

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NA FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO

Rosangela dos Santos Rodrigues¹

Shirlene Coelho Smith Mendes²

Fabiane Silva Martins³

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre a terceira etapa de formação dos professores Orientadores de Estudo (OEs) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo é compartilhar a experiência vivenciada nesse processo, considerando que foi um momento impar que nos faz compreender o quanto a formação continuada é essencial para o desenvolvimento da prática docente, configura-se, portanto, como uma pesquisa do tipo intervenção. Para dialogar com nossa experiência vivenciada lançamos mãos de alguns aportes teóricos, como Orlandi (1996), Pimenta (2001), Bolzan (2011) entre outros que nos auxiliaram a compreender que o professor alfabetizador deverá lançar mãos de todos os recursos possíveis que o auxiliem nessa árdua tarefa de promover a alfabetização, construindo a sua prática pautada em aprendizagens sólidas, daí a necessidade de estar em constante formação e em busca de novos conhecimentos. Consideramos, que, participar de momentos formativos como os que foram oportunizados pelo PNAIC são significativos e imprescindíveis à prática do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Professor alfabetizador, Alfabetização, Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre a terceira etapa de formação dos professores Orientadores de Estudo (OEs) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esta etapa encerra o ciclo de formação denominado “PNAIC em ação” que teve como foco principal a criança e aponta que após reflexões e estudos propostos aos professores-alfabetizadores nas formações realizadas outrora, chegaram a uma conclusão que urge, “um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática, previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015, p.3). Enquanto formadoras do pólo de São Luís e

¹Mestranda em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-UFMA (Universidade Federal do Maranhão – rosangelllarodrigues@hotmail.com);

² Mestranda em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-UFMA (Universidade Federal do Maranhão – shirlenescoelho@hotmail.com);

³ Mestranda em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-UFMA (Universidade Federal do Maranhão – pefsmartins@hotmail.com).

responsáveis pela formação de uma turma com 06 municípios de nosso estado, pretendemos compartilhar a experiência vivenciada nesse processo, considerando que foi um momento impar que nos faz compreender o quanto a formação continuada é essencial para o desenvolvimento da prática docente.

Para este momento de formação foram escolhidos 03 cadernos a serem estudados, sendo eles os cadernos 04, 05 e o de Gestores (2015)⁴. Os cadernos no geral trazem em sua essência uma proposta ao leitor que pense na forma como o trabalho pedagógico está organizado no processo educativo e, em especial, na alfabetização, indicando que para que isto aconteça de fato, há que se considerar a necessidade de entendimento e a articulação de diferentes aspectos, como concepções de ensino e aprendizagem, de sujeitos a serem formados, de livros didáticos e de materiais de apoio a serem utilizados, a intencionalidade pedagógica, entre tantos outros elementos que devem ser considerados na prática educativa (BRASIL, 2015).

Pode-se perceber também que a reflexão sobre as inter-relações entre a oralidade, a leitura e a escrita, considerando-se a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente estão presentes na organização da proposta apontada acima, tendo em vista que o planejamento do professor alfabetizador que participa do PNAIC trabalha na expectativa de garantir os direitos de aprendizagem das crianças presentes no ciclo de alfabetização e “os leitores para quem os textos se dirigem incluem, além de professores alfabetizadores, os diretores de escolas, os coordenadores pedagógicos, as equipes técnicas das Secretarias de Educação e os gestores municipais.” (BRASIL, 2015, p.7).

Ambos os cadernos inter-relacionam entre si e trazem elementos essenciais para o desenvolvimento de ações que propiciem uma prática alfabetizadora qualitativa, além de proporcionar a oportunidade ao professor de refletir sobre sua atuação no ambiente de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Para concretizar este trabalho seguimos algumas trajetórias metodológicas, dessa forma, fizemos uma pesquisa do tipo intervenção, que de acordo com Tripp (2005, p.463) é um tipo de pesquisa “feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos”. Damiani (2012), afirma que são pesquisas aplicadas, ou seja, têm como

⁴ O caderno 04: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; o caderno 05 que aborda a oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; e o caderno de gestores: Gestão escolar no ciclo de alfabetização.

finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos.

O trabalho investigativo se deu durante a formação oferecida pelo PNAIC/UFMA. Estavam inscritos nessa etapa de formação 28 Orientadores de estudo, representando 07 municípios do estado do Maranhão, porém estiveram presentes somente 26 participantes, sendo 04 de Anajatuba, 04 de Arari, 05 de Humberto de Campos, 06 de Icatu, 02 de Mirando Norte e 03 de Morros. É importante registrar a formação acadêmica inicial dos professores participantes, destes, 20 são licenciados em Pedagogia, 04 em Letras-Português, 01 em Matemática e 01 em História. Esse registro foi necessário pois poderá auxiliar na compreensão da visão de cada OE com relação à atividade proposta pela equipe de formação e posteriormente elaborada pelos mesmos.

A formação organizada pela equipe do PNAIC/UFMA – Universidade Federal do Maranhão aconteceu e a na cidade de São Luís – MA. Acreditamos ser importante registrar que os municípios participantes desta turma são compostos de comunidades desfavorecidas economicamente e são alvo de constantes embates políticos que acabam por refletir nas condições em que o processo de alfabetização é desenvolvido nessa região, fato esse que fica evidente nas falas dos professores OEs, quando lhes é oportunizado socializar conosco suas experiências vivenciadas em suas localidades de formação. A estratégia metodológica que pretendemos utilizar será a pesquisa-ação, definida por que Thiollent (2005, p. 16) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sendo assim, ao pesquisarmos sobre a temática elencada acima, procuraremos situá-la na perspectiva do referido método de procedimento, no que concerne a resolução de um problema coletivo, na participação colaborativa dos sujeitos envolvidos. Como instrumentos de coleta de dados utilizaremos entrevistas semiestruturadas que para Manzini (1991, p. 154), estão focalizadas em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor revela que, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais espontânea pois as respostas não se condicionam a alternativas padronizadas, auxiliando assim o alcance com mais eficiência os resultados da pesquisa. Triviños afirma que esse tipo de instrumento,

[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152).

Além da entrevista semiestruturada, utilizaremos o *diário de campo* para registrar de forma precisa todas as observações pertinentes ao projeto, Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Dessa forma devendo-se considerar que durante a observação de um fato, o pesquisador já pode registrar algumas análises sobre o acontecimento, bem como os resultados parciais e finais obtidos um diário do projeto. Também faremos *observação participante* haja vista a “pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 448). De acordo com Spradley (1980), na abordagem por “observação participante” há que se realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento, portanto, os dados serão recolhidos de forma sistematizada.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO FORMATIVO E SUAS IMPLICAÇÕES

O caderno 04/2015 do acervo do PNAIC trata da organização do trabalho escolar e dos recursos didáticos na alfabetização e traz conceitos explícitos e implícitos que denotam categorias essenciais para a compreensão da proposta contida no mesmo, dentre os quais podemos citar a alfabetização inicial, o planejamento, o letramento midiático, a multimodalidade, entre outros. Os conceitos apontados servirão de embasamento para se entender como a organização do trabalho educativo no ciclo de alfabetização se desenvolve, tendo em vista que a mesma é

[...] uma ação docente que envolve tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de “ensinoaprendizagem” quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado ao processo. (BRASIL, 2015, p.17)

Essa ação de acordo com Bolzan (2011) envolvem “os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas”, que possibilitam ao professor refletir e redimensionar

suas ações de forma autônoma, ponderando e observando com cautela os elementos constituintes desse processo. Para nortear o trabalho do professor alfabetizador o caderno 04/2015 apresenta propostas que podem auxiliá-lo no processo de organização e planejamento didático, além de atualizá-lo sobre os termos e metodologias que mais tem sido utilizados no processo de alfabetização inicial e podem auxiliar na solidificação e produção de bons frutos nessa tarefa.

De acordo com o caderno 04 a alfabetização inicial “é um espaço-tempo na escola de extrema relevância para a formação de cidadãos com condições de agirem de forma crítica e inventiva no mundo” (BRASIL, 2015, p. 9), e para que essa formação se materialize de fato, há a necessidade de um planejamento intensivo e intencional do professor, partindo do entendimento que o planejamento “é a organização das ações de “ensino aprendizagem” da leitura e da escrita a serem desenvolvidas com as crianças”. (BRASIL, 2015, p.17). Esse planejamento deve envolver o que hoje se chama de “letramento midiático” que de acordo com Frade e Glória (2015) no caderno 04 é a inserção do estudo dos meios no campo da educação, que abrange desde o uso dos computadores até a inserção de celulares, tablets, máquinas fotográficas digitais, que envolvem maiores condições de mobilidade, escapando do espaço do laboratório e podem ser usadas na escola para captar e gravar imagens, sons etc. (BRASIL, 2015). Além dos recursos já conhecidos pelo professor e pelo aluno, outro recurso importante citado são os textos multimodais, entendendo como, multimodalidade os múltiplos recursos/linguagens empregados na comunicação, tais como: os gestos, a escrita, a oralidade, a fotografia, as imagens, o desenho, as sonoridades, o movimento, as cores, entre outros, vários deles convergentes hoje nas mídias digitais. Dessa forma, conhecer e reconhecer os recursos e materiais disponíveis para que o trabalho educativo atenda aos objetivos idealizados e propostos pelo professor é de suma importância, pois deles dependem o melhor andamento do planejamento elaborado pelo mesmo.

Partindo dos pressupostos apontados a atividade planejada e experienciada pela turma propôs uma aproximação com as diversas alternativas de se organizar o trabalho pedagógico, assim como dos recursos disponíveis para tal. Na posição de formadora planejei trabalhar essa atividade de forma dialética entendendo-a não somente como contradição, mas, também como diálogo, já que “a dialética em primeiro lugar é convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo” (DEMO, 1990, p. 134). Dessa forma, minha escolha parte da perspectiva de trazer os cursistas a refletirem sobre como têm elaborado seus planejamentos e que materiais tem sido utilizados nesse processo, intencionando que falassem

sobre suas elaborações, para em seguida fazermos nossas confrontações a partir dos registros encontrados no referido caderno.

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E FORMAS DE AVALIAÇÃO

Muitos elementos contidos em nosso planejamento merecem destaque e podem ser referenciados como experiências interessantes e dignas de um relato mais detalhado. Decidi, portanto, relatar uma atividade que foi elaborada em grupo, que se desdobrou em 03 momentos, cuja intenção era introduzir os conceitos presentes no texto por meio de uma leitura inicial, e em seguida aprofundar os estudos através da elaboração das perguntas: o que o texto me diz? E o que eu digo ao texto? E por fim, na intenção de consolidar o aprendizado foi proposto à turma a elaboração de mapas conceituais que pudessem revelar a forma como os cursistas se apropriaram dos textos selecionados.

Considerando nesse momento que trabalhar com grandes grupos é uma tarefa arduosa, porém extremamente necessária nessa etapa da formação que objetivava agrupar e desvelar as aprendizagens absorvidas durante o processo de formação da turma. Masseto (2003) afirma que nessa metodologia de estudo em grupo são desenvolvidas as capacidades de colaboração e contribuição dos colegas que debatem e discutem os vários aspectos da temática permitindo que os mesmos possam relacioná-los com seus conhecimentos e experiências,

[...] ampliando seu universo intelectual de forma que, ao término do trabalho em grupo, cada participante possa ter avançado e aprendido mais sobre o tema em pauta do que se estivesse estudado sozinho. (p.123)

Para tanto, trabalhamos com cinco textos do caderno 04/2015 que foram distribuídos entre cinco equipes e organizados da seguinte forma:

- Equipe 1 - Texto 2 do Caderno 4/2015- Livros didáticos: diversos perfis múltiplos usos;
- Equipe 2 - Texto 3 do Caderno 4/2015 - Obras complementares do PNL no Ciclo de Alfabetização: Planejamentos e múltiplos usos;
- Equipe 3 - Texto 4 do Caderno 4/2015 - Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no Ciclo de Alfabetização;
- Equipe 4 - Texto 5 do Caderno 4/2015 - Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções e o texto;

- Equipe 5 – Texto 6 do Caderno 4/2015 - Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização.

Seguindo a ordem da organização acima, iniciamos a atividade proposta que ficou estruturada da seguinte forma:

No **primeiro momento** de acordo com a organização dos textos, orientamos aos cursistas que fizessem a leitura inicial e anotassem o entendimento e as dúvidas. Nesse sentido, acompanhamos de perto as reflexões de cada equipe afim de perceber como se deu o desenvolvimento dessa etapa. Percebemos que embora todos os cursistas sejam professores da educação básica, a leitura de textos científicos foi um desafio bastante presente nessa formação, havendo resistência para o exercício da leitura, pois a proposta inicial levou a uma prática intensa de leitura. Segundo Ferreira e Dias (2005, p. 324),

[...] a leitura varia de acordo com o leitor e seus objetivos, sendo concebida como uma atividade afetivo-cognitiva que exige - além de decodificação, memorização, processamento estratégico, ato de internalização e de reelaboração do contexto textual e imediato - o envolvimento afetivo com o objeto leitura.

Acreditamos ser esse o motivo do impasse, vencer todas as etapas do processo de leitura afim de sintetizar o entendimento em forma de mapas conceituais, e isto não é uma tarefa fácil. De acordo com Orlandi (1996, p. 20), a leitura é "um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um", dessa forma, a atividade proposta exigiu dos cursistas total dedicação para que o sentido da apresentação dos conceitos apropriados fosse elaborado de forma produtiva e significativa. O incentivo a persistirem na atividade foi uma constante indicando-lhes que é papel de todo educador dedicar-se a leituras mais complexas. Dessa forma, acompanhei individualmente esse processo e percebi que todos se esforçaram para executar a tarefa proposta.

No **segundo momento**, orientamos responderem as duas perguntas: o que o texto me diz? E o que eu digo ao texto? Sistematizados em dois momentos: o 1º em que o cursista reflete sobre a finalidade do texto e que implicações estão contidas no mesmo; o 2º quando indica através de uma análise sintética o nível de compreensão e as implicações para a prática enquanto docente. De acordo com Pimenta (2001, p.86) é preciso compreender “a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”, dessa forma, o objetivo de analisar sinteticamente as referidas implicações estava ligado a levá-los a reflexão que o professor age como ser humano pensante, como intelectual, e não como mero executor de tarefas” (Silva, 1994, p.40). Responder aos questionamentos propostos é uma metodologia

que leva o estudante a compreender que “o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente [...]”. (SEVERINO, 2007, p. 25).

Esta etapa da atividade foi excelente, pois durante o acompanhamento e a assistência às equipes pudemos observar o quanto o nível de compreensão da proposta da atividade e do entendimento dos conteúdos estavam sendo desenvolvidos com sucesso, considerando a complexidade da proposta.

No **terceiro momento**, para a socialização dos resultados, propomos a elaboração de mapas conceituais. A escolha por essa forma de sistematização permitiu uma visão de como os cursistas organizaram, integraram e relacionaram os conceitos apropriados durante os estudos, para (Faria, 1995), os mapas conceituais indicam as relações existentes entre conceitos, conectando-os através de palavras-chave e oferecendo estímulos adequados aos educandos, evidenciando assim, uma aprendizagem significativa. Embora os mapas conceituais possam transmitir informações factuais tão bem quanto os textos, esses organizadores gráficos são mais efetivos que os textos para ajudar os leitores a construir inferências complexas e integrar as informações que eles fornecem (Vekiri, 2002, p.287), dessa forma os estudantes desenvolvem inicialmente uma concepção sobre os conceitos para posteriormente representarem esses conceitos em seu próprio mapa.

Foram confeccionados 5 mapas, um de cada texto registrado. A culminância de nossos estudos para essa proposta se deu de forma produtiva, pois foi possível perceber que os cursistas se dedicaram na elaboração da tarefa, mesmo que em alguns momentos recebi reclamações que a atividade era exaustiva, essa atitude pode ser reflexo de inconstância no processo de estudo destes professores, para Dela Justina, 2004,

[...] este perfil de transmissor de saberes escolares é que impede que o professor, quando em formação adquira as competências necessárias para ser um bom leitor de textos de vários gêneros e, principalmente, dos documentos oficiais de ensino (p.349).

Portanto, é essencial o contato dos professores com textos de natureza científica que possam agregar conhecimentos necessários a uma boa prática em sala de aula e esse momento nem sempre é prazeroso. Behrens (1996 p.116) enfatiza que “os docentes precisam estar com vontade de mudar, o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação de sua prática pedagógica”, rever seus conceitos compreendendo que, embora esses momentos sejam exaustivos, o resultado é de satisfação. Ao final do processo o discurso era de contentamento em ver as produções expostas e socializadas com propriedade.

Enquanto formadoras fizemos a complementação com a síntese de todos os textos, assim como, argui as equipes para comprovar a devida apropriação das temáticas em discussão e dos conceitos explícitos e implícitos. O compromisso *a priori* era o de tentar nos aproximar desse universo conceitual a fim de nos apropriarmos do entendimento que nos possibilitaria adentrar às estruturas conceituais das temáticas em estudo, avaliando cada etapa da atividade que se deu de forma processual em uma perspectiva formativa, pois a intenção era que cada estudante pudesse demonstrar progressivamente a evolução de seu aprendizado de acordo com o desafio proposto. García (2002), afirma que a avaliação formativa possui, também, como função, a característica de ser fonte para a construção do conhecimento do professor na prática. Dessa forma, essa perspectiva de avaliação possibilita compreender os diversos caminhos para a apropriação do conhecimento que acaba por servir como termômetro para a entender o processo formativo não somente do estudante mais também de minha própria prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor não é uma tarefa simples, quando este desenvolve seu trabalho não segue apenas os procedimentos técnicos de um especialista, mas se utiliza de sua subjetividade, potencialidades e recursos, incluindo os não materiais. Embora esteja centrado na pessoa do profissional, o trabalho do educador também é composto pelos “outros”. Assim, o docente nunca trabalha sozinho, pois sua atividade está imersa num universo social, por isso o trabalho é também coletivo (MOURA, 2009). Dessa forma, pensamos na atividade proposta aos cursistas, intencionando que a culminância da mesma fosse uma troca de experiências e de saberes apropriados durante o momento de estudo em grupo. A exposição dos mapas conceituais revelou o quanto a atividade foi produtiva, pois foi um momento em que todos puderam dar suas contribuições, refletindo e discutindo sobre a importância dos mais variados recursos disponíveis para a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Foi possível compreender que o professor deve criar contextos significativos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos, assim como, pesquisar seus interesses e necessidades para escolher conteúdos a serem trabalhados no processo de alfabetização. Em seu cotidiano, os educadores, instruem e gerem os estudantes em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que uma boa gestão e organização da sala de aula são uma condição para que a mesma possa ocorrer, tendo em vista que o envolvimento dos estudantes na atividade está relacionado diretamente com a forma como os

docentes organizam e escolhem as formas de executar o seu trabalho. Portanto, compreendemos que o professor alfabetizador deverá lançar mãos de todos os recursos possíveis que o auxiliem nessa árdua tarefa de promover a alfabetização, construindo a sua prática pautada em aprendizagens sólidas, daí a necessidade de estar em constante formação e em busca de novos conhecimentos.

Para Freire (1997, p. 73) "a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo", isto é, para ser um bom educador é necessário de fato vivenciar no cotidiano uma prática alfabetizadora que seja o reflexo de seu planejamento.

Acreditamos que o objetivo da tarefa planejada no momento da formação que compartilhamos aqui foi cumprido e enquanto formadoras pudemos perceber que esforço, dedicação e a busca por mais conhecimentos são elementos essenciais para que haja uma real transformação em nossa prática enquanto educadores. Dessa forma, participar de momentos formativos como os oportunizados pelo PNAIC são significativos e imprescindíveis à prática do professor alfabetizador.

6 REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida. **Formação continuada dos professores a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOLZAN, Doris Pires. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior**. Relatório final do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/CE/UFMS, 2011.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04. MEC/SEB/DAG, Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. MEC/SEB/DAG, Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Gestão escolar no ciclo de alfabetização**. Caderno para gestores. MEC/SEB/DAG, Brasília: MEC, SEB, 2015.

DELA JUSTINA, E.W.N. **Nível de letramento do professor**: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

DEMO, Pedro. Dialética e qualidade política. In: HAGUETTE, André, et. al. **Dialética hoje**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990, p.134.

FARIA, de Wilson. **Mapas Conceituais**: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino, 1985.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, C. Marcelo. La Formación inicial y Permanente de los Educadores. Consejo Escolar Del Estado. **Los educadores em la sociedad Del siglo XXI**. Madri: Ministério de Educación. Cultura y Deporte, 2002, 161-194.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOURA, E. P. G. **Gestão do trabalho docente**: o “dramático” uso de si. *Revista Educar*. Editora UFPR Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, Sema Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SILVA, Maria Helena G. Frem. **Sabedoria Docente**: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47. 1994. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741994000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set 2019.