

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA ATUALIDADE: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO FREIRIANO

Soila Canam¹
Ademar de Lima Carvalho²

Resumo: Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado em Educação desenvolvida na UFMT – Campus Rondonópolis, atual UFR (Universidade Federal de Rondonópolis). O estudo propõe uma reflexão sobre a função social da escola na contemporaneidade, buscando ressignificar a educação e a formação de professores frente às demandas e desafios impostos pelas tecnologias digitais. A fundamentação teórica ancora-se no pensamento de Paulo Freire, especialmente em sua concepção de educação libertadora, que compreende o estudante como sujeito histórico, ativo e consciente de sua inserção no mundo, e, portanto, capaz de intervir para transformá-lo. A perspectiva freiriana permite compreender a educação como um ato político, intencional e eticamente comprometido. Assim, o professor não deve assumir uma postura neutra, mas orientar o estudante da experiência do senso comum ao exercício crítico da reflexão. Diante disso, defende-se que a escola se configure como espaço de diálogo, democratização do conhecimento e promoção da justiça social, contribuindo para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais igualitária e solidária.

Palavras-chave: Escola; Diálogo; Educação libertadora; Formação humana.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA HOY: UN DIÁLOGO CON EL PENSAMIENTO FREIREIANO

Resumen: Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de Maestría en Educación desarrollado en la UFMT - Campus Rondonópolis, actualmente UFR - Universidad Federal de Rondonópolis. El texto busca promover la reflexión sobre la función social de la escuela en la actualidad. De esta manera, buscamos redefinir la educación y la formación docente, especialmente a la luz de la influencia de las nuevas tecnologías digitales. La principal base teórica es el pensamiento de Paulo Freire, centrado en una educación liberadora que reconoce al estudiante como sujeto histórico, activo y consciente de su propia condición en el mundo, y, además, capaz de actuar para transformar la sociedad. El pensamiento freireano nos permite comprender que la educación es un acto político e intencional, y que el docente tiene la responsabilidad ética de no ser neutral, sino de guiar al alumnado desde el sentido común hacia el pensamiento crítico. Las escuelas, por lo tanto, deben ser espacios para compartir conocimientos, impulsados por un sentido de justicia, en favor de la construcción de una sociedad igualitaria y fraternal.

Palabras clave: Escuela; Diálogo; Educación Liberadora; Desarrollo Humano.

¹ Profa. Doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: soilacanam@yahoo.com.br

² Prof. Titular na UFR – Universidade Federal de Rondonópolis. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: ademarlc@terra.com.br

Introdução

Este texto integra uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). O pensamento de Paulo Freire constituiu fundamento basilar das discussões ao longo do estudo e foi essencial para a análise dos dados. Para Freire, o sentido da formação humana é a essência da educação, concebida como ato político e intencional que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões intelectual, ética, política e estética.

A educação no Brasil sempre despertou inquietações e angústias entre os pesquisadores da área, sobretudo porque, historicamente, estava destinada a poucos, apesar de ser um direito de todos. Apenas nas décadas de 1960 e 1970 ocorreram transformações significativas que reordenaram, ideológica e estruturalmente, a escola em âmbito nacional e internacional. Conforme Charlot (2008, p. 19), “essa nova perspectiva leva a um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental”. Entretanto, embora a universalização da educação básica tenha possibilitado o ingresso dos filhos das classes trabalhadoras na escola pública, esse acesso não garante, por si só, a qualidade do ensino ofertado às populações historicamente marginalizadas.

A compreensão da escola como espaço de produção e circulação do conhecimento envolve a valorização dos bens públicos e pressupõe a necessidade de construção de uma cultura orientada para o reconhecimento do que é coletivo. Nesse sentido, é indispensável fomentar:

a necessidade e a importância de se criar uma cultura e uma prática de valorização do que é público [...], da coisa pública, do que por direito pertence a todos, [...] inerente à existência coletiva, ao bem comum, bem como de trabalhar para a superação de todas as formas de desigualdade, de criar e realizar direitos, de inventar a democracia e a justiça (Coelho, 2008, p. 7).

No âmbito da democracia, entende-se como democrática a escola que possibilita a participação ativa da comunidade escolar nas decisões relativas ao funcionamento da unidade, ao mesmo tempo que promove o respeito, a formação integral da pessoa humana e o fortalecimento da vida em sociedade.

Quando a escola é concebida como promotora do conhecimento e os estudantes são reconhecidos como sujeitos pensantes, reafirma-se o valor da “mais alta e talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes – a atividade de pensar” (Arendt, 2007, p. 13). Assim, a instituição escolar assume o compromisso com o “pensar certo”, na perspectiva crítica (Silva;

Carvalho, 2011) e da curiosidade epistemológica (Freire, 2001), elementos indispensáveis para práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

Educação, cultura e formação de professores: algumas considerações

A contemporaneidade exige dos educadores uma ressignificação das concepções de educação, cultura e formação de professores, especialmente diante da presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. Com base no pensamento de Paulo Freire, esta discussão evidencia a escola pública como instituição responsável pela formação humana e pela preparação para a vida em sociedade.

Os conceitos de formação e cultura são apresentados em paralelo ao reconhecimento da importância do diálogo no cotidiano escolar. A escola é, em sua essência, uma instituição de formação sociocultural. Ao discutir concepções de educação, adoto a perspectiva libertadora e cidadã, na qual Paulo Freire é o teórico que fundamenta a compreensão de educação como prática humanizadora, voltada para a construção de uma sociedade justa, plural, equitativa e orientada pela alteridade. Na concepção freiriana (1987), não há espaço para um ensino depositário de conteúdos, caracterizado como “concepção bancária”.

A visão bancária elimina a dialogicidade das relações pedagógicas e reduz a educação a práticas superficiais. Nessa perspectiva distorcida, afirma Freire (1987, p. 33):

no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Na concepção bancária, não há espaço para a práxis pedagógica, nem para a transformação humana, pois ao sujeito é negada a autonomia, a liberdade e a consciência crítica. Quando coisificado, o homem torna-se objeto maleável, moldado para a obediência. Nesse sentido, “o povo em nossa perversa cultura política e por vezes pedagógica é apenas para ser adestrado, controlado e habilitado com as competências elementaríssimas para continuar sendo povo, subserviente, empregável e ordeiro” (Arroyo, 2011b, p. 235).

A noção de povo, construída nessa lógica, está profundamente relacionada à educação bancária, uma vez que a opressão torna-se sua principal característica. A prática bancária nega o papel de educador e educando como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem, inviabilizando o diálogo — fundamento essencial da educação libertadora.

Em contraposição, encontra-se a concepção de educação transformadora, que reconhece a educação como prática social e entende o estudante como sujeito histórico capaz de transcender o imediato, deslocando-se da condição de objeto para a de protagonista de sua trajetória. Como afirma Freire (2001, p. 46):

reconhecendo o estado de objetos em que se acham as massas populares na situação concreta de opressão, reconhece também a possibilidade que elas têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a exploração, se tornar sujeitos da transformação política da sociedade.

Assim, a transformação social depende do reconhecimento, por parte do sujeito, de sua própria condição histórica. A radicalidade da educação reside na superação do senso comum e na possibilidade de o conhecimento conduzir à autonomia.

A educação e o conhecimento possibilitam uma prática humanizadora. O professor desempenha papel central no processo civilizatório mediante a intencionalidade de suas ações. Segundo Severino (2012, p. 12):

A educação é radicalmente vinculada ao conhecimento e se torna sua mediadora para intencionalizar a prática humana. Daí sua importância para a existência e a imperiosa necessidade de se transformar a estratégia pedagógica em esforço de universalizar o poder intencionalizador do conhecimento, de modo que todos os sujeitos se deem conta dos sentidos que redirecionariam sua ação na linha de maior humanização.

Com base nessa perspectiva, o professor é compreendido como mediador do conhecimento e como agente que possibilita sua construção. O conhecimento, por sua vez, oportuniza ao sujeito reconhecer-se autor de sua própria história, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição de uma sociedade fundada em princípios humanizadores.

Entretanto, quando o saber e a formação são submetidos à lógica do mercado, da competição e da mercantilização da educação, a escola nega sua identidade como instituição de cultura e formação pública. Nesse sentido, afirma Coêlho (2012, p. 234):

Ao submeter o saber e a formação à lógica e às leis do chamado mercado, da competição, do comércio de bens e serviços, a escola nega seu sentido e identidade como instituição de cultura, de formação de seres humanos para a vida pública; nega direitos da humanidade, da sociedade, dos indivíduos, dos estudantes e seus familiares.

A formação voltada exclusivamente para o mercado reduz a educação a práticas utilitaristas e empobrece a experiência humana, aproximando-se novamente da lógica bancária.

No contexto atual, torna-se imprescindível que os professores construam novos modos de compreender a docência, alinhados a valores sociais e humanos (Franco, 2012). Tal necessidade está ancorada na compreensão de que “o sentido da educação e da escola é a humanização do homem” (Coêlho, 2012, p. 237). A articulação entre educação, sujeito e humanização efetiva-se na dialeticidade das relações homem/homem e homem/mundo.

Nesse sentido, “a educação só é humanizadora se for intencionalizada” (Severino, 2012, p. 9). O educador precisa ter clareza das finalidades do ensino e do significado social dos conteúdos que trabalha. Relacionar o currículo à realidade concreta dos estudantes é fundamental para despertar o interesse pelo conhecimento e para fomentar a curiosidade epistemológica. Assim, retomando Freire (1996, p. 15), é preciso questionar:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

O professor, portanto, é mediador entre conhecimento e realidade, estimulando a consciência crítica e desvelando as relações entre homem e mundo. A escola, ao promover a crítica, desperta a “curiosidade epistemológica” e fortalece a consciência democrática e cidadã (Carvalho, 2005). Assim, reafirma-se sua função de possibilitar a realização da vocação ontológica do homem (Freire, 2001).

O pensamento clássico evidencia a preocupação em formar o sujeito para viver e governar a sociedade. A vida em comunidade — a pólis democrática — exige formação comum aos seus membros. “A construção da pólis democrática é um projeto político-pedagógico [...] e essa ideia de formação está na base da Paideia” (Arroyo, 2011b, p. 225). Assim, a formação, à luz da tradição grega, implica a construção de um projeto coletivo de vida em sociedade.

Como afirma Coêlho (2012, p. 236):

Pôr o sentido da educação, da cultura, da escola e da formação é pôr no centro da interrogação, do pensamento, a paideia [...], a permanente busca do sentido e da realização, da excelência, arité, do ser verdadeiro do homem como ser político por natureza.

O sentido da educação, concebida como busca permanente da essência humana, é fundamental para desmistificar ideais individualistas, utilitaristas e mercadológicos que esvaziam o papel social da escola e comprometem valores essenciais para a vida comunitária.

Assim, reafirma-se que a escola cumpre função essencial nesse projeto político, orientada pela pedagogia crítica e por ações que promovam a formação humanizadora.

O papel social da escola e suas contribuições para a formação humanizada

A escola, ao longo de sua história, assumiu diferentes finalidades — desde a catequização, passando pela instrução, até chegar à perspectiva formadora e transformadora. A transformação mencionada anteriormente implica compreender a escola como espaço de socialização do conhecimento erudito, orientado por finalidades formativas que envolvem a cidadania e o desenvolvimento integral do estudante. Assim, formar para a cidadania significa afirmar e valorizar a pessoa humana.

A contemporaneidade, marcada pelo predomínio do som e da imagem — a chamada era digital —, frequentemente esvazia a essência humana, favorecendo a superficialidade das aparências, enquanto a profundidade da experiência permanece adormecida sob a lógica descartável do capital. Por isso, as ações pedagógicas desenvolvidas na escola precisam ser pensadas, teorizadas e sistematizadas, pois delas depende a formação integral dos estudantes. O ato de ensinar exige rigor científico, ética e compromisso político. Nesse sentido,

minha presença de professor, que não pode ser despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996, p. 38).

É fundamental que o professor compreenda a importância do trabalho docente na vida do estudante e sua influência direta nas escolhas que ele fará ao longo da vida, pois “educar nessa sociedade é tarefa de partido”, ou seja, não educa para a mudança aquele que ignora o momento histórico em que vive ou busca manter-se alheio aos conflitos que o cercam (Gadotti, 2004, p. 86).

Nessa busca pela educação para a cidadania, destaca-se que a postura do educador é transitória e dinâmica, abrindo possibilidades para mudanças pedagógicas. Entretanto, é necessário desejar participar de um projeto de formação ancorado em princípios éticos, políticos, estéticos e humanos. Formar o homem para a vida em sociedade deveria constituir a essência da escola. Pensar a formação nos moldes gregos significa reconhecer que “na *scholé*,

o ser humano formava-se em seus aspectos essenciais para a compreensão de si mesmo, constituindo seu *ethos* e sua atuação como cidadão na *pólis*” (Wogel, 2007, p. 90).

Educar em comunidade implica trabalhar coletivamente em prol do bem comum, pois a coletividade é uma característica fundamental da vida social. É inconcebível pensar o ato educativo de forma isolada; por isso, um dos desafios da escola contemporânea é reorganizar o espaço educativo. A família e a escola devem atuar de forma articulada para que valores humanamente construídos integrem um projeto educativo comprometido com a formação plena do ser humano. A escola, como instituição formadora para a vida em sociedade, não se limita à escolarização. Escolarizar apenas é restringir seu papel, negando ao estudante uma formação crítica e política. Como afirma Moraes (2003), cabe à escola, juntamente com a família, formar tanto o lado humano quanto o intelectual.

Outro elemento essencial diz respeito aos conteúdos escolares. Quando o professor reduz sua aula ao tecnicismo, dissociando-a da política, da ética e da estética, seu trabalho se aproxima da concepção tecnicista (Rios, 2008). Se a escola é instituição que promove o alargamento cultural e a construção do conhecimento, é imprescindível problematizar o que se oferta como ensino. A ampliação da ideia de conteúdos — que não se restringem a conceitos, mas incluem comportamentos e atitudes — afasta a visão de ensino marcada pela supervalorização da razão (Rios, 2008, p. 60). Diante dessas concepções historicamente construídas, é possível observar os limites e possibilidades para a formação humana dos estudantes.

Parafraseando Gramsci, Severino (2012, p. 78) afirma que a cultura escolar dissemina dois tipos de formação: a ideológica e a contraideológica. A educação desempenha papel decisivo na configuração da ideologia e na consolidação do consenso social, contribuindo para a preservação do bloco histórico dominante e para a reprodução das estruturas de produção. Entretanto, ela também pode afirmar a visão de mundo de grupos não hegemônicos, revelando potencial contraideológico.

Essa discussão é fundamental na contemporaneidade, pois envolve o debate sobre a formação do estudante. A escola, marcada historicamente pela ideologia dominante, não pode se furtar ao compromisso de promover a contraideologia. Esse estado de autoconsciência é essencial para a desocultação e desmistificação social. A imersão do “eu” nesse processo possibilita reconhecer-se como agente — ou permanecer paciente das ações que oprimem o ser humano.

Nesse contexto, a subjetividade está intrinsecamente ligada à cultura. Valores, crenças e conhecimentos são produzidos pelos homens e mediados culturalmente. Thompson (2011) distingue duas concepções de cultura: a descritiva e a simbólica. A concepção descritiva relaciona-se a valores e práticas de grupos específicos; já a simbólica foca os fenômenos culturais como fenômenos simbólicos, voltando-se à interpretação das ações e produções humanas. Assim, a cultura constitui “permanente criação de significados, ideias, pensamento, conhecimento, teoria, prática, formas de expressão, obras de ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, bem como valores, direitos, desejos, sonhos e utopias” (Coêlho, 2008, p. 1).

Dessa forma, a escola pública deve ser compreendida como instituição cultural, capaz de reconhecer o homem como agente social. Mesmo com a forte tradição burocrática, que limita ideais de liberdade e autonomia, é possível construir outra escola dentro da escola existente (Gadotti, 1997). Essa escola se funda numa pedagogia que reconhece o ser humano como sujeito histórico, produtor de cultura e conhecimento.

Reconstruir a escola na perspectiva cidadã implica consciência, reflexão, problematização e ação, tendo a democracia como fundamento das relações. Seria contraditório conviver na escola sem considerar a voz do interlocutor. A comunicação, quando fragilizada, torna o discurso estéril. Freire (1967) já alertava para a importância da palavra que encontra o outro; caso contrário, transforma-se em palavra vazia, assistencializadora, que não comunica, mas apenas “faz comunicados”.

Na escola pública, a forma de codificação e leitura do mundo relaciona-se ao modo como a linguagem se estabelece: pela autoridade, pela resistência ou pelo diálogo (Giroux, 1987). Para Habermas (1998), a ação comunicativa se constitui no encontro entre sujeitos que afirmam ou negam pretensões de validade, passíveis de crítica.

Na perspectiva freiriana, a escola torna-se instituição cultural porque compreende a educação como aquisição crítica e criadora da experiência humana (Freire, 1979). A escola, ao garantir o acesso ao conhecimento socialmente produzido, transcende a lógica do capital, pois tal conhecimento não é mero requisito de mercado, mas direito de todo cidadão (Arroyo, 2011b).

O professor é o responsável pela travessia do senso comum ao pensamento crítico (Imbert, 2003). Sua tarefa não é reproduzir conhecimento, mas conduzir os estudantes por caminhos que possibilitem autonomia, criticidade e participação social. Assim, a escola se configura como instituição social, histórica e cultural, espaço de criação e apreensão do conhecimento, constituído por práticas dialógicas que permitem ser, conhecer, aprender e criar.

A escola é um bem público, responsável por promover espaços de aprendizagem entre professores e estudantes. Por isso, precisa repensar sua organização, tornando-se um espaço reflexivo, democrático e inclusivo (Mato Grosso, 2011). Sua tarefa fundamental é formar cidadãos críticos, conscientes e justos (Rios, 2008).

O conhecimento é um processo em permanente construção, fruto da curiosidade e da ação-reflexão (Freire, 2001). A escola, ao compreendê-lo dessa forma, fortalece a formação do estudante como sujeito capaz de intervir no mundo. A educação é sempre um ato intencional (Carvalho, 2005), e sua validação se expressa na aprendizagem do estudante. Ensinar não é neutro (Assis, 2007); ao contrário, é prática intencional e comprometida com a formação humana.

Desse modo, a escola não pode ser extensão da casa, da rua ou das mídias; deve ser espaço de possibilidades, criação, superação e conhecimento sistematizado (Coelho, 2008), lugar de alargamento cultural e de afirmação do humano.

Algumas considerações

A função social da escola configura-se como tema central no debate educacional contemporâneo, sobretudo diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre educação, cultura e escola à luz do pensamento de Paulo Freire, compreendendo a instituição escolar como espaço formativo essencial para a constituição de sujeitos críticos e para a democratização do conhecimento.

A crítica freiriana à educação bancária evidencia a urgência de práticas pedagógicas que superem a lógica da transmissão mecânica de conteúdos e reconheçam o estudante como sujeito histórico, capaz de pensar, questionar e intervir na realidade. Nessa perspectiva, a escola não pode ser reduzida a um espaço reprodutivo ou mercantilizado, subordinado às exigências do mercado, mas deve afirmar-se como instituição cultural, promotora do acesso aos bens simbólicos historicamente produzidos pela humanidade.

Para a classe trabalhadora, historicamente excluída do acesso ao conhecimento sistematizado, a escola pública representa não apenas um direito, mas também uma possibilidade concreta de emancipação social e cultural. Ao garantir o acesso ao conhecimento formal, a escola contribui para a superação das desigualdades estruturais e para o enfrentamento da marginalização social, possibilitando a construção de trajetórias marcadas pela autonomia e pela participação cidadã.

Enquanto lócus de produção e circulação do conhecimento, a escola assume a responsabilidade de articular discurso e prática pedagógica de forma coerente. Práticas educativas que se anunciam progressistas, mas se sustentam em modelos autoritários, rígidos e verticalizados, comprometem a formação crítica dos estudantes e esvaziam o sentido emancipador da educação. Nesse contexto, o trabalho docente revela-se profundamente político e intencional, exigindo compromisso ético, rigor científico e sensibilidade humana.

Assim, reafirma-se que a escola deve ser compreendida como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento, no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos do processo educativo. Ao promover práticas pedagógicas fundamentadas na criticidade, na curiosidade epistemológica e na valorização da experiência humana, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender a realidade e de atuar na transformação da sociedade.

Dessa forma, pensar a escola a partir de uma perspectiva humanizadora implica reconhecê-la como instituição social e histórica, comprometida com a formação integral do ser humano e com a consolidação de uma sociedade democrática, justa e solidária. A educação, enquanto prática social intencional, reafirma-se, portanto, como caminho fundamental para a humanização e para a construção de novos projetos de vida individual e coletiva.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Organização: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira; Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. **Educação, escola e formação**. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20728>. Acesso em: jan. 2015.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Entrevista concedida ao Diário de Pernambuco em 09 fev. 1996**. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A51>. Acesso em: dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011: Formação em rede entrelaçando saberes**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.