

PRÁTICAS DE LEITURA NO PIBID-FECLESC À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO ADORNIANA*

Daniele Cariolano da Silva¹
Jacques Therrien²
Maria Marina Dias Cavalcante³
Tatiana Maria Ribeiro Silva⁴

RESUMO

O trabalho objetiva compreender as práticas de leitura desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) à luz da semiformação em Adorno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Como procedimentos de apreensão de dados, recorreu-se às revisões bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com oito professores supervisores do PIBID/FECLESC. Dentre os referenciais teórico-metodológicos para a análise dos dados, destacaram-se Adorno (1995, 2002, 2010), Silva (2008, 2009) e Lüdke e André (1986). Os resultados evidenciaram, como práticas leitoras, os encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas necessárias ao trabalho docente, além de momentos de atualização profissional. Em outras ocasiões, no entanto, tais práticas se mostraram limitadas a leituras informativas, de revisão de conteúdos e de orientação para simples elaboração de instrumentais e a estudos para entendimento superficial de proposições e assuntos textuais, em que se considerou erroneamente que o sentido de um escrito fosse simplesmente extraído e não compreendido como processo multidimensional. Certas nuances das práticas leitoras expressam contextos adaptativos à semiformação adorniana, caracterizada por uma consciência que, ao renunciar a autorreflexão e a autodeterminação, conforma-se à reprodutividade social, econômica, política e cultural. Ante o contexto de leitura semiformativa, emerge a necessidade de processos de leitura crítico-reflexiva de resgate à cultura imprescindíveis ao não ocultamento das relações simbólicas de dominação e de destrutividade humana.

Palavras-chave: Leitura. PIBID. Semiformação.

INTRODUÇÃO

O estudo teve por objetivo compreender as práticas de leitura vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) à luz da semiformação em Adorno. Para tanto, caracterizaram-se as práticas leitoras advindas da experiência do PIBID/FECLESC;

*Artigo resultante de projeto de pesquisa.

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, dannicariolano@yahoo.com.br.

² Doutor pela Cornell University – USA, jacques@ufc.br.

³ Doutora pelo Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC, maria.marina@uece.br.

⁴ Doutoranda do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, tatiana.ribeiro@uece.br.

analisaram-se tais práticas a partir da concepção de semiformação com suporte no pensamento de Adorno; por fim, refletiu-se sobre o papel da leitura na resistência ou na conformação à semiformação humana. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, a partir da problemática de que, nas relações formação/prática e universidade/escola, o programa PIBID emerge em meio aos contraditórios e subversivos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em que se fomentam as políticas públicas em educação como tentativa de articulação e reconstituição de saberes e práticas realizadas nos espaços escolares.

A partir da identificação das frustrações advindas dos ciclos de avanços e retrocessos na promoção da educação e na formação de professores, algumas iniciativas como o PIBID foram sendo implementadas entre as secretarias estaduais e municipais de educação, em parceria com as universidades e as instituições públicas de Educação Básica. É importante reconhecer que, entremeada a estas decepções, foi-se observando historicamente uma relação de distanciamento unilateral entre a universidade e a escola pública, o que impulsiona e justifica os discursos sobre a necessidade de intervenção, muitas vezes, de cunho técnico, vertical, reformista e desconexo com as reais possibilidades e dificuldades.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios da universidade é possibilitar, por meio da articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão, processos e práticas acadêmicas capazes de produzir conhecimento, assimilação do saber por via do ensino ministrado, profissionalização de pessoas e desenvolvimento de projetos de colaboração e integração direta com a comunidade universitária, aprofundando áreas de conhecimento e descobertas científicas mediante diversas pesquisas.

Assim, envolvendo estudantes de licenciatura, professores de escolas públicas de Educação Básica e docentes de instituições de ensino superior, o PIBID se exprime em seus suportes legais (portarias, editais e demais normatizações) como possibilidade de superação dos paradigmas de dicotomização entre teoria e prática e entre a universidade, compreendida erroneamente como única instância legítima de produção científica e de formação docente, e a escola, como mera executora de programas e projetos externos.

Em específico, a proposta institucional PIBID/UECE (Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB) tem como foco o trabalho docente na escola, pretendendo mediante ações investigativas e formativas de colaboração entre pares: I - *Conhecer a prática docente*, o cotidiano escolar com suas situações de ensino e aprendizagem, possibilidades e desafios, contextos e sujeitos, práticas, concepções e dilemas; II - *Pensar a prática docente*, em que, por meio de um círculo de reflexão sobre a profissionalidade do professor, seja possível

pensar sobre as crenças, os valores e os dilemas que subsidiam as perspectivas e as ações desses profissionais. Assim, concretiza-se em um espaço para se refletir sobre a prática de acordo com uma concepção crítica a respeito do papel e do lugar da escola na conjuntura social vigente, portanto, para além de uma visão pontual, fragmentada, desconexa e micro de sala de aula; III - *Renovar a prática docente*, na qual se promovem estratégias de enfrentamento aos desafios e aos dilemas presentes na dinâmica escolar, como a (re)criação de modos de pensar e agir, de ensinar e aprender, de produção de conhecimentos e de novas práticas, gerando novos processos de construção da profissionalidade docente.

Desse modo, o PIBID/UECE diz respeito legalmente a possíveis processos de melhoria da Educação e da docência, resultantes da aproximação, colaboração e pesquisa entre universidade e escola, entre os saberes e as práticas de professores universitários, docentes da Educação Básica e licenciandos de áreas diversas do conhecimento. Vale ressaltar, no entanto, a compreensão crítico-reflexiva com que as contemporâneas políticas educativas, muitas vezes, atuam como reformas ou contrarreformas paliativas e isoladas a critério de cada um dos governos e de suas ocasiões, as quais expressam instrumentos de consolidação e perpetuação de disposições materiais e ideológicas de opressão, dominação e segmentação social.

Considerando a configuração das atuais políticas educacionais, pode-se afirmar que se tem abertura, nas instituições de ensino superior, para a realização de práticas de leitura como simples codificação textual, sem compreensão e uso social nas várias situações cotidianas, havendo assim a quantificação em detrimento da qualidade e do significado real que a leitura deve ter na formação pessoal e profissional do sujeito. Em relação às condições sócio-históricas de leitura, como evidencia Orlandi (2003, p. 23), há um perfil de leitor ideal que se configura no leitor “empresarial”, aquele que “[...] domina a quantidade e que tem uma leitura linear, superficial, de ‘aparência’. Basta lembrar aqui a questão reiterada pela Escola, ‘quantos livros você leu?’, e a solução prática de se lerem resumos de romances para o vestibular. Resumos que reduzem a literatura a conteúdos”. Ante as contradições entre o que se almeja como leitura ideal e a leitura real (desenvolvida nos espaços sociais), faz-se necessário não somente o entendimento da imagem discursiva que permeia o texto, mas se impõe a compreensão da própria imagem e da leitura que o sujeito produz.

O discurso em favor desse leitor empresarial fomenta-se sob a base da indústria cultural, em que os bens culturais (produção de livros e promoção da leitura, por exemplo), regidos agora por critérios econômicos e objetivando sempre a lucratividade que a produção cultural pode ensejar, são convertidos em mercadorias com valor de troca (ADORNO, 2002).

A criação cultural e intelectual passa a se orientar em função da possibilidade de consumo no mercado, seguindo modelos, fórmulas e padrões estabelecidos. Os processos e as relações individuais de criação, inovação, estética, espontaneidade e crítica da formação acadêmica entendida como formação também de caráter cultural são suplantados pela técnica, adaptação, imitação, instrumentalidade e produção coletiva.

Nesse ensejo de contradições, persiste certa profundidade teórica, rigor científico, coerência entre as ideias e a realidade situada, um posicionamento consciente, politizado e crítico perante a análise das relações (legal-real e teoria-prática) estabelecidas no âmbito do PIBID. Isso justifica a relevância de se proceder à análise reflexiva dos conflitos, contradições, possibilidades e limites de suas práticas institucionais, dentre elas, as práticas de leitura desenvolvidas no trabalho diário e proferidas nos discursos de professores supervisores desse programa.

A ênfase na possibilidade de compreender a vivência de processos de leitura, em especial de caráter crítico-reflexivo, sustenta-se na perspectiva formativa de que esse tipo de leitura pode fomentar uma consciência política de superação de mecanismos de repressão, opressão e reprodução dominantes, uma vez que essa leitura “[...] pode e tem que significar – mais uma vez – o processo de resistência contra a alienação imposta e a apatia” (SILVA, 2008, p. 85). Tem-se o imperativo da autorreflexão crítica sobre a semiformação em que, necessariamente, se converteu a formação leitora do professor como expressão de sua formação cultural.

Posteriormente a este momento, tornar-se-á possível a autodeterminação humana, suas relações, contextos, tempos e espaços de formação e humanização; seria possível apontar situações em que “a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza” (ADORNO, 2010, p. 23), portanto, uma formação cultural que nem fosse tomada como absoluta nem dogmatizada, relativizada, mas que expressasse a autorreflexão e a autodeterminação humana.

Diante do panorama acima exposto, compreende-se esta pesquisa como ponto de partida para estudos, discussões, pesquisas e aprofundamentos sobre as práticas de leitura na esfera das políticas e dos programas vinculados à formação docente. Além disso, entende-se, por conseguinte, a pesquisa enquanto meio de incentivo às discussões em torno de reformulações curriculares como garantia da leitura do mundo para além do código escrito.

METODOLOGIA

Para significar e direcionar teórica e metodologicamente esta pesquisa, adotou-se o paradigma dialético em que a relação sujeito/objeto é compreendida como interação social, sendo constituída ao longo da historicidade. O conhecimento é permeado por vínculos de intencionalidade, saber e poder, pois se posta no âmbito das práticas sociais e políticas do homem, que não apenas se utiliza do conhecimento para conhecer o mundo e o outro, mas também para promover transformações nas condições de existência e sociabilidade humana, conforme Gamboa (2012, p. 45):

Nas ciências sociais e na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

A pesquisa científica, em sua dialeticidade, busca compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades humanas no contexto social, bem como as relações entre sujeito e objeto, não sendo possível serem analisadas sob a perspectiva da racionalidade técnica e positivista.

Nesse sentido, Severino (2007) delinea alguns pressupostos do paradigma dialético para entendimento da condição humana, suas ações e relações: I – *Totalidade*, em que o indivíduo não pode ser compreendido isoladamente da sociedade; II – *Historicidade*, no qual cada momento é condicionado e articulado a um período histórico mais amplo; III – *Complexidade*, sendo o real constituído de múltiplas determinações, em uma relação dialética entre unidade e totalidade; IV – *Dialeticidade*, em que a história é concebida em sua complexidade, integralidade e contraditoriedade social; V – *Praxidade*, na qual a prática humana é situada no tempo e no espaço, configurando a existência do indivíduo; VI – *Cientificidade*, em que as causas do fenômeno em investigação se originam e se expressam em um contexto histórico-social de contradições e conflitos; VII – *Concreticidade*, em que prevalece a dimensão empírica do real, ou seja, a prática humana.

Com apoio neste referencial epistemológico e enfatizando a interpretação investigativa em contexto, recorreu-se a uma perspectiva qualitativa de pesquisa por meio da qual, segundo Bogdan e Biklen (2006), o ambiente natural é tido como principal fonte de dados,

sendo necessário ao pesquisador o seu contato direto e prolongado com o meio e, dessa forma, com a situação investigada. Dá-se ênfase ao processo investigativo (ao tempo, espaço, sujeitos e relações que compõem a complexidade do cotidiano) em comparação ao produto da pesquisa e, com vistas a retratar as perspectivas dos sujeitos, muitas das situações investigadas revelam a sua relevância, o que justifica o fato de os dados obtidos serem diversos e predominantemente descritivos.

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, uma proposta de análise profunda de uma “unidade singular”, caracterizada (TRIVIÑOS, 2013) a partir de sua natureza, abrangência e complexidade, podendo se configurar desde uma análise das condições de vida de uma pessoa até uma interpretação aprofundada das problemáticas que entremeiam o dia a dia de uma comunidade e podendo seguir, a partir das bases teóricas seguidas, desde um enfoque a-histórico até um panorama global do fenômeno no contexto de suas relações e implicações estruturais fundamentais.

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

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

Assim, diz respeito a um método de pesquisa abrangente de compreensão de um fenômeno em suas condições contextuais, de cunho exploratório, descritivo ou explanatório. Essas condições dependerão da problemática de pesquisa, do controle que se tem sobre os eventos comportamentais em estudo e, por último, do enfoque conferido aos fenômenos contemporâneos em detrimento de eventos passados.

O estudo desta unidade singular se configurou no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que teve como projeto Institucional “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, aprovado e regulamentado pelo Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB. A primeira fase de desenvolvimento do projeto foi de 2010 a 2011, com ampliação assegurada pelo projeto PIBID “A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)”, contemplado pelo Edital nº 001/2011 CAPES/DEB. Essa segunda fase de execução ocorreu de 2012 a 2013. Para esta pesquisa, em evidência e inseridos no macroprojeto institucional

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

PIBID/UECE, o estudo incidiu especificamente sobre os subprojetos de Matemática, Física e Química, sancionados pelos editais de 2009 e 2011, desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. A amostra de sujeitos participantes da pesquisa se constituiu de oito professores supervisores egressos do PIBID/FECLESC. A classificação e a referência desses sujeitos ao longo do texto seguiram uma ordem alfabética (professor supervisor A, professor supervisor B, professor supervisor C, assim por diante).

Considerando o caminho e as escolhas metodológicas até então delineadas, como procedimento de apreensão de dados, utilizaram-se as revisões bibliográfica e documental, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), desse modo, propiciando o conhecimento em questão e evitando as repetições e/ou acréscimos desnecessários. Além disso, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com suporte em temáticas a serem abordadas de modo bastante flexível, respeitando sobremaneira o ritmo do entrevistado e permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos, o que tornou a entrevista bastante eficaz na obtenção das informações desejadas.

Neste tipo de diálogo semiestruturado, promove-se a interação entre os participantes, uma relação recíproca de estímulo e aceitação entre quem pergunta e quem responde, pois não deve haver imposição de uma ordem rígida de perguntas, uma vez que o entrevistado deve discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que detém, desse modo, as informações fluirão de maneira autêntica e o mais fidedigna possível. Tem-se a possibilidade de captação imediata e corrente de dados, praticamente com qualquer tipo de informante, bem como de tratamento de assuntos seja de natureza pessoal, seja de caráter complexo e abrangente.

Além disso, a entrevista se torna particularmente útil, uma vez que pode atingir informantes que não poderiam ser atingidos por meio da aplicação de um questionário escrito, por exemplo. Esse tipo de interação diz respeito a entrevistas reflexivas (SZYMANKI, 2002), na medida em que consideram, durante a comunicação entre os participantes, a diversidade de significados, bem como a horizontalidade entre estes.

A análise dos dados obtidos, descritos durante a investigação, consistiu na organização, classificação dos dados dentro de categorias descritivas e sua teorização. Nesta fase, objetivou-se ir além do que está explícito, da mera descrição para uma profunda reflexão crítica do objeto de análise, ou seja, um “esforço de abstração, ultrapassando os dados,

tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Ao repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, tal análise se fundamentou no referencial teórico-metodológico constituído por estudos de Adorno (1995, 2002, 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Silva (2008, 2009, 2011), Orlandi (2003), Lüdke e André (1986), Yin (2010), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

Através da observação das aulas, o bolsista pode observar as metodologias usadas pelo professor supervisor e analisar criticamente a aula e discutir aulas diferentes que melhorem o processo de ensino-aprendizagem... discussão reflexiva dos momentos de sala de aula, de observação e exposição, de atividades lúdicas e planejamento das atividades a serem realizadas na escola. Melhora o processo de aprendizagem dos educandos e desenvolve nos bolsistas o exercício da docência. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Alguns momentos formativos realizados no PIBID/FECLESC foram apontados pelos professores supervisores, dentre eles os encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas (planejamento e observação da prática), inerentes ao processo educativo e ao trabalho docente, de forma a viabilizar a principal finalidade deste programa nacional, que é “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da

educação básica pública brasileira” (PORTARIA nº 096, de 18 de julho de 2013). Nesse sentido, o programa deve promover práticas pedagógicas que considerem e articulem os conhecimentos prévios dos alunos nas escolas, os saberes teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica, a sólida base formativa dos docentes nas instituições de Ensino Superior e, por fim, os contextos e as vivências do magistério e da cultura escolar.

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

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

Tivemos cursos de formação, de iniciação à pesquisa, em que a gente cursou 80 horas. E estudos das diretrizes do Ensino Médio. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

Alguns cursos foram dados durante as férias, pelo professor coordenador, sobre álgebra e geometria, os quais ele dava conteúdos que depois eram apresentados pelos alunos bolsistas, durante tais cursos de férias e na semana universitária. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Teve uns cursos que a gente chama de oficinas, em que juntava os professores supervisores com os outros da escola. A gente tinha aula sobre os conteúdos. Tinha um momento de explanação de conteúdos específicos de matemática que não lembrávamos mais. Era que nem um reforço. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

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

do subprojeto em andamento. Elas parecem atender minimamente alguns aspectos do proposto nos seguintes Incisos V, VI e VII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, sobre as características e dimensões da iniciação à docência que devem estar incluídas nos projetos institucionais aprovados no PIBID:

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

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

Considera-se, no entanto, a afirmativa de que, na melhor das hipóteses, “a escola parece estar cumprindo somente a primeira condição envolvida no ensino da leitura – de alfabetizar. Ora, a alfabetização é uma condição necessária, mas não suficiente para a formação do leitor crítico” (SILVA, 2011, p. 78). Desse modo, a escola até então passa a favorecer limitadamente apenas as conexões entre código oral e código escrito, o que justifica as dificuldades dos alunos, em sala de aula, de compreender, refletir e abstrair, de estabelecer inter-relações de texto e contexto, uma vez que, limitados, os discentes só conseguem realizar a leitura e a reprodução literal do texto. Tal fato tem seus resquícios posteriormente no ensino superior, em suas práticas institucionais universitárias, como é o caso de certas ações experienciadas no PIBID, em que a ênfase passa a ser na dinâmica cotidiana sob a simples tradução literal textual, na qual o texto está desconectado ao seu contexto de produção.

Os referidos momentos de estudo acima também deveriam proporcionar, apesar de limitados ante a necessidade de se preencher lacunas da formação inicial, o repensar questionador por parte dos professores supervisores sobre sua graduação, sua prática na escola e o cotidiano escolar vivenciado. Além disso, esses encontros deveriam impulsionar a reflexão sobre a necessidade de desenvolver ações pedagógicas críticas e criativas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

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

Em suma, no âmbito legal, é por meio das ações implementadas pelo PIBID que se deve estimular a reflexão e a mudança nas concepções e nas práticas desempenhadas pelos sujeitos implicados neste processo, ou seja, os professores das IES, os docentes da Educação Básica e os licenciandos, ao defenderem “[...] uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira” (DEB/CAPES, 2013, p. 30). Para tanto, deve-se considerar a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos momentos de estudo, de apreensão e de materialização de referenciais teóricos e de estratégias de ensino.

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

Os encontros foram através de oficinas, já ocorreram diversas, de confecção de sólidos geométricos, de construção e de aplicação de jogos, de resolução de problemas, de análise de enunciados do Enem utilizando alguns métodos. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Havia momentos contínuos de leitura, de oficinas, para posteriormente se desenvolver na escola os experimentos, a prática. (PROFESSOR SUPERVISOR G).

Tivemos oficinas e formações, houve um acompanhamento, contribuições do coordenador. (PROFESSOR SUPERVISOR H).

Infere-se destes discursos que as referidas oficinas emergiram da necessidade de se superar possíveis metodologias de ensino pautadas na restrita exposição de conteúdos, sem processos de diálogo, reflexão, crítica e reconstruções entre os sujeitos inseridos na ação educativa. É uma possibilidade de tornar mais compreensiva e representativa a relação teoria-

prática do conhecimento e do ensino ministrado, ao se recorrer a diversas estratégias e recursos didático-pedagógicos.

Nesta perspectiva, as oficinas parecem considerar o Inciso VIII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, no qual se sugere que os projetos institucionais do PIBID devam abranger ações de “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos”. Nos relatos, revela-se certa intenção de tornar possíveis, com base nas estratégias de ensino e aprendizagem, situações contextualizadas, materializadas na prática real do aluno, que façam sentido em sua cotidianidade e produzam conhecimentos e caminhos ante a realidade. Situa-se, entretanto, o risco proeminente de se conceberem os recursos como um fim em si mesmo e não como meio para se contextualizar o ensino, significar o conhecimento utilizando situações e materiais concretos e, por conseguinte, produzir a aprendizagem discente.

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

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

Quanto às práticas de leitura realizada com o coordenador, a primeira, que durou alguns meses, foi de um livro, chamado “A história dos números”, que foi trabalhado alguns meses. Todos fizeram a leitura e apresentaram sob a forma de seminário. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Haviam oficinas de preparação para a OBMEP, de resoluções de questões mais específicas da OBMEP. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Aqui, a leitura se configura na indicação, leitura e estudo de livros e artigos para posterior apresentação pelo professor supervisor e/ou licenciandos. Desse modo, constatam-se ações talvez similares àquelas pelas quais estes profissionais já passaram na formação inicial, quanto à leitura literal do escrito e depois a exposição deste, quando de seminários ou quaisquer práticas orais de apresentação recorrentes nas universidades. Assim como as demais ações do Programa, as práticas de leitura acadêmica também estão intimamente entrelaçadas e

limitadas ao que está postulado ao longo dos artigos da Portaria nº 096/2013. Estas práticas leitoras se mostram reduzidas à leitura informativa, técnica e indicativa e orientam a elaboração de instrumentais para registro de determinadas ações ou para apresentação de temáticas/conteúdos nas reuniões que ocorrem, das quais participam, ao mesmo tempo ou não, os coordenadores, os professores supervisores e os licenciandos. Isto ocorre uma vez que

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

O excerto acima possibilita a compreensão de que a limitação destas práticas leitoras descritas pelos professores supervisores está no fato de essas práticas não conseguirem ir além da simples leitura do código, de não se promoverem processos reais de reflexão, discussão, crítica e mudança da realidade e de não se fomentarem processos de autorreflexão dos leitores sobre as condições de produção do texto, e sobre para quais classes sociais e interesses os meios escritos estão direcionados.

Na contemporaneidade, as coisas e os seres humanos são reconhecidos na medida em que se pode manipulá-los e dominá-los, o que resulta na alienação humana, sobretudo em relação àquilo no qual se exerce o poder, uma vez que “[...] a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34). O saber que é promovido pela leitura e que deveria fomentar um ser humano autoconsciente resulta em sua submissão e anulação ante as condições e relações simbólicas e materiais produzidas por ele próprio. Considerados estáveis em sua nulidade, texto e contexto são sempre os mesmos, sendo os atos de leitura simples codificações acríticas.

Vale a consideração de que os escritos são formações discursivas que expressam identidades sociais e, por vezes, relações de poder; portanto, “a leitura, enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade” (SILVA, 2008, p. 76). Sendo assim, na condução da leitura de um escrito que não produz problematizações, não promove o desvendar de suas raízes históricas, seus condicionantes

políticos, econômicos e socioculturais, pode-se cair nas armadilhas de uma leitura romântica, determinista ou reprodutivista de elementos determinantes do *status quo*.

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

Pode-se perceber a limitação das práticas leitoras desenvolvidas nos subprojetos cobertos pelo PIBID/FECLESC nos seguintes trechos das entrevistas, nos quais se relatou sobre o espaço destinado a essas ações:

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

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

Em suma, perante o limitado espaço concedido às práticas de leitura acadêmica ou perante a realização de momentos de leitura reduzidos à literalidade de um texto, compreende-se nas declarações dos professores supervisores uma perspectiva de leitura concebida em um fim em si mesma, necessária para simples extração do sentido sagrado e determinado de um texto sacralizado em suas interpretações e referenciais. Este tipo de leitura, com fins de adaptar o ser humano à vida real e sua progressiva dominação, reflete marcas de uma formação leitora proporcionada pela universidade e pelos seus programas institucionais (como o PIBID), configurada como semicultura ou semiformação que, conforme Adorno (2010, p. 9), é expressa

[...] na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza,

mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e reproduz-se de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Assim, caracterizada por um constante espírito alienado que sucede a formação cultural do homem, passando a ser socializada e necessária à reprodução social, a semiformação se configura na conformação à realidade, na domesticação das pessoas desde sua adaptação entre pares, sendo a alienação individual convertida em alienação coletiva. Desse modo, a interface entre a prática de leitura e a semiformação também é vislumbrada na dinâmica formativa do PIBID no âmbito da universidade, na medida em que a consciência daqueles que ali estão passa a renunciar a autodeterminação, constituindo-se com origem nos produtos, práticas e manifestações culturais de leitura intencionalmente produzidos, sistematizados, aprovados e postos ao consumo. Isto acontece porque a organização e a administração da conjuntura societária capitalista ensejam o empobrecimento do pensamento e da prática da pessoa, levando-a a se conformar ante a realidade, a estratificação social e sua posição nesta.

Decorrente do exposto e considerando a relação dialética entre universidade, escola, conhecimento e sociedade, vale indagar:

Será que o desgosto pela leitura, será que a ausência, carência de livros, será que a leitura aligeirada e consumista não cumprem uma função ideológica dentro das escolas brasileiras? E será que a leitura crítica dos muitos vícios, preconceitos e estereótipos contidos nas nossas estruturas políticas, econômicas etc. não seriam um primeiro passo para a transformação dessas estruturas? (SILVA, 2008, p. 79).

É salutar refletir, inicialmente, sobre a materialidade das referidas estruturas na discursividade dos textos e sobre a necessidade da prática da leitura crítica como possibilidade de se fomentar uma consciência política de superação de mecanismos de repressão, opressão e reprodução dominantes, uma vez que proporciona a criticidade necessária à compreensão consciente das relações simbólicas e materiais dominantes que entrelaçam a formação e a prática profissional do professor. A prática da leitura crítica “[...] movimentada-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade” (SILVA, 2009, p. 28) e o docente, ao vivenciá-la em sua formação, tende a se tornar um profissional leitor crítico que, com sua ação pedagógica em sala de aula, concretiza-se como formador de leitores.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho verificou que as práticas leitoras proporcionadas nos subprojetos analisados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) ainda perpassam contextos estruturais, institucionais e pedagógicos muito limitados. Nesse ensejo, a formação leitora do professor, quando insuficiente em seus aspectos formativos e emancipatórios, tende a ser materializada no trabalho de forma similar à maneira pela qual foi apreendida.

Nos discursos dos professores supervisores, apesar de haver certos indícios de um entendimento mais amplo e contextual das diversas formas de leitura, esta prática ainda se materializa restringida à desmedida necessidade de compreender literalmente o conteúdo abordado no texto para posterior resolução de atividades acadêmicas. Ainda é limitada por vezes ao entendimento do que supostamente seja a ideia principal e “autorizada” do texto, do que aparentemente está exposto e claro ao leitor, não conseguindo produzir outras leituras, sentidos, direcionamentos e possíveis interseções. Nestes discursos, relatam-se práticas leitoras superficiais, imediatistas, pragmáticas, que se configuram como instrumentalidade, artefato e técnica para aferimento da capacidade de ler, memorizar e reproduzir informações.

O cenário acima suscita inquietações amplas, intrincadas e multidimensionais em torno da complexidade dos relatos docentes afirmativos que ainda se vivenciam no PIBID/FECLESC, em relação a práticas leitoras com foco na seleção e apresentação de textos de forma segmentada, tradicionalmente dissociada do contexto teórico e social global e em relação a atividades de leitura em que se sobressai a quantificação de livros em detrimento da

qualidade de sua significação e uso social, o que induz ao esvaziamento e à uniformização da linguagem oral e escrita. Isto enseja a formação de professores e alunos leitores acríticos, uma vez que, limitados em sua formação leitora, os profissionais egressos dos cursos superiores têm dificuldades em mobilizar os saberes necessários ao exercício, à reflexão e à transformação de sua prática pedagógica, bem como à formação de alunos leitores críticos.

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

Tem-se o contexto de uma formação profissional, leitora e cultural que ainda traz à tona resquícios de submissão aos ditames dominantes que privilegiam os resultados quantificáveis, materializados na política educacional e, por conseguinte, nos espaços escolares, em investimentos financeiros, em detrimento dos processos pedagógicos com vistas à formação de sujeitos leitores, conscientes e críticos. Isto acontece porque as políticas, os programas e os planos de educação vigentes ainda refletem a burocratização, a hierarquização e a imposição do poder central para com a Educação e a formação docente.

Ante o descrito, torna-se premente a formação de professores no que tange à busca pela prática crítica da leitura acadêmica como mediação para o conhecimento e para a transformação da sociedade, por meio da participação do sujeito nos processos políticos e sociais de tomada de decisões, de consciência do seu presente desde o passado e com condições de antever e modificar seu futuro. Persiste a necessidade de uma formação cultural, pessoal e profissional que seja integral, ética, humana e originada da autorreflexão e autoconscientização sobre a própria cultura, seus bens e manifestações.

Para tanto, cabe às instituições de formação cultural, incluindo-se as universidades com seus cursos de formação de professores e programas de iniciação à docência, a incumbência de proporcionar um currículo formativo com disciplinas e demais práticas institucionais que promovam e incentivem a criticidade no ato de ler e escrever. Assim, é promovida a vivência de práticas de leitura crítica capazes de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico e de induzir processos de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor.

Seguramente, não se conseguirá, de forma isolada e imediata, mudar determinada situação de barbárie, mas se possibilitará um contexto sócio-histórico mais favorável a uma transformação, que se inicie por “[...] começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação e o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 182) é verificado. As práticas de leitura crítica são, portanto, ações que, mesmo sendo realizadas por poucos e ainda de maneira restrita e contingente, concretizam-se em iniciativas de resistência e devem ser vivenciadas por todos e em todos os planos e dimensões da vida humana.

São processos de leitura que transformam os modos convencionais, ingênuos, conservadores e passivos de ver e de se posicionar perante os escritos e são projetos de leitura crítica que avaliam as diversas formas de manipulação, exclusão e dependência dominantes que fazem com que a mentira seja aceita consensualmente como verdade absoluta, mascarando a objetividade dos fatos. Ler criticamente um texto acadêmico em sua contextualidade é penetrar tanto as entranhas dos aspectos formais, estilísticos, estruturais e conteudísticos como os aspectos sociais e políticos, uma vez que não se separam texto e contexto, linguagem e realidade. É decorrente desta leitura crítica que “[...] o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos” (SILVA, 2009, p. 28). Essa leitura possibilita revelar, dos instrumentos inscritos, as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Matemática) “Vivenciando, refletindo e reformulando o ensino e a aprendizagem em matemática no Sertão Central do Ceará”**. Quixadá-CE, 2009, 05p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 19/04/2019.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Física)**. Quixadá-CE, 2009, 07p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 10/04/2019.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Química) “Iniciação à docência em química: o cotidiano como elemento gerador da pesquisa e do ensino de química na Educação Básica”**. Quixadá-CE, 2011, 13p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 17/04/2019.
- GAMBOA, Sívio Ancizar Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº02/2009**. Orienta as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 10/03/2019.
- MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº001/2011**. Concede de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 21/03/2019.
- MEC/CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 15/03/2019.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- _____. **Magistério e mediocridade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional “A vida docente na escola: ensinar e aprender pela pesquisa”**. Fortaleza: [s.n.], 2009, 23p. (mimeo).
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional “A vida docente na escola II: ensinar e aprender pela pesquisa” (ampliação)**. Fortaleza: [s.n.], 2011, 26p.

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