

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO LEITORA

Eliana Aparecida CARLETO e Selva GUIMARÃES

Resumo: Neste artigo, analisamos como a formação continuada pode contribuir para a formação de professores leitores. Partimos da premissa de que o gosto pela leitura literária é estimulado pelo entusiasmo do adulto/educador que incentiva o estudante a aproximar-se dos livros. Neste sentido, para formar leitores, é fundamental que o professor se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens com as crianças e jovens em formação. A nosso ver as atividades de formação continuada de professores constituem espaços e tempos que potencializam reflexões acerca da relação entre teoria e prática. Tais reflexões possibilitam a construção de saberes e práticas imprescindíveis à formação do professor/leitor.

Palavras-chave: formação leitora, formação continuada, práticas de leitura.

Abstract: In this paper, we analyze how the continuing education can contribute to the educational background of teachers as readers. We assume that the interest in reading literature is stimulated by the adult /educator's enthusiasm, which encourages the student to get closer to books. Along these lines, in order to train readers, it is fundamental that teachers take interest in different kinds of books and then share their discoveries and learning experiences with children and young adults in academic formation. In our point of view, teachers' continuing formation activities provide spaces and times capable of enhancing reflections concerning the relation between theory and practice, towards the construction of essential knowledge and practice indispensable for the teacher / reader's formation.

Keywords: reading formation, continuing education, reading practice.

Introdução

O tema formação docente, há algumas décadas, muito tem despertado interesse de pesquisadores, professores, gestores em educação, participantes dos fóruns e discussões, associações científicas e profissionais nas instituições de ensino. Pela sua essencialidade para a escola, ou pelo seu hibridismo teórico, ou pelas duas razões, as reflexões referentes à formação do professor tornaram-se uma prioridade em qualquer proposta de reforma educativa. Neste espaço, investigamos, de modo particular, a formação continuada como espaço de formação leitora. As reflexões produzidas na investigação-ação tiveram como objeto a leitura literária em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas.

Optamos por uma pesquisa-ação colaborativa com a intenção de compreender o processo de formação continuada do professor leitor, por meio de obras de literatura infantil, dialogando com os sujeitos, os saberes, as práticas e possíveis mudanças no

contexto da sala de aula. O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições de obras de literatura infantil de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos. O cenário da investigação foram duas escolas da rede pública municipal de ensino do município de Uberlândia (CARLETO, 2014).

Em nossa pesquisa, evidenciamos que os professores, salvo algumas exceções, têm poucos suportes para lidar com a leitura de literatura infantil. Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos. Por isso, a nossa defesa é a de que a formação do professor deveria ser enriquecida com o ensino de literatura infantil. Ademais, a literatura deve estar presente na escola sem compromissos com avaliações, com notas. Cabe a nós, professores, atuarmos como mediadores de uma literatura capaz de entreter e formar leitores, sem didatismos, nem moralismos, nem estereótipos, maniqueísmos ou preconceitos. Faz-se necessário que utilizemos de uma literatura que suscite dúvidas, debates, que traga inquietações. Nesse sentido, seria importante dialogar sobre esta questão nas atividades de formação continuada de professores.

Considerando nossa experiência como investigadoras, formadoras de professores e as diferentes dimensões da formação docente, discordamos da afirmação constante de que os cursos de formação continuada são “meros cursos de treinamento”. Acreditamos em ações formativas centradas na troca de experiências, planejadas de modo a contemplar momentos de reflexão teórico-prática. Isso só é possível com estudos, leituras, discussões, amplos debates, atualização, participação, aprofundamento e experiências variadas. É um caminho lento, mas que necessita ser trilhado. Ressaltamos que quando o tema é leitura, uma complexidade se impõe: a participação dos

profissionais também como leitores. O universo em que operam muitos docentes de nosso país é muito próximo do de seus alunos, ambos distantes de espaços em que a cultura escrita circula, de bibliotecas, de acesso a livros; a despeito das políticas públicas que incentivam a leitura, como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

Considerando o exposto, organizamos o texto dividindo-o em três partes. Na primeira parte, tecemos algumas considerações acerca da formação continuada; na segunda parte, apresentamos uma análise teórica sobre a literatura infantil, a formação continuada de professores e a sua formação leitora. Em seguida, registramos as considerações finais e a referência bibliográfica.

A formação continuada de professores: algumas reflexões

A formação continuada docente é concebida de um modo geral ~~per-muitos~~, como aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do sujeito no exercício do magistério. Ou seja, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho docente entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação continuada. Assim, a chamada *inicial* visa oferecer ao professor as condições, um repertório de saberes necessários para sua entrada na profissão. Está relacionada à titulação, à habilitação ou certificação. Nessa perspectiva, é como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior.

Em sentido amplo, a formação continuada é entendida como processo contínuo, ou permanente que se estende por toda vida profissional, e visa incentivar, pela reflexão, ação e interação entre os pares, o aprimoramento da sua prática e a apropriação de saberes rumo à autonomia profissional. Esse processo não envolve apenas o professor,

mas também inclui os demais profissionais da educação, como os gestores, os coordenadores pedagógicos, dentre outros.

Consideramos que a formação continuada ou permanente é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Conforme Guimarães (2011), a formação docente:

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (GUIMARÃES, 2001, p. 275).

Noutras palavras, a formação continuada constitui-se em um processo por meio do qual o professor vai construindo saberes e reflexões que lhe permitem reproduzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão. Assim, não deve ser desvinculada da formação inicial, pois constituem um mesmo processo, contínuo e interligado.

Para Imbernón (2004) a formação docente continuada é um processo de desenvolvimento profissional, iniciado na experiência escolar e prolongado ao longo da vida, que abrange questões relativas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, às estruturas organizacionais, aos níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional. Nesse sentido, compartilhamos a concepção de profissionalização docente constituída em três eixos: formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira docente⁴.

Em 2010, Imbernón reconheceu que houve avanços na formação continuada de professores e que, neste início do século XXI, devemos olhar para trás e ver o que funcionou e o que foi possível aprender nas práticas da formação continuada, pois:

Este pode ser um bom momento para traçar novos planos e processos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas; para gerar novas alternativas de futuro, não cabendo aqui a reforma

⁴Sobre a profissionalização do professor, ver as seguintes obras: Cunha (1999) e Veiga (1998; 1999).

educacional pontual, mas, sim, uma reforma permanente da educação, ao menos para imaginar um futuro possível e uma desejável e nova formação continuada de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Em linha similar, Sacristán (1998) afirmou que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. No Brasil, a formação continuada do educador, está registrada no marco jurídico da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vários artigos:

Art.61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

.....

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37).

As Diretrizes de Formação de Professores do ano de 2005 reiteram as diretrizes da LDB. O estado brasileiro reconheceu por meio das políticas públicas as necessidades de adequação das ações de formação continuada aos contextos de atuação profissional. Assim, o Ministério da Educação institucionalizou a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada⁵ (BRASIL, 2005), em cuja composição figuram o próprio Ministério, os Sistemas de

⁵A Rede Nacional de Formação Continuada é composta pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação. Estes são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. Outros dados sobre Rede Nacional de Formação Continuada estão disponibilizados em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2013.

Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. São objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada:

- a) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- b) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- c) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- d) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- e) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- f) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23).

A regularização da formação continuada está definida nos seguintes termos:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento.
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2005, p. 25-29).

Tais princípios orientam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino, nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

A publicação dessas diretrizes, sem dúvida, legitima ações de formação em serviço como ação de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (Secretarias) a corresponsabilidade para com essa faceta da formação de professores.

As obrigações e responsabilidades estão determinadas, de forma clara, nesses artigos e incisos, determinando, assim, os direitos dos professores, ampliando as possibilidades de realização de um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas; espaços e tempos de re/construção permanente da identidade pessoal e profissional. No entanto, ainda que reconheçamos um salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, em nossa investigação presenciamos a descontinuidade de ações e práticas formativas que ocultam intencionalidades, limitam mudanças e alteram caminhos traçados.

A formação continuada dos professores, considerada essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, depende, a nosso ver, dentre outros fatores, de políticas que garantam a (re)organização da estrutura administrativa, da gestão, da valorização dos profissionais, a disponibilidade de recursos financeiros e materiais, e o planejamento participativo. Tais políticas têm como desafios construir espaços e tempos de formação, valorizar o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando a articulação entre teoria e prática. Isso implica buscar respostas às necessidades, desejos implícitos e explícitos nas novas relações entre os sujeitos mediadores dos anseios da sociedade e o cotidiano da educação. Essas novas relações demandam profissionais em permanente processo de aprendizagem, capazes de lidar com a complexidade, a diversidade cultural e social e as inovações tecnológicas, por exemplo, no atual contexto histórico.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de diversificação dos modelos e das práticas de formação continuada. Isso requer uma epistemologia flexível, aberta a novas

possibilidades e a criação de alternativas que possibilitem a realização de um trabalho de formação do professor leitor. Como afirma Imbernón (2004, p. 49), “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Concordando com o autor, reiteramos que a formação continuada deve ser processual, possibilitar ao professor a oportunidade de (re)viver ações, como: descobrir; organizar; fundamentar; revisar e construir a teoria. Acrescentamos a oportunidade de o docente examinar suas teorias implícitas, suas capacidades, habilidades, atitudes, crenças, concepções, não como ações isoladas, mas num fazer-se contínuo e dinâmico; em que se reconheçam as limitações e fragilidades como parte integrante e constitutiva do desenvolvimento profissional e pessoal de professor leitor.

A literatura infantil, a formação continuada de professores e sua formação leitora

A formação continuada constitui-se em uma oportunidade, um tempo e um espaço de diálogo, interação de trabalho colaborativo, em clima de autenticidade e de parceria, debate teórico metodológico de propostas que levem em apreço o contexto no qual os docentes estão inseridos. E isso sugere,

Mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Para que se possa (re)pensar mudanças substanciais não são suficientes propostas de formação continuada esporádicas, fragmentadas e desvinculadas da realidade,

distantes das necessidades e desejos dos atores, tais como: cursos, seminários, oficinas, conferências, dentre outros, que não contribuem para a tarefa de instigar, sensibilizar e/ou modificar a prática.

A nossa experiência de ensino na escola e na pesquisa educacional permite-nos afirmar que os professores, raramente, modificam suas práticas, construídas no decorrer de sua trajetória, por ter participado de eventos de formação continuada. A predisposição dos professores em rever princípios, saberes e ideias cristalizados e acomodados, assim como a sua crença nas possibilidades e necessidades de mudança, contribui de forma decisiva para as inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições escolares.

Nesse sentido, compreendemos que a formação contínua e a formação do professor leitor caminham lado a lado. Avaliamos que não basta ser professor, é preciso ser leitor. Se, para muitos alunos, a escola é considerada, em muitas realidades, como a única fonte de contato com o livro, é forçoso, então, estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de conhecimento. Temos como pressuposto que o professor deveria ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler. O papel do professor, como sujeito/agente de mediação do saber, é também o de contribuir para que as práticas leitoras sejam voltadas para temáticas de interesse dos alunos. Compete-lhe desenvolver no aluno o prazer de ver, de ler e descobrir o mundo por meio da leitura. Para isto, o professor, precisa gostar de ler, ler muito e com frequência, absorver o que lê.

Tendo como certo que o leitor dá sentido ao que lê, a partir do lugar que ocupa, e que os lugares que o leitor ocupa na sociedade envolvem aspectos sociais, intelectuais, linguísticos, ideológicos, culturais e literários, acreditamos que a partir da leitura de uma obra literária o leitor poderá manter seu horizonte de expectativas, ou permitir-se

elaborar novos conceitos, novas experiências, ou ainda pensar em transformações, enfim, ampliar seu horizonte de expectativas.

Para que o horizonte de expectativas do aluno seja ampliado:

O professor que utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado). Ao professor cabe detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 1982, p. 24).

Nessa perspectiva, a presença da literatura na vida do sujeito leitor é algo singular, pois cada um a apreende de uma forma e vai amadurecendo, conforme suas vivências, os conhecimentos adquiridos nos diversos espaços, por diferentes meios. Assim, progressivamente, o sujeito aprendente, ou seja, aquele que aprende, aprofunda as intervenções, as interpretações, pela socialização.

A leitura não é (e não deveria ser) uma atividade mecânica, cujo procedimento tradicional, vinculada, não raro, ao livro didático, se presta à leitura silenciosa, leitura oral, preenchimento de fichas, perguntas e respostas sobre os conteúdos dos textos ou para o ensino de gramática e ortografia. Evidenciamos na nossa investigação como o universo da leitura literária, por exemplo, possibilita a interpretação, o diálogo, a compreensão daquilo que se lê.

Asseveramos que a prática de leitura de obras literárias em sala de aula favorece as relações entre professor, aluno, a cultura e a realidade social, pois cria condições de troca de percepções sobre ela. Alunos e professores têm a oportunidade de assumir posições ante fatos narrados, defendendo posturas e personagens. Nesse sentido, ponderamos como a utilização de metodologias diversificadas podem despertar o

interesse pelo texto literário desde os anos iniciais do ensino fundamental, como afirmam as autoras:

Contribuirá, gradativamente, para a formação profissional do aluno, uma vez que a linguagem literária pode dar melhores condições de aquisição de um saber mesmo técnico, através do estímulo à capacidade de interpretação, que permitirá ao indivíduo situar-se melhor no trabalho. Com isso, a escola estaria cumprindo sua missão de educar não só para o trabalho como para a vida, pela interação da literatura com a realidade e pela utilização da literatura como meio primordial de promoção do pensamento crítico. (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 67).

Entre todas as habilidades, a leitura é um fator determinante no desempenho dos alunos nas demais áreas, ou seja, as dificuldades de leitura e compreensão de textos têm uma relação direta com o desempenho escolar dos alunos. Muitos erros cometidos em resolução de questões matemáticas ocorrem em decorrência da incapacidade de ler e compreender o enunciado de uma questão, de uma situação problema. Assim, para aprimorar a aprendizagem, faz-se necessário formar, nos alunos, o hábito da leitura e desenvolver a capacidade de ler e compreender textos complexos.

Desenvolver o gosto pela leitura na escola é um grande desafio aos professores. E formar leitores requer um professor que tenha paixão pela leitura, entenda que a leitura é fonte de prazer e sabedoria, pois “Uma prática de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (BRASIL, 1997, v. 2, p.58).

Se o professor é um leitor assíduo, gosta de ler livros, sente prazer ao realizar a leitura e a incentiva poderá motivar seus alunos a ler, a vivenciar a experiência que cada texto proporciona. Ou seja, para que haja entusiasmo por parte dos alunos, o professor também precisa ser um leitor entusiasta, ter opções de leitura para que possa orientá-los pela magia da leitura. No que tange à importância de o professor ser um leitor que incentive seus alunos, Silva (1991) enfatiza que:

Isso exige que os professores se situem na condição de leitores, pois, sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar junto aos alunos. A lei do “faça como eu faço” ou do “leia como eu leio” é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia da leitura. (SILVA, 1991, p. 49, grifo do autor).

O professor é, nesse sentido, um grande incentivador da leitura. Observamos como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, verificamos que as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são mediadas por suas concepções de leitura e de literatura infantil e que influenciam a compreensão dos alunos sobre o que é leitura e literatura infantil.

A experiência da investigação-ação nos leva a ressaltar a relevância da inclusão da temática *formação de leitores* em cursos de formação. Lembramos que para formar leitores é preciso, antes de qualquer coisa, ser um leitor.

Considerações finais

Concluimos que a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Defendemos uma formação que colabore para que o professor saia da condição de *ledor*, não apenas *leia*, mas leia com competência e autonomia e seja capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de fazer com que eles desvelem o que está subjacente aos textos, sobretudo em relação aos textos de literatura infantil. Defendemos, ainda, uma formação que possibilite aos professores oportunidades de se sentirem e de atuarem como mediadores de leitura.

Desse modo, faz-se necessário investir nas políticas públicas que estimulem a leitura e estabeleçam marcos de referência para a formação de leitores.

Compreendemos que uma política de formação de leitores deve ser mais ampla que de ações de distribuição de livros. É importante, sim, ter o livro, mas é importante

que os professores, leitores e formadores de novos leitores, participem efetivamente de ações formativas, de modo permanente, que possibilitem a reflexão sobre o nosso fazer diário e sobre nossas concepções de leitura. Isso é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola.

Assim, os programas de formação continuada devem focalizar os professores como leitores que formam novos leitores, proporcionando momentos em que o professor reflita sobre sua forma de lidar com a literatura, no sentido de examinar se ela agrega conhecimento ou se apenas informa fatos literários aos alunos.

É fundamental que, como professores, sejamos *eternos aprendizes*, conscientes de que a formação continuada necessita ser caracterizada como uma aprendizagem permanente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília [Sn], 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em 06 set. 2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha.** 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n.31, p. 91-102, jan./jun. 1999.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo 'Perspectivas...'. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI, Décio

Júnior. **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 275-283.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

_____.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 2. ed, São Paulo: Global, 1982.