitura vou me atualizando, e sem dúvida a leitura é fonte de conhecimento. Vou ler compreender, vou reter e transformar [...] o professor como formador de opinião deixa de ser simplesmente um professor, aquele transmite conteúdo, e passa a ser educador de fato. Ser educador é ter a preocupação com a educação de seus alunos, deve deixar um legado, o professor é o espelho dos alunos, ser um agente de transformação, é fazer educação. Através da leitura, produzir conhecimentos, para sair da alienação. É o meio de sair da ignorância, saber responder, questionar. Como educadora tenho a responsabilidade de ajudar os meus alunos a essa transformação. Os alunos não são obrigados a acreditar em tudo que leem, mas são obrigados a questionar tudo que leem, ir em busca, você enquanto leitor deve verificar, constatar, comparar e ir em busca da verdade, não aceitamos tudo aquilo que nos fornece, absorver, reter aquilo que é realmente importante.
P10	A leitura significa fonte de conhecimento, atualização profissional e atividade de prazer. Há diferentes finalidades da leitura. Leio para estudar, leio para conhecer, leio para me divertir e leio para me instruir. As diferentes finalidades da leitura nos levam há diferentes caminhos. Não consigo ver a leitura como prática obrigatória, a leitura partir de uma necessidade [...] é necessário motivação para leitura e isso é algo interno.

Diante dos resultados expostos percebe-se, em todos os relatos dos professores, que a leitura é extremamente importante na vida deles e apresentam vários significados: leitura é passaporte, condição para tudo, desenvolve o senso crítico, abre portas para o mundo, é atualização profissional, atividade de prazer, é um agente transformador, permite descobrir novos caminhos para a prática pedagógica em sala de aula, também é condição essencial para atualização profissional. Nenhum professor citou a leitura como atividade obrigatória, Contudo, todos revelaram que a leitura é fonte de informação para construção do

conhecimento, é fonte de conhecimento. Assim, a leitura é fonte de informação e conhecimento considerados vitais para a vida humana.

CONCLUSÃO

Na sociedade capitalista, observa-se que as instituições de ensino preocupam-se em alfabetizar, mas não produzem leitores capazes de socialmente, exercer competências de leitura e escrita que os contextos sociais exigem. O fenômeno impõe a escola repensar suas funções e reconceitualização de texto e leitor, adequando-os às demandas sociais, ou seja, o ensino de leitura e escrita como práticas sociais.

Diante da natureza descritiva e abordagem qualitativa desta pesquisa **objetivou-se averiguar quais as práticas de leitura dos docentes durante sua formação profissional? As formas ou meios de aquisição e os motivador (es) da leitura e a (s), contribuição (es) dessa prática de leitura durante a formação profissional para a prática docente em sala de aula? A significância da Leitura?**

Os resultados apontam que os professores praticavam leitura durante a formação profissional, os principais materiais bibliográficos que leram foram os livros indicados pelo professor, e, portanto, o professor se apresenta como o motivador, mediador das práticas de leitura. Revelaram que adquiram seus materiais nas bibliotecas, não havia ainda a expansão dos materiais bibliográficos pelos meios eletrônicos, tais como a internet como ocorre atualmente.

Os estudos apontam que as leituras feitas durante a formação profissional contribuem para a prática pedagógica em sala de aula. Destacam-se como principais contribuições: **conduzem as ações em sala de aula, ajudam na postura do professor no momento da discussão sobre um determinado assunto, para se fazer uma análise crítica da realidade, para contextualizar a vivência. Para criar posturas argumentativas e críticas. São suportes para a construção de uma base teórica; são guias na prática pedagógica, servem para contextualizar a realidade do ambiente escolar, indicam o que fazer, como fazer, em que momento fazer, ou seja, servem para dar uma direção, indicam os caminhos, as metodologias do ato de ensinar. Contribuem para refutar ou corroborar a discussão e consolidar as práticas.** Enfim, apesar da leitura ter significados subjetivos, são utilizadas para diferentes fins e em diversos momentos na prática pedagógica, não se pode dissociar a

leitura das práticas pedagógicas, caso contrário, seus discursos seriam contraditórios, como expressou um dos docentes.

Em vista das ideias expostas nesta investigação, garantir acesso à leitura passa a ser uma tarefa de responsabilidade da sociedade como um todo. Para que isso aconteça, as práticas sociais de leitura implicam um processo contínuo de formação de leitores, por meio de programas educativos que atuem em duas direções: desenvolver tanto habilidades de leitura de diversos gêneros textuais como também atitudes favoráveis à leitura, enquanto veículo de aquisição de novos conhecimentos e de aprimoramento cultural.

É necessário ressaltar a construção de uma prática de leitura, não é apenas responsabilidade das instituições de ensino, mas do contexto social em todas as suas vertentes: econômicas, políticas, culturais, na medida em que a escola não trabalha isoladamente. O desafio é o de vincular a instituição de ensino a este contexto de formação de cidadãos, críticos e reflexivos sem, no entanto, perder a sua identidade, as suas características. Construindo hábitos de leituras, como a ação primordial para se repensar percursos que efetivamente seja de todos, para todos. Isso porque o incentivo à leitura, e criação de uma prática leitora, já se sabe há muito tempo, depende de alguns fatores tais como:

- a) Convívio contínuo com histórias, livros e leitores, desde a primeira infância no ambiente familiar e escolar;
- b) Valorização social da leitura pelo grupo social a que pertence;
- c) Disponibilidade de acervo de qualidade e adequado aos interesses, horizontes de desejo e aos diferentes estágios de leitura dos usuários;
- d) Tempo para ler, em salas de aulas, previsto e assegurado no planejamento escolar;
- e) Valorização da leitura pelos grupos sociais;
- f) Oportunidades para expressar, registrar e compartilhar interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura;
- g) Acesso à orientação qualificada pelos professores sobre por que ler, o que ler, como ler e quando ler.

E, principalmente, a participação dos educadores no processo de formação de leitores autoconfiantes, seguros e competentes, ao mesmo tempo em que se desenvolve nossa visão sobre a significância da leitura para vida do ser humano. Assim, é necessário que também na formação dos professores se tenha conteúdos voltados para capacitar os professores que irão trabalhar com a leitura.

É necessário ressaltar também que as instituições municipais, estaduais e federais, criem projetos sociais de leitura, mecanismos e ações de fomento e formação de mediadores de leitura, a fim efetivar a lei n.º 10.753, de 30.10.2003, que instituiu a Política Nacional do Livro, como instrumento legal que autoriza o Poder Executivo a criar projetos de incentivo à leitura e acesso ao livro.

Ressalta-se, ainda, que na sociedade da informação, ser leitor é matéria de sobrevivência. Entende-se que a leitura é a mola propulsora, da construção de conhecimento, das atividades de todo e qualquer ser humano, é através da leitura que são feitas apreensões da realidade em que se vive.

É pertinente citar que como qualquer investigação científica ou estudo acadêmico, este também gerou algumas limitações, que servirão de aprendizado para futuros trabalhos. Entre as principais limitações, destacam-se a escassez de materiais disponíveis no mercado editorial, a pouca disponibilidade dos professores para participar do estudo, uma vez que trabalham em muitas escolas, obrigando, assim, o investigador a fazer inúmeras tentativas de encontros e coletas de informações; o envio dos questionários por meio eletrônico não é eficaz, pois muitos dos questionários enviados não retornam ao pesquisador, assim é necessário entregá-los pessoalmente para garantir rapidez e confiabilidade nas respostas.

Esta investigação sobre leitura como prática sócio cultural proporciona a construção de conhecimentos acerca dos mediadores de leitura pode subsidiar o desenvolvimento de outros questionamentos que envolvam, por exemplo, a relação com tipos mais diversificados, de suporte e de gênero de texto utilizados em sala de aula. Deve permitir um estudo comparativo entre as práticas de leitura entre as instituições públicas e privadas. Assim, através do acesso a essa geração de conhecimento, é possível que tenhamos a nosso alcance elementos de natureza diversa, advindos das concepções de práticas socioculturais contemporâneas, que possam contribuir para as outras abordagens de pesquisa e de ensino da leitura, além disso, proporcionar novos estudos sobre a leitura dos discentes no ensino superior motivados pelos professores em sala de aula. Assim, espera-se que esta dissertação possa contribuir e gerar conhecimentos na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. et al. Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p.819-842.
- AKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALLIENDE, F; CONDEMARIN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução: Ernani Rosa. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (Col.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução de Fátima Murad. Porto alegre: Artes Médicas, 2003.
- AMORIM, G. (Org.) **Retratos de leitura no Brasil**. Instituto Pró-livro. Brasília, 2012.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3.ed. ver. atual. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, M. M. O cultivo de uma historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...**Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.
- ARAÚJO, E. C. S.; FERREIRA, F. M.; ALVES, M. P. C. **Memórias de leitura e ethos**: construindo a imagem de si. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>. Acesso em: 02 jun. 2011
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990 (Série Formação do Professor).
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.
- BARRO, T. N.; GOMES, E. G. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n.3, p. 332-342, jul/set. 2008.
- BERAZA, Z. **Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra. 1987.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **(Constituição 1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>> Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n.5692/71, de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 maio 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.o 10.753, de 30.10.2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.753.htm. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-docência-Programa de Consolidação das Licenciaturas**. Brasília, DF: MEC; SESU; DEPEM, abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF: MEC. Disponível em:<<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 20 dez. 2013.

BRITO, R. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Dialógica**, v.1, n.1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRITO, A. M.; LIMA, T. B. **História de vida como proposta de intervenção na formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Disponível em: <<http://www.interletras.com.br>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CATALÃO, V. M. L.; LAYRARGUES, P. P.; ZANETI, I. C. B. B. (Orgs.) **Universidade para o século XXI: educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília**. Brasília : Cidade Gráfica e Editora, 2011.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória, gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura, 2003.

CAVALCANTE, M. C. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. vol. 1.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephaim F. Alves, Petrópolis, 1996.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação liberdade, 2011.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1997.

DAUSTER, T. et al. Mundo acadêmico - professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. **AVÀ - Revista de Antropologia**, Universidad Nacional de Misiones, n.10, Marc. 2007. Disponível em: < www.redalyc.org. Acesso em: 12 abr. 2012.

DAUSTER, T.; AMARAL, D. Práticas leitoras e escritoras de professores universitários em tempo digital. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

DELLEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. São Paulo: Vozes, 2005.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DEWEY, J. (1970). **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Ed. Nacional e Ed. da USP.

FAVERO, M. de L. **Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, M. de L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FIRMINO, C. **A leitura em questão**: Foucault pela leiturização social. Interatividade. Andradina - SP, v.1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/firmino.htm>.

FISCHER, E. R. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FRANÇA, M. do S. L. M; LIMA, M. S. L. Práticas de leitura de professores: histórias de formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno chales Magne. Porto Alegre: arte Médicas, 1994.

GALENO, A. (Coord.) **Retratos de leitura no Brasil**. Instituto pró-livro, 2008.

GALVÃO, A. M. O. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. ed. Porto: Portugal, 1999.

GARCEZ, E. M. S; RADOS, G. J.V. Biblioteca híbrida: um novo enfoque no suporte à educação a distância. **Ciência da Informação**, v.31, n.2, p. 22-51, maio/ago. 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores: do ensino primário. In: NÓVOA. Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

GOMES, C. M. Leitura interdisciplinar e estudos culturais. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel>>. Acesso 12 maio 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Baurueri: Monole, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, J. A. M. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores o seu desenvolvimento profissional. In: NOVÓIA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n.3, p. set./dez. 2008.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Leon Chatter. São Paulo: Vértice, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.129-157, mar.1999.

LAJOLO, M. **Tecendo a leitura**: teoria e prática. Campinas, Ano 3, n.3, p. 3-6, jul.1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UDUCAMP, 1994.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L.; FRANÇA, M. S. L. M. Práticas de leitura de professor: histórias de formação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCARE, 4., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, PUC: Campinas, 2009.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G. ; CHARTIER, R. (Orgs.) (1998). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap.12. p.165-202.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática. In: _____. **Filosofia da educação**. São Paulo, 2005.

MACHADO, M. E. de L.; RIBAS, K. M. F. Formação do professor no século XX. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 2, n. 1, jul. 2007. Disponível em: <http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas. Acesso em: 10 abr. 2012.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 70, abr./jun. 1996.

NEGRAO, S. M. V. Eu leio, Tu lê , ele lê , somos todos leitores? **Revista Teoria e Prática**. Maringá, v. 7, n.1, p. 83-90, jan./abr. 2004.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para Educação Superior na América latino e no Caribe. 2002.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, n. 10, p.07-28, 1993,

NORA, P. Retorno do Falo In: LE GOLF, J; NORA, P. (Orgs.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999a.

NOVÓA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999b.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, A. A. de. **Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_05.pdf. Acesso em: 15 jan. 2009.

OLIVEIRA NETO, A. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEN, A. C. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para Educação Superior na América latino e no Caribe. 2002.

ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, Ano 3, n. 3, p. 7-9, jul. 1994.

- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n.10, p.200-212, 1992
- PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. cap.3, p.103-122. v.1.
- PÉCORA, A. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Esação Liberdade, 1996.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap.13. p.203-228. v.2.
- PINTO, A. L. G. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 417-437, set./dez. 2008.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; CHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POMPOUGNAC, J. C. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J. C.; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.
- TANZAWA, E. C. L; PULLIN, E. M. M. P. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, n. 2, v. 6, Jul./Dez. 2012, p. 265-274.
- RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIBEIRO, R. **Professores de outrora: escola primária paulista: 1995-1950**. Tese (Faculdade de Educação)-Universidade de São Paulo, 1996.
- RIBEIRO, W. S. Prática de leitura no mundo ocidental. **Revista Ágora**, Salgueiro-PE, v. 3, n. 1, p. 34-46, nov. 2008.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.(1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROJO, M. R. El componente educativo em El rol del professor universitario. In: TIBALLI, E. F. A. ; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.33-48.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009c.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. Cap. 3, p.63-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre; Artes médicas, 1999.

SEVERINO, A. **Educação, sujeito e historia**. São Paulo: Olho d¹ água, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, DF: CNPq, 1982.

SILVA, M.A da. **A atual Legislação Educacional Brasileira para formação de professores: origens, influências e implicações nos cursos de Licenciatura em Matemática**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/SP, 2004.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, E. T. da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005

SILVA, L. C. B.. **Práticas de leitura na infância: do limite à transgressão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, Caracas: IESALC, 2002.

SOLÉ, I. O desafio da leitura. In:____. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

SOUZA, M. C. C. C. de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco/UDUSF, 2000.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. Camargo (Org.). **Historia e memória de educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. **Maestros en América Latina**: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: San Marino, 2004.

TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e prática em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THOMPSON, P. A. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, M. L. **A formação de professores nos ISEs**: uma experiência alternativa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 265f. Tese de Doutorado

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 1995.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinar do olhar**: livros, leitura e práticas de formação docente no Instituto d Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e Pedagogia).

WAITZ, I. R.; ARANTES, M. P. **Educação Superior no Brasil**: um olhar sobre as origens. Anuário da Produção Acadêmica Docente, vol. 3, n. 5, ano 2009.

WITTMANN, R. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII?. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia

Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap.11. p.135-164. v. 2.

YIN, R. K., **Estudo de caso planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Cláudio Damacena. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, A. **Prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998..

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas inerdisciplinar. São Paulo; Ática, 2004.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

A presente pesquisa tem como objetivo caracterizar as práticas de leitura dos docentes. Uma vez preenchidos os questionários são totalmente confidenciais e anônimos, não devendo escrever seu nome em nenhuma das páginas do questionário. Por favor, responda a todas as questões na sequência em que se apresentam, mas, antes de respondê-las, leia cada afirmação cuidadosamente.

A sua colaboração terá valor significativo para esta pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em convênio com o Instituto Superior de Educação Continuada (ISEC)-MA.

1. Indique a sua faixa etária

() Menos de 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 anos () mais de 56 anos

2. Origem da sua formação profissional?

() Pública () Privada () Outra

3. Tempo de experiência docente.

() 1 a 4 anos

() 5 a 8 anos

() 9 a 12 anos

() mais de 12 anos

4. Tinha hábitos de leitura durante a sua formação profissional

() Sim () Não

Por quê?-----

5. Quantidade livros (materiais bibliográficos) lido por semestre durante a sua formação profissional

() 1 a 3 livros () 4 a 7 livros () 8 a mais () apenas textos indicados pelos professores.

6. Tipos de materiais bibliográficos lidos durante a formação profissional, considerado(s) como mais importante? (nota: pode assinalar mais de uma questão).

- ☐ Livros (bibliografia) indicados pelos professores
- ☐ Capítulos de livros indicados pelo professor
- ☐ Periódicos gerais (revistas e jornais de diversos meios)
- ☐ Periódicos (revistas especializadas em diversos meios)
- ☐ Livros técnico-científicos diversos

7. Os livros/ou materiais bibliográficos que leu durante sua formação profissional têm ou teve algum significado/contribuição marcante em sua prática pedagógica?

- ☐ Sim, todos ☐ Sim, alguns ☐ Não, nenhum ☐ Às vezes

Qual (is)? Por quê?

8. Formas de aquisição/acesso aos materiais bibliográficos? (nota: pode assinalar mais de uma questão)

- ☐ Professor(es)
- ☐ Bibliotecas
- ☐ Internet
- ☐ Livrarias/editoras
- ☐ Outros

9. O interesse pela leitura se deu, principalmente, a partir de (da):

- ☐ Família
- ☐ Professor(es)
- ☐ Amigos
- ☐ Prazer, gosto
- ☐ Outros

10. Atualmente, o que mais lê (marcar somente uma alternativa)

- ☐ Livros ou capítulos dos livros das disciplinas dos cursos
- ☐ Livros técnico-científicos da área de formação profissional (impresso)
- ☐ Periódicos (revistas) especializadas impressos
- ☐ Periódicos (revistas) especializadas em meio eletrônico (internet)
- ☐ Periódicos (revistas e jornais informações gerais) impressos

- () Periódicos (revistas e jornais informações gerais) em meio eletrônico (internet)
- () Blogs e outros

11. Pratica atividade de leitura em sala de aula?

- () Sim, em todas aulas
- () Sim, algumas aulas
- () Não, só indica a bibliografia da disciplina
- () Não pratica leitura em sala de aula.

Por quê?

.....
.....

12. Na seleção dos conteúdos você lê a bibliografia da disciplina do curso?

- () Sim, toda bibliografia
- () Sim, parte da bibliografia
- () Às vezes, parte da bibliografia
- () Não, nenhuma

Por quê?-----

13. Se tem alguma dificuldades de promover a leitura em sala de aula, quais as principais dificuldades que você enfrenta entre seus alunos.

- () Falta material disponível na biblioteca da IES
- () Falta interesse/motivação do aluno
- () Falta hábito de leitura gerado pela família do aluno
- () Falta de hábito da leitura do níveis anteriores do aluno

14. O que significa a leitura para você? (nota: pode assinalar mais de uma questão)

- () Fonte de conhecimento/informação;
- () Atualização profissional
- () Atividade de prazer
- () Prática obrigatória
- () Outros

APENDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

LEGENDA = P1 a P10 (professores 1 a 10)

1) Praticava leitura durante a formação profissional?

Professores	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	
P9	
P10	

Questão 2) Quais foram os tipos de materiais bibliográficos lidos durante a considerados relevantes?

Professores	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	
P9	
P10	

Questão 3) Os livros/materiais bibliográficos que leu tem ou tiveram alguma contribuição na sua prática pedagógica em sala de aula? Quais? Por quê?

Professores	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	
P9	

P10	
-----	--

Questão 4) Pratica leitura em sala de aula? Por quê? Dificuldades/barreiras?

Professores	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	
P9	
P10	

Questão 5) Atualmente, o que significa a leitura para você?

Professores	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	
P9	
P10	

APÊNDICE III: Solicitação de Validação de Questionários

Exmo. Sr.

Professor Doutor _____

Chamo-me Maria do Socorro Corrêa da Cruz e sou aluna do Mestrado em Ciência da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Após a qualificação do projeto de pesquisa para desenvolvimento da dissertação de mestrado, com tema PRÁTICA DE LEITURA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES EM SÃO LUÍS-MA: contribuições para práticas pedagógicas em sala de aula, sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Rocha, venho, no âmbito deste trabalho, aplicar um questionário de investigação aos professores em instituições de ensino superior. Assim, solicito cordialmente a análise dos questionários para possíveis modificações, conforme orientações vossa e futura aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Desde já agradeço a atenção por vossa ajuda.

Meus cumprimentos,

Maria do Socorro Corrêa da Cruz