

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES PARA
ATUAÇÃO EM GRUPOS DE APOIO**

Maria Fátima Da Fonseca, Angela Luiz, Patrícia Diaz, Roberta Panico

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O artigo apresentado tem como objetivo explicitar a importância da articulação entre os diferentes profissionais de uma rede de ensino e a formação continuada como garantia de envolvimento qualificado e conseqüente avanço nas aprendizagens das crianças. O mesmo se insere no eixo ligado às políticas de formação de professores e se trata de um relato de experiência envolvendo a esfera da educação pública em dois municípios do interior do estado do Maranhão e uma equipe de formadores de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) situada em São Paulo. O projeto relatado contou com financiamento privado e o trabalho desenvolvido pretendia atender à melhoria da qualidade da educação pública implantando e fomentando a cultura de formação continuada local. Por isso, além dos professores das redes municipais desses municípios, também fizeram parte das ações de formação, os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e as equipes técnicas das secretarias de educação. As ações desenvolvidas pela equipe de formadores da OSCIP tiveram periodicidade bimestral e ocorreram em quatro encontros de formação durante o ano de 2013. Ao final do artigo são apresentados alguns resultados obtidos com o projeto, como a compreensão da proposta de grupos de apoio, por parte das equipes das Secretarias de Educação, como compromisso da escola em ensinar a todos; avanços dos alunos em relação à competência leitora; apoio à sustentabilidade da formação continuada da rede. Palavras-chave: grupos de apoio; formação continuada de professores, gestores e coordenadores; políticas públicas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES PARA ATUAÇÃO EM GRUPOS DE APOIO

Angela Luiz, Fátima Fonseca; Patrícia Diaz; Roberta Panico. Comunidade
Educativa CEDAC

Introdução

O presente texto insere-se no eixo ligado às políticas de formação de professores por se tratar de um relato de experiência envolvendo a esfera da educação pública em dois municípios do interior do estado do Maranhão e uma equipe de formadores de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) situada em São Paulo. O projeto tem financiamento privado e o trabalho desenvolvido tem por objetivo atender à melhoria da qualidade da educação pública implantando e fomentando a cultura de formação continuada local. As ações desenvolvidas pela equipe de formadores da OSCIP (denominada ao longo do artigo *equipe de formadores externos* para não ser confundida com a equipe de formadores pertencentes ao quadro dos municípios) tiveram periodicidade bimestral e ocorreram em quatro encontros de formação durante o ano. A seguir são apresentadas as premissas sobre as quais a experiência foi elaborada. Logo após, apresentam-se as etapas percorridas, inicialmente com gestores escolares e equipe das secretarias de educação, depois o que ocorreu com professores e coordenadores pedagógicos. Ao final, apresentam-se breves considerações finais com os principais resultados obtidos e os desafios que se colocam a partir de todo o processo.

I. Contextualização

A educação brasileira vem enfrentando o desafio de ampliar o número de alunos matriculados na educação básica e, hoje, dispõe de grande parte das crianças e jovens em idade escolar dentro das escolas. O desafio atual é o de que permaneçam nas escolas e aprendam com qualidade. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010) a garantia de uma qualidade social na educação, atualmente perpassa por alguns desafios:

A educação escolar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades

historicamente produzidas, assegurando, assim, **o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola**. (CNE/CEB nº 7/2010. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, grifo nosso).

A qualidade de atendimento à educação tem sido mensurada pelos resultados de avaliações externas dos sistemas educacionais, que demonstram que há muito a ser feito em relação à aprendizagem dos alunos que estão nas escolas. Os resultados da Prova Brasil de 2011 revelam que na média nacional, 37% dos alunos tiveram desempenho adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino e 33% na competência de resolução de problemas. Esses resultados apontam, por exemplo, para problemas existentes desde os anos iniciais da educação básica, considerando que o desenvolvimento de competências e habilidades deve ocorrer ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas no último ano por meio do trabalho com conteúdos, exercícios e treinos realizados pouco antes dos alunos serem avaliados.

O Ministério de Educação lançou em 2013, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) denominado como compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento “Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2013):

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. Entretanto muitas crianças já estão no 4º e 5º ano e ainda não adquiriram estas competências de leitura e escrita (BRASIL, 2013).

Ao se verificar os resultados da Prova Brasil em dois municípios maranhenses, foi possível observar que apenas 8% e 11% dos alunos, respectivamente, apresentaram nível de proficiência adequada de Língua Portuguesa no 5º ano (dados da Prova Brasil, 2011). A análise desses dados mostrou que a implantação de *grupos de apoio* para alunos do 4º e 5º ano com dificuldades na leitura e escrita era necessária. Por isso, criou-se o Projeto de Formação de Professores de Grupo de Apoio, com a intenção de

integrar ações de formação, atendendo aos professores dos 4os e 5os anos das redes municipais para potencializar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em todo o Ensino Fundamental I.

A experiência relatada também pretende expor uma forma de contribuição com uma política pública de abrangência nacional, no caso o PNAIC, com o objetivo de assegurar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando a diversidade de ritmos e aprendizagens. Segundo Queiroz (2009):

A expressão política pública, [...] é empregada de várias formas e em contextos diversos, como uma área de atividade governamental, como um objetivo ou uma situação desejada, como um propósito específico, como uma decisão de governo em uma situação emergencial, como um programa, entre outros, mas sempre são respostas que os governos devem dar para mitigar ou para solucionar os problemas e/ou atender às demandas existentes nas sociedades tendo em vista os objetivos e os direitos fundamentais estabelecidos nas Constituições (QUEIROZ, 2009).

Para que fosse possível projetar esse horizonte citado acima como um dos possíveis resultados do projeto e, ao mesmo tempo, ajudar as redes municipais na qualificação desta política pública, optou-se por envolver a todos os profissionais da educação das redes de ensino na formação: técnicos das secretarias de educação, diretores das escolas, coordenadores pedagógicos e professores.

A educação pública brasileira se estrutura em redes de ensino que se configuram num sistema complexo, composto por diferentes profissionais, que desempenham diferentes funções. A aprendizagem é o objetivo de toda essa rede e está em seu centro – tendo o aluno como protagonista. Por isso, um dos princípios adotados no projeto é a formação, mediante a atuação de todos esses profissionais, numa perspectiva integrada e interligada, de forma que todos os envolvidos atuem conscientes do seu papel na promoção da aprendizagem dos alunos.

II – Formação dos gestores para o planejamento e implantação dos Grupos de Apoio

Construção de sentido para a política pública

Visando estabelecer uma parceria para a identificação do problema e proposição de uma política, o processo de implantação do trabalho com grupos de apoio teve como marco inicial a apresentação da proposta para os secretários municipais de educação e as equipes técnicas, de modo a construir sentido para a demanda de atendimento aos alunos com aprendizagem inadequada para o ano/série apresentadas pela equipe de formadores externos. É sabido que as políticas públicas podem nascer por uma necessidade, por um problema, como uma resposta à identificação de uma questão. Assim, essa apresentação teve como objetivo a mobilização dos gestores públicos para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados (TORO, 2007, p. 13).

Promover a reflexão sobre a potência mediadora e formativa das avaliações, tanto da Prova Brasil, quanto de avaliações já realizadas pelas redes de ensino, favoreceu a compreensão de que os resultados dos estudantes nas situações de avaliação são importantes ferramentas de diagnóstico. As escolas da rede podem, com base nessas avaliações, adequar suas estratégias e propostas de ensino para apoiar o desenvolvimento das habilidades e competências que espera que todos os estudantes adquiram. A implantação de grupos de apoio, como espaços criados para apoio à aprendizagem de qualquer aluno que precisasse ajustar suas necessidades ao que é esperado que aprenda no ano escolar em curso, se configura como uma das estratégias das escolas e da rede para garantir a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

Elaboração de Planos de ação

O passo seguinte foi discutir a responsabilização pela ação educativa de formação dos grupos de apoios nas escolas. Os gestores educacionais colocaram em pauta qual o papel de cada profissional envolvido no processo de aprendizagem dos alunos e quais seriam as demandas específicas de cada um na implantação do projeto de grupos de apoio, considerando que outros programas de formação já estavam em operação nos municípios.

Foi realizado um acompanhamento nas escolas dos municípios, aqui denominado como *trabalho de campo*, em que a equipe de formadores externos, junto com a equipe de técnicos de cada município, dispunha de um roteiro de observação dos espaços potenciais para o funcionamento dos grupos de apoio e de um roteiro para entrevistas com os gestores escolares para levantamento das condições das escolas a fim de assegurar tal

funcionamento. Os registros dessa ação foram posteriormente analisados e considerados no momento de planejamento das ações de implantação desses grupos.

Uma premissa importante desse trabalho foi a articulação entre todos os profissionais da rede de ensino. Portanto, gestão educacional (equipe da secretaria de educação), gestão escolar (diretores das escolas) e coordenação pedagógica das escolas, juntos, definiram o seguinte plano de ação para a implantação do projeto:

Ação 1 - Reunião com toda a equipe da secretaria incluindo principalmente os técnicos pedagógicos para planejamento compartilhado das ações a serem realizadas institucionalmente para a implantação do projeto.

Ação 2 - Reunião com professores das salas regulares de 4º e 5º anos e coordenadores pedagógicos das escolas para apresentação do projeto e orientação do diagnóstico dos alunos para seleção de quais participariam dos grupos de apoio.

Ação 3 - Realização da atividade diagnóstica dos alunos do 4º e 5º ano nas escolas.

Ação 4 - Seleção dos alunos, a partir de critérios definidos coletivamente, para frequentar os grupos de apoio e montagem das turmas.

Ação 5 – Seleção de professores necessários para atuação nos grupos de apoio a partir das turmas formadas.

Ação 6 - Definição dos locais e horários de funcionamento dos grupos.

Envolvimento de diferentes participantes

Para assegurar o sucesso e a garantia de que as ações acontecessem nas escolas, envolvendo a todos, a cada etapa do processo de implantação, novos participantes foram envolvidos:

- Pais dos alunos selecionados para participar dos grupos de apoio para que compreendessem a proposta e para serem orientados sobre como acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos.

- Alunos selecionados para que compreendessem a proposta e tivessem informações sobre os dias e horários das aulas.

- Profissionais da escola (demais professores e funcionários) onde funcionariam os grupos de apoio para que compreendessem a proposta e a rotina de trabalho da escola.

Acompanhamento e avaliação do projeto

Nos encontros de formação com os formadores externos foi discutida a necessidade da equipe de gestão das escolas planejar ações de monitoramento e avaliação contínua, para acompanhar a implicação e os impactos do projeto na aprendizagem dos alunos. Definiram-se instrumentos para acompanhar a frequência de professores nas ações de formação e de alunos nas aulas de apoio e de seus avanços quanto às aprendizagens. A seguir, apresenta-se a descrição dos instrumentos de acompanhamento, seus respectivos fluxos e responsáveis:

- 1- Cronograma de aulas por escola** - elaborado pelo coordenador pedagógico da escola com participação do diretor e enviado para a equipe da secretaria de educação, com periodicidade mensal.
- 2- Frequência dos alunos** - lista de presença elaborada pelo professor e entregue ao coordenador da escola, que consolida os dados e compartilha com o diretor para que, juntos, tomem algumas providências quanto às ausências mais frequentes. Também apoia ambos a acionarem o Conselho Tutelar em alguns casos ou a visitar as famílias para verificar o porquê das faltas, reforçando a importância da assiduidade dos alunos às atividades do grupo de apoio. A equipe da Secretaria de Educação também tem acesso a esses dados consolidados.
- 3- Frequência dos professores** - professor assina um livro ponto que é visto periodicamente pelo diretor e coordenador pedagógico da escola. Esta frequência é encaminhada para a Secretaria.

Também foi elaborado um memorial contendo todos esses documentos de acompanhamento para embasar o planejamento de continuidade das ações com grupo de apoio para o próximo ano letivo.

III. A formação dos professores e coordenadores para atuar no grupo de apoio

A proposta de formação de professores nessa perspectiva integrada e interligada foi planejada, avaliada e replanejada pela equipe de formadores externos constantemente durante todo o processo desenvolvido em 2013.

Duas questões foram consideradas durante esse processo: a primeira relacionada às evidências encontradas em relação ao pouco preparo dos profissionais da educação para trabalhar com as crianças que carregam consigo um histórico de fracasso escolar e que, portanto, não poderiam

vivenciá-lo novamente, principalmente, estando no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever convencionalmente. Havia uma crença entre os professores de que se dedicassem mais tempo a esses alunos, em grupos com poucas crianças, realizando as mesmas atividades tradicionais de alfabetização seria suficiente para conseguir que avançassem. Essa concepção subjacente às suas falas aparecia nas reuniões de formação com a equipe externa e, mesmo já tendo experiências que mostravam o contrário, esses profissionais continuavam acreditando que fazer mais do mesmo, poderia contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A segunda questão presente, dizia respeito às crianças que, devido as suas histórias, apresentavam necessidades do ponto de vista cognitivo e emocional que precisavam também ser consideradas ao planejar o trabalho. Conforme afirmam Lerner e Pizani (1995):

[...] Se essa história inclui uma larga experiência de fracassos na escola, não será fácil superar o dano produzido por eles. Os efeitos desse fracasso fazem-se sentir não só no desempenho escolar da criança, mas também numa autovalorização que pode afetar outras áreas de sua vida e gerar, por sua vez – em círculo vicioso - desinteresse pela aprendizagem. (LERNER e PIZANI, 1995, p. 39-40).

Tratavam-se de crianças que, em sua grande maioria, não poderiam contar com o apoio de suas famílias por se encontrarem em situação de vulnerabilidade (problemas com drogas, bebidas, abandono) e que não acreditavam que poderiam avançar, criando um estigma entre as crianças que já não se sentiam capazes de aprender. Portanto, romper com esse ciclo de *descrédito* por parte das próprias crianças, de suas famílias e da escola foi um dos grandes desafios desse trabalho. Considerando todos esses aspectos, a formação dos professores e coordenadores pedagógicos teve definidas as seguintes diretrizes:

1ª Entusiasmar os alunos para que não deixem de aprender

Para que as crianças se entusiassem com a proposta era preciso que sentissem de que se tratava de algo diferente da experiência escolar que tiveram. Foi preciso que os professores entendessem que para planejar algo assim deviam levar em conta os interesses das próprias crianças, o que gostariam de saber mais, propondo situações em que pudessem eleger o que queriam ler e estudar. Por outro lado, também garantir o desenvolvimento de situações didáticas diferentes das propostas nas salas regulares, pois

“sabemos que a criança é um sujeito ativo do ponto de vista cognitivo. É ela quem estabelece relações e assim constrói seu conhecimento. Mas é preciso propor formas adequadas de intervir nesse processo” (CARDOSO e EDNIR, 2002, p. 51).

2ª Compromissar as professoras com as aprendizagens desses alunos

Os professores precisavam se sentir desafiados a fazer com que esses alunos aprendessem. Era preciso começar por acreditar que todo aluno é capaz de aprender. Portanto, precisavam ajudar os alunos a superar os efeitos do *fracasso* vivenciado além de valorizá-los para que tomassem consciência do que sabiam e de que poderiam aprender. Também era preciso que os professores entendessem que seria necessário inventar novos caminhos que pressupunham o entendimento dos alunos como sujeitos de seu próprio processo de conhecimento.

3ª Construir a proposta de trabalho junto com os professores

Era preciso garantir a construção conjunta com os professores das propostas a serem trabalhadas com as crianças a partir do que já costumavam realizar em suas práticas e dos materiais que utilizavam. Assim, foi preciso fazer análise dessas atividades; discutir adequação, quando necessário, de atividades dos livros didáticos, tomando decisões coletivamente e incluindo novas situações didáticas.

4ª Saber o que os alunos sabem e não apenas o que não sabem

Os professores precisaram passar a considerar que compreender o que os alunos sabem a respeito de um conteúdo é fundamental em qualquer situação de ensino e de aprendizagem quando se considera que essa informação é necessária para propor atividades ajustadas para que seu conhecimento avance. Como afirma Weisz (2003):

[...] Nas últimas décadas, muitas pesquisas têm ajudado a consolidar uma concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. Nessa abordagem, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso (p.22-23).

Em especial, quando se pensa no trabalho dos grupos de apoio, a valorização do conhecimento dos alunos pode fazer toda diferença para a superação da ideia de fracasso.

5ª Definir aprendizagens mínimas que se quer atingir de acordo com os conhecimentos que as crianças já possuem

Partindo da ideia de Kaufman (2010; 2012) em seus trabalhos sobre avaliação em que “nenhum aluno pode terminar o ano como começou”, definir com os professores expectativas mínimas de aprendizagem permitiu que tivessem mais clareza de onde era possível chegar e conseguissem realizar um acompanhamento mais cuidadoso do processo de aprendizagem de cada um dos alunos, não se conformando com o não avanço de alguns ou com avanços mínimos para todos.

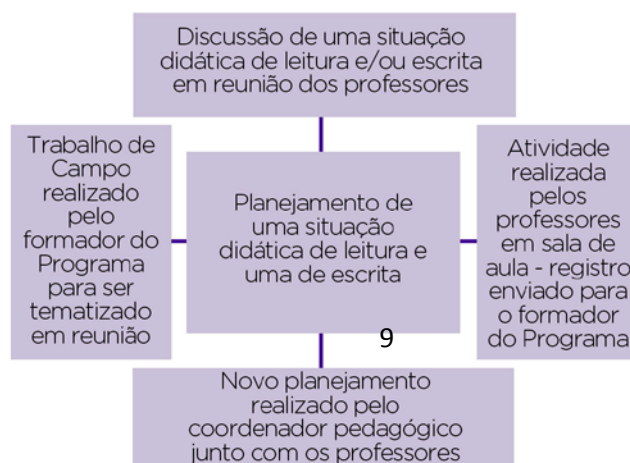
6ª Definir as condições didáticas necessárias para garantir que as crianças avancem

A partir da definição de aprendizagens mínimas que consideravam o ponto inicial dos alunos, fez-se necessário pensar em todas as *condições didáticas* para se garantir os avanços na perspectiva do desenvolvimento da autonomia leitora e escritora. Entende-se por condição didática como Lerner (2005) define: “o que é necessário garantir para favorecer a aprendizagem em uma determinada situação didática (condição didática específica) ou em um conjunto delas (situações didáticas gerais)” (p. 2).

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática educativa utilizava a aula como objeto de análise considerando todas as interações que se dão no triângulo didático, entre o professor, os alunos e o objeto a ensinar e a aprender (LERNER, 2002, p. 110). Foi necessário considerar o tempo que os alunos precisavam para aprender. Para isso, discutiu-se com os professores como garantir uma gestão adequada do tempo de trabalho e dos espaços nos grupos de apoio com a realização de boas atividades de leitura e escrita.

Estratégias formativas

Considerando as diretrizes mencionadas, as estratégias formativas utilizadas, nos encontros com a equipe de formadores externos relacionavam-se ao planejamento de situações didáticas de leitura e de escrita, como pode ser observado na figura abaixo (Fig. 1) em que tal planejamento assume o



centro das estratégias formativas:

De acordo com a Figura 1 e considerando que a aprendizagem (de alunos e professores) acontece por uma série de aproximações sucessivas, ter uma situação didática de leitura e/ou escrita como eixo central de todo processo de formação, possibilitou aos professores e coordenadores pedagógicos visitar esse mesmo conteúdo de várias formas e com diferentes aprofundamentos.

Além dessas estratégias formativas, também eram analisadas nos encontros de formação, produções textuais dos alunos e, a partir do levantamento dos conhecimentos ali expressos, o formador externo, juntamente com os professores e coordenadores pedagógicos, definiam o que os alunos precisavam aprender para avançar e estudavam as situações didáticas que melhor corresponderiam a essas necessidades de aprendizagem. Em seguida, o planejamento era realizado coletivamente.

No trabalho de campo (já citado anteriormente como uma estratégia de acompanhamento às escolas do município), o formador externo realizava e filmava uma atividade desenvolvida por ele mesmo em uma sala de aula, para ser discutida com os professores em reunião. Segundo Weisz (2003), procurou-se fazer uma “análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho de *tematização da prática* porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar” (p.123, grifo nosso).

A proposta seguinte à tematização consistia em que os professores realizassem a mesma atividade com seus alunos, fizessem um registro do ocorrido e o encaminhassem à formadora externa, que o analisaria e o devolveria por meio de um documento denominado *devolutiva*, destacando, a partir das leituras dos registros de todos os professores, avanços observados e desafios para serem discutidos pelo grupo.

Numa reunião organizada pelo coordenador pedagógico de cada escola, essa devolutiva era lida e discutida. Assim, um novo planejamento da situação didática que estava em pauta era produzido para ser realizado posteriormente em sala de aula. O objetivo era que essas atividades pudessem servir de referência para o planejamento e para a realização de outras e novas atividades de leitura e escrita, considerando o tempo e a necessidade dos alunos e para que avançassem em sua competência leitora e escritora.

Considerações finais e desafios colocados

Ao longo de todo o processo apresentado, foi possível vislumbrar alguns resultados com a implantação dos Grupos de Apoio, como:

- compreensão da proposta de Grupos de Apoio, por parte das equipes das Secretarias de Educação, como uma política pública pautada no compromisso da escola em ensinar a todos;
- a inclusão dos professores das salas regulares de 4º e 5º ano foi avaliada positivamente como uma estratégia para garantir que refletissem sobre o seu trabalho com todos os alunos, não apenas com os que frequentavam o Grupo de Apoio;
- avanços dos alunos em relação à competência leitora;
- estabelecimento de outras bases didáticas em que os alunos passassem a ter voz e mais espaço para pensar e aprender;
- apoio, por meio do investimento na formação da equipe de coordenadores pedagógicos, à sustentabilidade da formação continuada da rede.

Há também alguns desafios que se colocam a partir de todo o processo, que são:

- ampliação da proposta para toda a rede, principalmente para a zona rural;
- seleção e formação de mais professores;
- interação institucional constate entre professor de sala e professor dos Grupos de Apoio;
- melhora na frequência dos alunos aos Grupos de Apoio também mediante a parceria entre instituições de proteção à criança e ao adolescente.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, 2013.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Mazda. *Ler e escrever muito prazer!* São Paulo: Ática, 2002.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N. de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KAUFMAN, Ana María (coord.). *El desafío de evaluar ... procesos de lectura y escritura: una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2012.

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana; WUTHENAU, Celina. Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária. In: Escola da Vila – Centro de Formação. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: 2010.

LERNER, Delia. Ler em contextos de estudo (síntese da palestra), 2005. Disponível em: <http://www.slideshare.net/gerliene/6689811-palestra-delia-lerner-jun05>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. A autonomia do Leitor. Uma análise didática. *Revista Projeto*. Ano IV, n. 6, 2002.

_____. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia; PIZANI, Alícia P. *A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola. Reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Roosevelt B. *Formação e Gestão de Políticas Públicas*. Curitiba: Ibpx, 2009.)

Resolução CEB/CNE nº 4/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

Resolução CEB/CNE nº 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

Comunidade Educativa CEDAC. *Situações Didáticas*. São Paulo, SP: CEDAC, 2011. (Formação na escola ciclo 1, v.1).

TORO, Bernardo; WERNECK, Nisia M. D. *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.