



FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: papel de formador do professor

Laura de Cássia Ribeiro de Lima (PGEDU-UEMS)¹

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)²

Introdução

A elaboração deste artigo teve como referência a reconstrução de minha trajetória profissional enquanto professora, coordenadora pedagógica e formadora, graduada em Letras, Direito e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Coordenação pedagógica. E assim como a maioria dos coordenadores pedagógicos tive um início de carreira carregado de conflitos, anseios, medos, expectativas e muitas dúvidas. A rotina escolar, muitas vezes, parece-nos um tanto pesada, e, muitas vezes, deparamo-nos trabalhando isoladamente.

Ser coordenadora pedagógica pesa nos ombros, responsabilidades mil, tenho que garantir a todo custo que a escola vá bem, ainda mais em tempos de avaliações externas em que metas estão aí para serem batidas e dobradas. Quando era professora não tinha a menor noção do papel de formadora e articuladora frente a uma escola, hoje, respeito muito mais minhas ex-coordenadoras.

Todos os dias, saio da escola frustrada, com aquele pesar de que poderia ter feito mais, produzido mais, auxiliado mais, já são quase três anos e o trabalho aumenta a cada dia, sempre estou muito ocupada, isso me preocupa, são poucos os momentos que paro pra “bater

¹ Mestranda em Educação pela UEMS/Paranaíba, Pós-Graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica UFSCAR (2015) e Psicopedagogia pelas FIU (2003), Graduada em Pedagogia UCESP/Araçatuba (2013), Direito UFMS (2005) e Letras UFMS/Três Lagoas (1999). Coordenadora Pedagógica na rede municipal - Andradina/SP. Desenvolve pesquisa sobre o coordenador pedagógico, identidade, na perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa.

² Pós-doutorado em Linguística Aplicada IEL/UNICAMP (2008). Doutora em Letras UNESP/ASSIS 2002. Mestrado em Linguística Aplicada IEL/UNICAMP (1997). Docente sênior da Pós-graduação scrito sensu da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS. Desenvolve pesquisa na perspectiva da Análise de Discurso de orientação francesa, abordando as seguintes temáticas: identidades, memória, exclusão, idoso e ensino de língua materna.

um papo”, ter um diálogo mais leve, perguntar sobre os entes queridos, ou tomar um café, uma água, talvez meus professores precisem de uma formadora menos incisiva, estou sempre alerta e cumprindo deveres, tento oferecer o que posso, mas posso muito pouco frente às necessidades encontradas.

Vejo meus professores sempre ansiosos, alguns com olhares desesperados, outros muito seguros de si, a reclamação é geral e o elogio é escasso, tento atender a todos da melhor forma possível, mas falho, pois são muitos e os pedidos de socorro são maiores ainda, ademais, me sinto em dívida com aqueles que nunca pedem meu auxílio.

Às vezes, sinto que quanto mais auxílio, artigo, estudo, sugiro leituras, os professores ficam mais dependentes, sendo que meu objetivo é justamente ao contrário. Sinto-me lisonjeada quando percebo que as asas já estão compridas e podem voar sozinhos e ao longe. Sinto-me repetitiva, falo trilhões de vezes as mesmas coisas e quando vou analisar, intervir... a orientação que passei não foi considerada e as desculpas aparecem como “erva daninha”. Será que estou sendo capaz de estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem?

Parece que fico sempre apegada a questões burocráticas que não são atribuições pedagógicas, mas que atrapalham diretamente o bom desempenho da escola e o desenvolvimento do papel do coordenador, caso essas questões não sejam resolvidas, como frequência dos alunos em sala de aula ou no reforço, encaminhamentos, laudos psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos etc.

Tenho consciência do meu papel de orientadora e diretiva. Mas surgem dúvidas sobre a hora de elogiar, de criticar, de instrumentalizar, de orientar. Sempre tentei ser otimista, educada, instrumento de transformação da realidade, resgatando a potência da coletividade; gerar esperança; possibilitar um referencial de conjunto para a árdua caminhada pedagógica, aglutinar os docentes em prol de uma causa comum que é acreditar na Educação.

Sei que é preciso, em alguns momentos, além da competência técnica, experiência e conhecimento, desenvolver outras competências, essa sim, a mais incógnita e difícil, lidar com o ser humano, transformar o olhar, ampliar a escuta, e modificar o discurso, quando a leitura da realidade assim o requerer.

Lidar com as diferenças, tendo como objetivo ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade, não é fácil. Sei que, além, das funções pedagógicas, tenho a

árdua tarefa de resolver conflitos no espaço escolar, como os de ordem burocrática, disciplinar e organizacional e ainda colaborar para o fortalecimento das relações inter e intrapessoais. Quando resolvi assumir essa função, sabia que não estava preparada, que iria passar por vários desafios, mas o intuito era crescer e amadurecer enquanto profissional, e participar efetivamente na melhoria da qualidade da educação.

Toda essa reflexão me dá mais segurança de que tenho que deixar de lado o papel de atendente e me focar no papel de formadora, nas Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) e Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), tempo que tenho destinado a cada professor, posso me dedicar a este papel que realmente me propus e a essa rotina pedagógica que é efetivar o grande enlace do processo ensino/aprendizagem.

Diante de tantos desafios, e tendo em vista a minha inexperiência na função, não pude contar com o apoio de ninguém, nem a compreensão dos colegas professores, nesse sentido posso dizer com clareza que foi ali nos momentos de estudo com os demais professores que eu me tornei coordenadora.

Na ânsia de aprender e me desenvolver, me engajo em todas as ações de formação em serviço, tais como: Pró – Letramento e Pacto da Alfabetização na Idade Certa como orientadora de estudos e tutora dos professores da rede municipal de ensino. Com isso, no retorno de cada encontro, a sensação que tinha, era: *Meu Deus eu não sei nada*. Pude aprender muito em cada curso, mas foi nos encontros dentro da escola, nas reuniões com a Coordenadora geral e com os demais coordenadores, que eu me pude começar a me identificar profissionalmente.

Nesse aspecto, acredito que uns dos papéis da escola é gerar encontros, estudos, reflexões e construção de saberes coletivos. Segundo Silva (2005, p. 37), é na escola:

[...] que acontecem as experiências pessoais e profissionais, onde eles passam a maior parte de seu tempo. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças. De uma forma ou de outra, a escola, com sua cultura, é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados.

No ano de 2013, foi instituído no município de Andradina/SP, um Horário de Formação Continuada em Serviço – HFCS, embora, somente em 2015, foi regulamentada pela resolução nº 137/2015, na qual foram destinadas aos professores 5 horas de formação continuada dentro da carga horária de serviço com as subdivisões como podemos observar em Andradina (2015):

b) 5 horas de HFCS- Período reservado dentro da jornada de trabalho para atividades de ESTUDO; PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

I- 2h- Estudo, leitura, reflexão e avaliação sobre a prática: planos de aulas semanais, projetos, (orientados pelo coordenador);

II- 2h-Planejamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas; atendimento aos pais, organização dos diários e cadernetas;

III- 1h- Leitura e estudo individual de textos, livros, artigos e literatura voltada aos temas do magistério constituindo assim parte da formação continuada do professor.

Considerando a importância do coordenador nesse processo de formação de professores, questionamos qual o papel do coordenador pedagógico na inserção do professor no contexto escolar? A atuação do coordenador pode favorecer a autonomia do professor? O ato de propiciar momentos de troca de experiências e o estabelecimento de diálogos entre o professor e toda a equipe favorece a superação das dificuldades enfrentadas? A formação continuada mediada pelo coordenador pode ser uma alternativa para preparar um professor mais confiante frente aos conflitos?

Professor e a formação continuada

Freitas (2014, p. 238) afirma que a identidade não pode ser considerada como um fato já concluído, devemos pensá-la como um processo contínuo, uma produção que nunca está completa, é constituída sempre dentro da representação discursiva, e por isso é heterogênea por natureza.

Orlandi (2001, p. 207) parte de quatro afirmações básicas para definir identidade:

- 1) a identidade é um movimento na história;
- 2) ao significar o sujeito se significa;
- 3) identidade não se aprende, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memórias afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
- 4) todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em rede de filiações (PÊCHEUX, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

Sobre isso, Freitas (2009), baseando-se em Orlandi (2001), analisa cada um dos itens anteriores. No primeiro, a identidade é um movimento na história - a autora quis afirmar que a identidade não é sempre igual a si mesma. Ela não é homogênea, se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. A identidade imóvel é uma ilusão, se, por um lado, é parte de um imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.

No segundo, ao significar, o sujeito se significa -, podemos afirmar que os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Ao fazer uso da linguagem, posicionamo-nos, desnudamo-nos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção dos sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.

No terceiro, identidade não se aprende -, vimos que os sentidos – e os sujeitos – resultam de filiações em rede (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior. Não temos acesso à origem dos sentidos e é por um mecanismo ideológico elementar que nos “situamos” na sua origem, tendo assim a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem, todavia termos acesso ao modo pela qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história.

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, filiamo-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.

Finalmente, no quarto item, a autora argumenta que se a identidade é um movimento na história, é justamente porque todo processo de significação é uma mexida (deslize) em redes de filiação (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento. É importante salientar que, segundo Orlandi (2001, p. 208), o que se repete é o que dá a unidade. No entanto, a repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento.

Celman (1999) vem falar sobre os saberes e o processo de formação permanente destinada em especial aos professores que trabalham em condições adversas e suas dificuldades e necessidades da permanente formação.

Mortatti (2015), participante da mesa redonda em “A Formação do Professor Alfabetizador: práticas e desafios”, comenta que o processo de formação como uma atividade

cruza com o ato de ensinar a ensinar, como busca de convencimento dos professores a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas.

A preocupação com a formação contínua vem sendo tema de diversas pesquisas na educação, tomando como base para o aprimoramento profissional diante das mudanças e inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional que precisa estar em permanente aprendizado.

Observamos que muitas políticas públicas vêm sendo implementadas em prol da qualidade do processo ensino/aprendizagem, formação de professores, reestruturação de sistemas de ensino e currículo. Justificando assim, a implantação das Horas de Formação Contínua em Serviço (HFCS) pela Secretaria Municipal de Andradina, mediando a formação para todos os professores do ensino fundamental em busca da qualidade de ensino, visando à formação continuada de seus professores por intermédio dos coordenadores pedagógicos nas próprias escolas nas quais atuam.

Assim, faz-se necessário que o professor tenha espaço para refletir sobre sua própria prática, nesse prisma, vemos que a escola é o local privilegiado para reconstituição de sua trajetória de formação profissional, compreensão dos processos de apropriação dos saberes teóricos adquiridos pelo professor com relação à sua prática na sala de aula, bem como identificação dos saberes que serão mobilizados efetivamente para a sua prática.

Nesse sentido, podemos considerar que, segundo Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

A identidade profissional é um processo na qual o professor constrói nas relações com os outros, ela não é adquirida e/ou inata. Nóvoa (1995) afirma que o processo identitário do professor é complexo, um lugar de lutas e conflitos, de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão gerando mudanças. É nessa relação que a mediação do coordenador acontece, como vemos em Franco (2015, p. 36):

O PCP³ pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre

³ Professor coordenador pedagógico.

aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática.

O documento *Políticas Docentes no Brasil: Estado da Arte*, declara a importância da formação continuada na formação docente, os apoios aos docentes no exercício da educação básica, as iniciativas de valorização do trabalho dos docentes pela ótica dos próprios responsáveis pelas ações. Entre as conclusões, encontra-se que as formações continuadas consideradas mais produtivas são as de longa duração, que ocorrem com regularidades, nas próprias escolas.

O documento conclui a importância do conjunto de políticas públicas de ação para formação dos docentes, de melhoria da carreira e salários e de diversas ofertas de apoios pedagógicos, em prol de uma educação de qualidade. As investigações do documento nos trazem também uma reformulação feita pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), referente à definição das atribuições do coordenador pedagógico, atribuições que ainda são muito discutidas, assim temos (BRASIL, 2011, p. 246):

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) está subordinado(a) ao(à) coordenador (a) de ensino. Ele(a) é responsável pelo acompanhamento do trabalho dos professores e pelo cumprimento do currículo; deve assegurar a realização das avaliações e estabelecer com os professores estratégias de recuperação dos alunos e intervenções pedagógicas, tendo como referência os resultados da escola. Pode exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a) o(a) professor(a) efetivo(a) com, no mínimo, cinco anos de experiência no magistério, que tem licenciatura plena e, de preferência, formação em pedagogia ou especialização na área de educação.

No Artigo “*Coordenador pedagógico atua como bedel*”, Balmant (2011) argumenta que muitos coordenadores assumem outras funções em vez de cuidar da formação dos docentes, pois não conhecem suas atribuições e não possuem formação em gestão escolar, alertando para o fato de que para cenário mudar, é preciso investir na formação desses coordenadores.

A secretaria municipal de Andradina publicou uma resolução - RESOLUÇÃO Nº 138, DE 4 DE FEVEREIRO DE 2015-, na qual dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal, na qual observamos (Andradina, 2015):

Art. 7º - O núcleo pedagógico dos Polos de Ensino, integrado pelos Professores Coordenadores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, das Oficinas em Escola de Tempo Integral e pelo Coordenador do Centro de Educação Infantil, tem como principais atribuições:

I – propiciar um ambiente amigável, confiável, ético, afetivo e responsável, para que todas as atividades propostas sejam bem trabalhadas, atingindo resultados satisfatórios;

II – coordenar, planejar e assessorar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), procurando sempre a integração nos trabalhos e seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação[...].

V – assessorar e subsidiar os professores na elaboração do Plano de Ensino e Projetos, garantindo a aplicabilidade dos mesmos;

VI – identificar, analisar e refletir juntamente com o corpo docente, problemas nas práticas diárias, visando à resolução dos mesmos; [...].

VIII – promover a qualidade na prática docente por meio de estudos sistemáticos das teorias da educação, metodologias, técnicas de estudo, textos pedagógicos da atualidade, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Referenciais Curriculares e outros; [...].

X – diagnosticar as necessidades e/ou dificuldades que os professores possam ter, incentivando-os a participarem de cursos de formação e outros; [...]

XVIII – coordenar os Horários de Formação Continuada em Serviço (HFCS) e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de acordo com regulamentação.

Observamos que entre tantas atribuições do professor coordenador pedagógico está a importância de refletir junto aos docentes as dificuldades e atuar na formação desses professores, verificamos, também, nesse documento que uma das atribuições da Coordenadoria da Secretaria Municipal é atuar na formação contínua dos professores coordenadores, a formação do coordenador é também muito importante para a qualidade do desempenho de suas funções.

O coordenador pedagógico, nesse viés, tem um papel importante de articulação na inserção do professor iniciante no meio da cultura escolar, tanto no relacionamento interpessoal entre os pares, pais e estudantes, como na formação desse professor que traz consigo uma bagagem cheia de dúvidas. O intuito dessa mediação é melhorar a essência do trabalho docente. No entanto o coordenador precisa conhecer a realidade das classes na qual coordena, de modo que a formação seja mais válida possível, como nos aponta Lima e Gomes (2012.p.208):

A função docente – considerada base para a atuação dos profissionais da educação – garante o conhecimento prático necessário para orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. Como orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conhece na prática? As experiências têm mostrado a insuficiência da atuação de orientadores/coordenadores cheios de teorias e vazios de compreensão prática sobre o fazer pedagógico com os (as) alunos(as), ou ainda aqueles (as) que de todas as maneiras *fogem* da sala de aula, desviando dessa maneira da essência do trabalho docente. Nessa perspectiva, pouco ou nada contribuem com o trabalho do(a) professor(a).

O interesse em estudar sobre o papel do coordenador enquanto formador de professor e a construção de sua identidade na cultura escolar por mediação, surgiu a partir da preocupação com a importância das ações propostas para a minimizar os conflitos encontrados pelos professores, investigar como se dá o processo de formação identitária do sujeito e se o coordenador conhece e cumpre seu papel.

Nesse viés, essa pesquisa se justifica por contribuir com os estudos já realizados sobre formação, e observando a lacuna referente à clareza da importância do coordenador pedagógico na formação do professor, ciente da autonomia, identidade, de modo que esse coordenador se torne mais autônomo, mais comprometido, mais engajado com a educação, de modo que possa contribuir com a atuação do professor em sala de aula.

Considerações finais

Os estudos sobre o papel do coordenador pedagógico enquanto formador de professor, construindo sua identidade e ciente do seu papel pedagógico e articulador revelam a importância de se dar atenção especial ao coordenador, de modo a minimizar o choque da realidade e os conflitos próprios. Muitos caminhos precisam ser trilhados para que haja uma educação de qualidade, mas dentre um deles precisamos afirmar a responsabilidade do coordenador enquanto maestro de um grupo, e mais ainda preparar um coordenador confiante, autônomo, capaz de identificar e lidar com os problemas do dia a dia de uma escola, sejam eles de cunho científico, interpessoal, burocrático e disciplinar.

Desse modo, ao analisar o papel do coordenador nas atividades do contexto escolar nas escolas do Município de Andradina/SP, verifica-se que as ações de formação e a ciência de seu papel garantem a ele mais autonomia e confiança diante dos conflitos enfrentados no dia a dia da rotina escolar e na construção de sua identidade profissional, auxiliando na construção do desenvolvimento da superação das dificuldades do professor em sala de aula.

Referências

- ANDRADINA (Município). *Resolução S.M.E nº 137/2015*. Dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/ResolucaoHFCS_137.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.
- _____. *Resolução Nº 138 de 4 de fevereiro de 2015*. Dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal. Disponível em: <http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/RESOLUCAO_COMPETENCIAS_ATRIBUICOES_138.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

- BALMANT, Ocimara. *Coordenador pedagógico atua como bedel*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,coordenador-pedagogico-atua-como-bedel-imp-727441>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- FRANCO, Francisco Carlos. O Coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.) et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- FREITAS, Silvana Aparecida. *Ensino de linguagens: diferentes perspectivas*. Curitiba: Appris, 2014. p. 217-238-248.
- GATTI, Bernadete Angelina (Org.) et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 186-214.
- LIMA, Laura de Cássia Ribeiro. *Coordenação Pedagógica: formação e articulação em prol de uma escola de qualidade*. São Carlos 2015- Universidade Federal de São Carlos UFSCAR Trabalho de Conclusão de Curso – pós-graduação em coordenação pedagógica p21.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p. 51-76.
- MARTINS, S. A. F. Uma análise discursiva da identidade social de um parceleiro do assentamento serra. *An. Sciencult*, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/193/127>>
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Participante da mesa redonda em “A Formação do Professor Alfabetizador: práticas e desafios” 2012. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/31-hotsites/bienal-2012/resumos-e-fotos-dasatividades/5492-editora-moderna-e-abrelivros-promovem-debate-sobre-formacao-do-professor-alfabetizador>>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- NÓVOA, António (Org). O passado e o presente dos professores. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 25.
- ORLANDI, E. P. *Língua e Conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 1993. 319 p.
- SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas-SP: Autores Associados; Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2000.