

CHEGANDO AO CHÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS CATARINESES

COMING TO THE GROUND OF SCHOOL: AN ANALYSIS OF INTERVENTION PROJECTS IN CATARINENSES SCHOOLS

Vera Lúcia Bazzo¹
Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos²
Neide Arrias Bittencourt³

Resumo

Este artigo relaciona-se à experiência de um curso na modalidade EAD voltado a Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas do Estado de Santa Catarina, oferecido pela UFSC, para alunos-professores distribuídos em dez polos educacionais, cujas escolas apresentavam baixo IDEB. Melhorar o desempenho dos alunos foi o objetivo principal deste curso, visando a uma ação efetiva dos coordenadores pedagógicos dessas escolas. Tal ação foi consolidada por meio de um Projeto de Intervenção (P.I.) aplicado nas escolas e que buscou: a) avaliar problemas ali existentes; b) encontrar bases teóricas que fundamentassem uma intervenção; c) aplicar o projeto. Seus resultados indicam: a) elaboração inicial de projetos em descompasso com a realidade escolar; b) desconhecimento do gênero “projeto de intervenção”; c) baixa condição de diálogo teórico; d) pouca autonomia na elaboração de propostas; e) dificuldades no manejo da língua escrita.

Palavras-chave: Educação a distância; Escrita; Projetos de intervenção; Políticas públicas.

Abstrac

This article presents the experience of a course in the Distance Education modality offered by the Federal University at Santa Catarina for pedagogical coordinators at Santa Catarina state public schools to students who are teachers at ten different educational centers, whose schools have a low IDEB (Basic Education Development Index). The main objective of the course was to improve the performance of the students, through the effective action of the pedagogical coordinators of these schools. This action was consolidated through an Intervention Project that was applied at schools and that sought: a) to evaluate problems found there; b) to find theoretical foundations to support an intervention; c) to apply the project. The results indicate: a) initial preparation of projects not in keeping with the school reality; b) lack of knowledge of the “intervention project” genre; c) poor conditions for theoretical dialog; d) little autonomy in the preparation of the proposals; e) difficulties with written language.

Keywords: distance education, writing; intervention projects; public policies.

1 Profa. da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC/Brasil. E-mail: vbazzo@gmail.com

2 Profa. da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). E-mail: silviaconeglian@terra.com

3 Profa. da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). E-mail: neidebittencourt @homail.com

Introdução

A partir do início dos anos 2000, especialmente quando começaram as mudanças promovidas pelo governo de corte mais nacionalista e popular do ex-presidente Lula da Silva, hoje substituído pela Presidenta Dilma Roussef, sua sucessora, o Brasil vem experimentando um período de resgate da educação pública e gratuita, enquanto dever do Estado e direito dos cidadãos, conforme já dizia a Constituição Nacional, de 1988, em seu Artigo 205, Capítulo III, Seção I:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 56).

Na esteira dessas reformas, muitas iniciativas de melhoria da Educação Básica foram desenvolvidas, entre elas, a criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, cujo objetivo era capacitar os dirigentes/gestores das escolas públicas do País para uma atuação que pudesse colaborar com a melhoria dos índices de qualidade da educação nessas instituições, principalmente naquelas de baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2007.

No âmbito do referido Programa, o Curso de Especialização sobre o qual trata este artigo, foi voltado a Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas do Estado de Santa Catarina, e oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade EAD. Conta com cerca de quatrocentos alunos-professores distribuídos em dez polos educacionais, cujas escolas vinham apresentando baixo desempenho nas avaliações da aprendizagem de conteúdos, ou seja, apareciam no conjunto do sistema como instituições de baixo IDEB. É, conseqüentemente, uma iniciativa de educação continuada e pós-graduada para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais do magistério que exercem função equivalente e integram a equipe gestora nas escolas públicas em que trabalham. Insere-se, portanto, num conjunto de políticas públicas que vêm sendo implementadas pelo

governo e que expressam o esforço do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação escolar com qualidade social prevista na Constituição Federal.

Os pressupostos em que se baseiam estes investimentos formativos partem do princípio de que uma boa gestão/coordenação é fator de desenvolvimento de um ambiente propício à melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. A maioria dos indicadores educacionais deixa claro que esta melhoria depende tanto de fatores internos quanto externos à escola, os quais, integradamente, irão impactar os processos de ensino e aprendizagem, sendo, então, importantíssima uma gestão democrática e eficiente que viabilize na escola melhores condições políticas, sociais e culturais para o exercício pleno da cidadania, o que supõe uma educação de qualidade. O curso em questão, conseqüentemente, tem por objetivo principal contribuir de forma concreta para a formação desses profissionais, propiciando-lhes a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que os ajudem a desenvolver em suas unidades escolares uma educação básica da melhor qualidade social possível, considerando o caráter público da educação e a gestão democrática da escola.

Este curso, portanto, representa um esforço do Ministério da Educação, respaldado pela universidade, a qual, em parceria com os sistemas públicos de educação estadual (SED- Secretaria Estadual de Educação) e municipais (UNDIME- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) organizaram-se para oferecer um conjunto de ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública. Tal iniciativa amplia os espaços democráticos de formação continuada ao flexibilizar sua organização para atingir as mais longínquas instituições, por meio da interiorização que a modalidade EAD permite.

Preocupados com os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas selecionadas para fazer parte deste projeto, além das várias salas ambiente que compõem o curso, o colegiado e a coordenação propuseram aos alunos-professores participantes do projeto de formação um grande desafio: ao longo do curso, deveriam elaborar um Projeto de Intervenção (P.I.) para ser aplicado em suas escolas, com vistas à melhoria de algum dos problemas detectados por eles e que estivesse prejudicando o crescimento da qualidade de ensino nas respectivas unidades escolares. Seriam, obviamente, desde o início, orientados pelos professores das diversas salas de conteúdos, mas principalmente pela sala intitulada Metodologia do Trabalho Científico. Com isso, visava-se a exercitar a capacidade investigativa dos alunos-professores bem como a experiência de, ao mesmo tempo em que se lhes propiciava uma oportunidade de lidar com a produção de um gênero Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p 95-106, jan/jun,2014

textual complexo e pouco conhecido deles, qual seja: a elaboração de um projeto de intervenção, quase uma proposta de pesquisa-ação, cujos resultados seriam o conteúdo de um artigo científico que escreveriam como trabalho de conclusão de seu curso de especialização.

Das agruras do processo de elaboração do projeto de intervenção à alegria de sua aplicação

Com base nos ensinamentos de Paulo Freire (1977) em sua obra mais conhecida e importante para o pensamento que se lhe seguiu: **Pedagogia do oprimido**, consideramos importante que os alunos-professores tomassem consciência de sua condição de sujeito das mudanças que estariam propondo para sua escola e, coletivamente, em pequenos grupos, assumissem a liderança do processo por alguns meses. Dessa forma, estariam colocando em prática o conhecimento que haviam adquirido nas várias salas ambiente, considerando que

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus *refazedores* permanentes (FREIRE, 1977, p.61).

Assim, durante os meses em que os alunos-professores foram orientados na elaboração dos respectivos P.I., foi ficando cada vez mais evidente sua dificuldade e despreparo para lidar com a leitura da realidade a partir do ponto de vista do oprimido, seus alunos, aquelas crianças e jovens oriundas das camadas populares. Na maior parte dos casos, sua relação com os problemas detectados era muito mais uma relação que Freire (1977) chama de “narradoras, dissertadoras”, ou como talvez pudéssemos dizer – prescritiva de uma lógica hegemônica das classes dirigentes, do que uma tomada de consciência a favor da emancipação de si e de seus alunos. Dentro dessa lógica, também chamada pelo autor de “concepção bancária de educação”, existe um sujeito – aquele que narra, o professor; e um objeto, aquele ouvinte paciente, o educando.

Não lhes passava pela cabeça, por exemplo, que a dificuldade apresentada pelos alunos tanto do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos como de atitudes

minimamente aceitáveis para a civilidade reinante poderia ser resultado da “quase enfermidade da narração”, isto é, quando em uma aula ou lição, o professor fala da realidade como algo “parado, estático, compartimentado e bem comportado” (FREIRE, 1977, p. 65), esquecendo de relacionar o conhecimento à experiência existencial do educando, acontece a alienação, e com ela a não aprendizagem, o não comprometimento, a fuga do estudo e da beleza do aprender. Nesse sistema, o educando se transforma em um recipiente a ser “enchido” pelo educador, e quanto mais coisa o professor adicionar a esses depósitos, melhor educador será; e quanto mais os alunos se deixarem encher, melhores educandos serão. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1977, p.66).

Os alunos-professores, pela própria formação insuficiente que receberam, aliada às precárias condições de trabalho e de remuneração em que exercem sua atividade profissional, são eles mesmos vítimas desta concepção de educação, como bem o demonstrou a dificuldade que tiveram em identificar um problema sobre o qual se debruçar e agir. A autonomia de pensamento muitas vezes passava longe de suas tentativas de escrever sobre suas práticas, e as reflexões que poderiam auxiliá-los no desvelamento dos aspectos que deveriam identificar como questões de pesquisa ficavam quase sempre no nível do senso comum e das concepções ingênuas de mundo e de sociedade. Como muito bem exemplifica Freire (1977, p.66):

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Reconhecer o professor/o coordenador pedagógico, no caso, como capaz de produzir conhecimento, estimulando-o a acreditar nessa capacidade, era nossa aposta de que se sentiria valorizado e, conseqüentemente, uma proposta de inserção do indivíduo que já atua na sala de aula no ambiente acadêmico, alimentaria sua autoestima, colaborando para que assumisse seu papel de autor (YANO, 2010). Foi com essas premissas que procuramos orientar os alunos-professores na elaboração de seus projetos de intervenção, estimulando-os a ler o mundo de sua escola e a captar questões que merecessem uma intervenção superadora. Foram muitas versões, muitas leituras e revisões num ir e vir de Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p 95-106, jan/jun,2014

conversas *on line*, em que tentávamos nos fazer presentes e dinamizadores das discussões que cada etapa do trabalho desencadeava entre os estudantes.

Como participantes deste projeto, na qualidade de professoras responsáveis pela orientação da elaboração do projeto e pelo auxílio em sua escritura, passamos a relatar uma parte do processo de escrita dos alunos-professores, agora autores de seu P.I., destacando as maiores dificuldades encontradas e as estratégias usadas para sua superação, visando ao bom termo dessa difícil atividade.

Para melhor visualização das questões postas neste trabalho, apresentamos nossa análise do processo, observando os itens abaixo elencados.

a) Elaboração inicial de projetos de pesquisa em descompasso com a realidade escolar

A estratégia adotada pela coordenação do curso foi a de deflagrar, já no início das atividades, o processo de elaboração do Projeto de Intervenção (P.I.), de forma que os alunos-professores pudessem i) fazer o diagnóstico das questões problemáticas de sua instituição; ii) elaborar um dossiê com dados suficientes para dar sustentação à escrita da Caracterização da Escola; iii) escolher um Tema-Problema para definir as Ações de Intervenção; iv) apropriar-se de uma Base Teórica que sustentaria a reflexão sobre todas essas etapas; e v) desenvolver uma Metodologia a ser utilizada, a qual, conforme já referido acima, aproximar-se-ia da pesquisa-ação.

Tal decisão de sustentar – no início do curso – a elaboração do P.I. teve como objetivo o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos das diversas salas ambiente e a análise da escola, além da consequente ação sobre as questões problemáticas emergentes no espaço escolar analisado. Tudo isso deveria dar concretude à proposta de participação colegiada entre os coordenadores pedagógicos (alunos-professores) e os demais membros da comunidade escolar, já que o P.I. previa a implantação de ações concretas a serem efetivadas no coletivo.

A dificuldade mais evidente no início do processo relacionou-se à escolha do tema-problema. Os alunos-professores não conseguiam formular com a necessária clareza a pergunta de investigação a partir de sua experiência cotidiana ou do levantamento criterioso do que seria realmente o objeto de sua atenção. O que acabava acontecendo é que, pensando num trabalho científico, priorizavam a busca por temas considerados mais teóricos, que são recorrentes na literatura da área educacional. Em outras palavras, os temas propostos não ecoavam os reais problemas da escola em que o aluno-professor era

coordenador. Isto, porque ele próprio não tinha desenvolvido a experiência de discutir com seus pares na comunidade escolar e decidir coletivamente o que seria uma questão a ser identificada e superada naquela instituição.

Foram necessárias várias versões da escrita do P.I. até que este tivesse como tema-problema alguma questão que refletisse problemas urgentes da escola, na busca da práxis, atendendo ao objetivo original do projeto Escola de Gestores.

b) Desconhecimento do gênero chamado de projeto de intervenção

As práticas comunicacionais sócio-historicamente determinadas sempre são configuradas em algum gênero textual (BAKHTIN, 1997). Não há possibilidade de interação humana sem a existência de um suporte textual e de regras composicionais do texto. Isso vale para uma carta, um e-mail, um artigo científico, uma fofoca, uma advertência e, também, para um projeto de intervenção. Assim, pensar o tema-problema real de uma comunidade escolar e escrevê-lo passa, também, pela vivência linguístico-semiótica de gêneros textuais. Se não sabemos quais são as regras sócio-historicamente constituídas dessa forma de dizer, tal atividade não se realiza em sua plenitude.

Em se considerando o desconhecimento por parte dos alunos-professores do gênero “projeto de intervenção”, foi necessário um trabalho mais específico sobre a prática de escrita de um P.I. Tais práticas englobaram a explicitação da configuração composicional (cf. MARCUSCHI, 2002) em forma de roteiro, com a fundamentação da razão da existência de cada categoria textual. Cada item do roteiro foi objeto de uma etapa de estudo de sua configuração composicional e de sua escrita, já se considerando o tema-problema escolhido para a intervenção na escola. Foram, então, realizadas várias atividades, incluindo a caracterização da escola, o tema-problema, a justificativa, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia, o cronograma e as referências, de modo a propiciar a elaboração do projeto *pari passu* à sua aprendizagem.

Outra prática foi a apresentação pública realizada na UFSC em forma de evento acadêmico intitulado Encontro Presencial. Nesse evento, todos os alunos-professores puderam expor seu P.I. a uma banca constituída por professores das respectivas áreas, a maioria deles da universidade, que contribuiu para a crítica dos projetos e abriu a discussão entre os presentes em cada sala de apresentação. Foi uma espécie de Exame de Qualificação para os projetos. O debate instituído nesse evento também é um gênero

textual e como tal pôde ser vivenciado pelos alunos-professores, que o desconheciam, até como uma forma de antecipação do que ocorreria na época da apresentação final do trabalho de conclusão de curso nos moldes de uma defesa pública do artigo científico por eles elaborado. Um bom exemplo está no depoimento de uma cursista:

Gostaria de externar meu sentimento em relação ao encontro. Voltei de lá revigorada e encantada com a atenção de todos e todas. Sobre a apresentação dos PIs, destaco a forma humilde, carinhosa e compreensiva como as professoras colaboradoras analisaram e pontuaram nossos PIs. Para mim foi um banho de sabedoria. Ficaria um dia todo ouvindo suas explanações. Ficou um gostinho de quero mais. Que bom se pudéssemos ter mais encontros como esse. O encontro realmente valeu à pena (Depoimento de um aluno-professor participante do Encontro Presencial).

A etapa de implantação do P.I. também recebeu assessoramento dos professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, porque, no chão da escola, as propostas pensadas no projeto sofreram as necessárias adequações. A elaboração do Relatório Final teve, da mesma forma que o projeto, de seguir a mesma estratégia. Cada item do roteiro do relatório foi devidamente explicitado bem como as razões de sua existência nele. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos-professores construíam um gênero textual, aprendiam como fazê-lo em condições reais no espaço escolar.

Essa vivência da escrita do P.I. e, depois, do Relatório Final foram de grande estímulo às práticas de letramento acadêmico (CERUTTI-RIZZATTI, 2008; BONINI, 2010) que propiciam o exercício de apropriação de um bem coletivo e, portanto, de uma prática mais cidadã.

c) Baixa habilidade de diálogo teórico

Apesar de serem professores nas redes públicas de Santa Catarina – municipal e estadual – para 78% deles é a primeira vez em que são alunos de uma universidade pública. Muitos deles (36%) formaram-se na graduação há mais de 10 anos, em faculdades e escolas de ensino superior, em instituições privadas ou comunitárias, muitas delas ainda não de nível universitário. Estes fatores podem sinalizar as dificuldades que muitos encontram na realização do curso, principalmente na compreensão dos textos e na elaboração da escrita acadêmica. A maioria deles (74%) é oriunda do curso de Pedagogia e 78% já realizaram um outro curso de PG *lato sensu*, em sua maioria em instituições

Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p 95-106, jan/jun,2014

privadas. A dificuldade na leitura de textos teóricos bem como sua articulação com a prática escolar foram evidentes no início do curso a tal ponto que intervenções do corpo docente foram necessárias. Assim, foi preciso uma sensibilização inicial em cada sala ambiente, sendo essencial para os alunos a roteirização dos textos a serem estudados com atividades pontuais, além da indicação bem explícita da relação dos conteúdos com a realidade escolar objeto de investigação e intervenção proposta no P.I. Nesse sentido, todas as ações buscaram convergir para o desenvolvimento de uma melhor relação teoria-e-prática, ou seja, para o estabelecimento de uma relação orgânica entre a academia e o “chão da escola”, lá onde a educação de nossas crianças e jovens realmente acontece.

d) Pouca autonomia na elaboração de propostas ou soluções criativas

Conforme já explicitado no início do texto, os alunos-professores demonstraram pouca segurança em exercitar sua autonomia de pensamento. Eram muitos os desafios a serem enfrentados, e sua formação anterior não os havia instrumentalizado para pensar sozinhos, ou mesmo em grupos, já que a noção de trabalho coletivo lhes era também pouco familiar. Não conseguiam escrever sobre sua prática cotidiana, uma vez que não consideravam tais questões “dignas” de se constituírem em pergunta de investigação. Seu pensamento ainda era ingênuo e dificilmente superava o senso-comum.

Nesse processo, foram muito importantes as intervenções dos professores orientadores, que, mesmo à distância, se faziam bastante presentes e estimuladores da discussão *on line* com os colegas, o que contribuiu para a superação das fragilidades iniciais, muitas delas fruto do medo de não saber fazer conforme suas expectativas. Trabalhamos, pois, também para estimular-lhes a autoconfiança. A partir desse crescimento, foram capazes de criar e empreender importantes vôos, exercitando, finalmente, sua capacidade autoral.

e) Dificuldades evidentes no manejo da língua escrita, revelando pouca intimidade com o seu uso social

Se, no item b, já explicitamos a dificuldade dos alunos-professores decorrente do desconhecimento do gênero textual, aqui voltamos para a questão da superfície lingüística, da materialidade escrita do texto. As práticas comunicativas na escola têm se dado muito amiúde na forma oral, que também é uma dimensão importante do uso social da língua. No

entanto, a escrita não tem recebido a importância que merece, dada a sua dificuldade de execução, até mesmo por ter se constituído numa prática relativamente recente, em se considerando a estabilização dos códigos somente nos séculos posteriores à popularização da imprensa. Assim, a apropriação do sistema de escrita depende de uma relação de intimidade que se concretiza com a prática cotidiana de consumo (leitura) e produção (escrita) de textos nos mais diversos gêneros. Como já apontado, a formação dos coordenadores pedagógicos, mas não somente deles, em se considerando o cenário brasileiro, tem se pautado numa baixa relação de proximidade com o texto escrito, especialmente o texto teórico, cuja complexidade se evidencia tanto na abordagem temática quanto no estilo composicional. Além disso, sua metalinguagem, se desconhecida, impede a interlocução teórica leitor-texto.

As atividades todas do curso de especialização em coordenação pedagógica, incluindo aí a elaboração do P.I., sua implantação e a realização do Relatório Final exigiram a participação dos alunos-professores pela via da escrita *on-line*, cuja devolutiva privilegiou a refação de boa parte delas. O papel dos professores que orientaram especialmente todo o P.I. foi o de intervir na escrita, propondo soluções ou questionando a forma como um determinado conteúdo estava registrado no texto. Se isso, por um lado, demandou um esforço a mais dos professores orientadores do P.I., por outro, deixou evidente o quanto ainda é preciso investir na qualificação do profissional da educação, especialmente daquele que – diretamente na escola – está responsável por coordenar os professores alfabetizadores.

Penúltimas palavras

Este espaço o reservamos para nossos alunos-professores. São eles os motivadores do presente trabalho, e é justo que digam as palavras finais:

Realmente de grande valia esta estada em Florianópolis para o encontro presencial. Com certeza saímos daí com somas e vontade de quero mais. Nosso PI ficou mais "redondo" depois do entrosamento e das (re) explicações.

Muito bom! Abraços e que este semestre, bem como o final do curso seja de êxito a todos que nos colocamos a somar em nossas escolas (Depoimento de um aluno-professor participante do Encontro Presencial).

Estou muito feliz em ter esta oportunidade de frequentar um curso da UFSC, e estar ai conhecendo vocês. Assim, o curso tomou outra proporção para nós cursistas, porém estou bem assustada pensando se vou ter condições intelectuais suficientes para cumprir todas as exigências do curso! Mas para mim, não resta dúvidas que esta especialização é maravilhosa!

A guisa de conclusão, podemos dizer que nossos alunos-professores estão construindo sua trajetória de coordenador pedagógico das escolas públicas catarinenses com mais autonomia e conscientização de seu importante papel na melhoria da qualidade da educação brasileira, porque estão engajados numa rede complexa de ações desenvolvidas por protagonistas de várias ordens. É a universidade com seus professores contribuindo de forma efetiva e concreta na gestão, implantação e consolidação de programas de investimento em formação profissional. São os órgãos governamentais disponibilizando recursos e profissionais que, junto aos acadêmicos das universidades e aos professores da escola básica, vêm promovendo diálogo em que a teoria e a prática se interpenetram. Tudo isso ecoa um forte sentimento de pertença à comunidade educacional e, por fazer parte dela, a responsabilidade por sua real funcionalidade a serviço do bem comum se consolida em práticas de partilhamento de críticas, de diagnóstico e de superação coletiva de problemas.

Referências

BAKHTIN, Mikail (1997). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed., São Paulo: Hucitec.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais N°s 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão N°s 1 a 6/94.

BONINI, Adair (2010). Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura** - questões contemporâneas. Campinas. Mercado de Letras, p. 121-141.

Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p 95-106, jan/jun,2014

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. (2008) Letramento e formação do professor de língua materna: reflexões sobre os usos sociais da escrita. In: VIII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL, 2008, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo (1977). **Pedagogia do Oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.

YANO, Daniella da Cássia (2010). O Processo de constituição da função autor: papel assumido pelo docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de, SARTORI, Ademilde Silveira, NORONHA, Elisiani Cristina de Souza de Freitas. (Orgs.). **Formação Docente e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias**. Florianópolis: Ed.UDESC.