

**REFLEXÕES E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME DOURADOS-MS: ATIVIDADES
REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

***REFLEXIONES E INTERCAMBIOS DE EXPERIENCIAS CON PROFESORES
DE EDUCACIÓN INFANTIL DE REME DOURADOS-MS: ACTIVIDADES
REMOTAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA***

Cristina Fátima Pires Ávila Santana¹

Elis Regina dos Santos Viegas²

Resumo: o presente trabalho tem como objetivo abordar a dinâmica de reflexões e trocas de experiências promovidas a partir das orientações técnico-pedagógicas realizadas no período das atividades remotas, ano 2020 e meados do ano 2021, pelo Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Nessa direção, a opção metodológica delinea-se a partir dos registros dos técnico-pedagógicos atuantes no NEI/SEMED, respaldado em referências teóricas da área. Cabe observarmos que o impacto da pandemia na educação variou entre as redes de ensino (pública e privada) em todo país. As trocas permitiram pensar sobre estas questões, contribuindo para que os professores observassem e refletissem o processo de encaminhamento e devolutiva das atividades, exercitando a capacidade de perceber as necessidades de cada criança e família, localizando manifestações de peculiaridades, tais como o tempo disponível dos pais para a efetivação das atividades junto à criança, o espaço da casa, a própria participação da criança, interesse e interação com os objetivos pretendidos, com o propósito de tomar decisões para o repensar os cadernos e atividades.

Palavras-chave: Troca de experiências. Pandemia. Atividades remotas.

Resumen: el presente trabajo tiene como objetivo abordar la dinámica de reflexiones e intercambios de experiencias promovidas a partir de los lineamientos técnico-pedagógicos realizados durante el periodo de actividades remotas, en 2020 y mediados de 2021, por el Centro de Educación Infantil (NEI) de la Secretaría Municipal de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Neuropsicopedagoga pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). técnica-pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). E-mail crispires.ead@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Professora contratada na UEMS e técnica-pedagógica na SEMED, Dourados-MS. E-mail elisreginaviegas@gmail.com

Educación (SEMED) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). En este sentido, se delinea la opción metodológica con base en los registros de profesionales técnico-pedagógicos que laboran en el NEI/SEMED, sustentados en referentes teóricos del área. Vale la pena señalar que el impacto de la pandemia en la educación varió entre las redes educativas (públicas y privadas) en todo el país. Los intercambios permitieron pensar sobre estas cuestiones, ayudando a los profesores a observar y reflexionar sobre el proceso de ida y vuelta de actividades, ejercitando su capacidad de comprender las necesidades de cada niño y familia, localizando manifestaciones de peculiaridades, como el tiempo disponible de los padres. para la realización de actividades con el niño, el espacio de la casa, la participación, el interés y la interacción del propio niño con los objetivos previstos, con el fin de tomar decisiones para repensar los cuadernos y actividades.

Palabras clave: Intercambio de experiencias. Pandemia. Actividades remotas.

Introdução

A pandemia da Covid-19 afetou a educação escolar básica, que teve como imperativo a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino. Como medida de prevenção para reduzir a propagação do vírus, as redes de ensino pelo Brasil tiveram que tomar a difícil decisão de suspender temporariamente as aulas presenciais.

Isso resultou em várias consequências e desafios para alunos, professores, pais e sistemas de ensino em geral, a exemplos das seguintes: transição para o ensino a distância, em alguns casos, o que exigiu a implementação rápida de tecnologia e a adaptação de currículos para o ambiente virtual; discutir e estabelecer medidas no sentido de dirimir as desigualdades no acesso à educação (acesso a dispositivos eletrônicos, conexão à internet ou um ambiente de aprendizado adequado em casa); impacto na saúde mental (alunos, professores e pais); ausência de interação direta de alunos e professores; desafios para os professores (lidar com as tecnologias e encontrar maneiras de manter os alunos engajados à distância); questões de segurança (higiene e distanciamento social quando as escolas foram reabertas).

Cabe observarmos que o impacto da pandemia na educação variou entre as redes de ensino (pública e privada) em todo país. O cenário pandêmico evidenciou as desigualdades já existentes, assim como as ampliou. Todavia, consideramos que as lições do período são valiosas, haja vista a necessidade de se pensar e atuar em relação às questões acentuadas e vivenciadas.

A proposta para aquele momento foi de promover e gerar uma compreensão de formação continuada ampla e coletiva, em que se oportunizasse a alternância de posições, que inicialmente foi delineada pelos formadores da SEMED, como promotores de reflexão a partir dos planejamentos disponibilizados; mas que em outros, por meio da escuta sensível, abriu-se espaço para que o ouvinte passasse a ser protagonista formativo (do falar, do se posicionar, do trocar, do experienciar), uma vez que suas próprias experiências serviam de fio condutor para análises de suas práticas docentes. Sendo assim, não se buscou “uma batalha do novo contra o velho negando as experiências e os valores cultivados por uma instituição e seus educadores”, mas “garantir a interlocução e o tom afetivo entre as vozes” (Hofmann, 2013, p. 32) daqueles que por uma situação atípica, imediata e perturbadora, precisaram mudar suas práticas.

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo abordar a dinâmica de reflexões e trocas de experiências promovidas a partir das orientações técnico-pedagógicas realizadas no período das atividades remotas (2020 e meados de 2021), pelo Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS).

Nessa direção, a opção metodológica delineia-se a partir dos registros dos técnico-pedagógicos atuantes no NEI/SEMED, no período de 2020 a 2021, respaldado em referenciais teóricos da área, de cunho qualitativo.

O contexto em questão: a REME Dourados-MS

O município de Dourados está localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Possui 243.368 habitantes (IBGE, 2023)³, sendo que, cerca de 90% da população, encontra-se na área urbana. Situado a 120 km da fronteira com o Paraguai e a 220 km da capital do estado – Campo Grande, possui uma área de 4.062 Km e é considerado o segundo município do estado, em termos populacionais.

A Rede Municipal de Ensino (REME) conta, atualmente, com 45 escolas que atendem a educação infantil, o ensino fundamental regular (1º ao 9º Ano), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1ª e 2ª fases) e; 39 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) que atendem crianças de 0 a 5 anos. Conforme dados do Censo Escolar de 2020 a REME, no período inicial da pandemia, possuía 30.660 alunos, destes 19.876 estavam no ensino fundamental, 7.864 na educação infantil e 412 na EJA. Referente ao quantitativo de professores, em 2020, a REME contava com um quadro de professores de 2.390 no total.

Assim como nas demais redes de educação e ensino do Brasil, a REME de Dourados teve que seguir as recomendações emanadas da Organização Mundial de Saúde (OMS) referente ao isolamento e distanciamento social, devido a Pandemia da COVID-19. Em março de 2020 a doença já havia atingido parte significativa dos municípios do Brasil, chegando a Dourados em meados do mês de março de 2020, quando algumas pessoas testaram positivo para a doença. As recomendações de isolamento e distanciamento tanto da OMS, quanto do Ministério da Saúde atingiram fortemente as redes, exigindo o fechamento imediato das escolas públicas e privadas, considerando que a contaminação se expandia consideravelmente e, ainda não havia vacinas específicas.

Ao buscar amenizar o impacto da suspensão das aulas e da interrupção do calendário escolar, a SEMED instituiu a antecipação do recesso entre os dias 04 a 18 de

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html>. Acesso em: ago. de 2023.

maio do mesmo ano (Dourados, 2020a). Contudo, até reiniciar o ano letivo em 1º de junho (Dourados, 2020b), foram 75 dias de suspensão das atividades escolares na REME douradense. O retorno se deu por meio das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNs, sigla adotada pelo município), regulamentadas pelo Decreto nº 2.630 de 2020 (Dourados, 2020c).

O distanciamento das crianças do espaço formal (escolas e/ou CEIMs) foi motivo de preocupação de professores, gestores e pais, considerando que a escola é um espaço de vínculos, de vivências, experiências e interações importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Diante do quadro instalado, o que fazer para não se perder o vínculo construído? Como organizar o trabalho pedagógico de forma que, mesmo à distância, as crianças continuassem a aprender os “conteúdos”? Em se tratando de crianças da Educação Infantil, quais os caminhos a serem construídos para a garantia de seus direitos de interagir, brincar e aprender? Quais os elementos necessários e imprescindíveis na construção do planejamento para a criança de 0 a 5 anos? Qual o melhor formato do documento de planejamento para atender as expectativas? Como assegurar a permanência dos professores contratados, já que também eram sujeitos sociais que vivenciavam os fatos, assim como muitos trabalhadores que tiveram que se isolar?

Diante de tantas incertezas, dúvidas e expectativas, a REME de Dourados decidiu pela proposição de continuidade do trabalho pedagógico por meio das APNs e Cadernos de Vivências e Experiências, sendo este o material enviado às crianças por meio dos pais, via redes sociais (WhatsApp), mas que teve como possibilidade de retirada impressa, nas unidades de ensino, com toda as recomendações de higiene previstas no período.

A pandemia e a organização do trabalho pedagógico: o cenário douradense

O processo que culminou na necessidade de sistematizar as orientações pedagógicas específicas, por parte da SEMED, decorreu do aligeirado crescimento da COVID-19, que demandou a suspensão das aulas, férias antecipadas, recomendações, documentos de orientação, leis complementares, proposta de APNs e Cadernos de Vivências e Experiências.

Nesse contexto, foi construído o primeiro Caderno de Vivências e Experiências, específicos para as faixas-etárias atendidas na educação infantil, desenvolvido pelo NEI/SEMED, o qual foi elaborado, não no sentido de modelo pronto a ser seguido, mas como orientação de construção às unidades escolares ofertantes da etapa da educação infantil que, naquele momento, se situavam em imperativa dúvida e incerteza quanto ao como organizar e planejar as atividades não presenciais de forma a respeitar o que é específico e necessário à criança pequena e, também, que contemplasse uma linguagem acessível às famílias já que estas seriam as mediadoras junto às crianças.

Ainda, os encontros semanais por unidade escolar, realizados no formato remoto (videochamadas), que tiveram como intuito principal refletir sobre as atividades não presenciais elaboradas e enviadas as crianças da educação infantil relacionando-as com os marcos de desenvolvimento infantil e os objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à faixa etária atendida na REME, de 0 a 5 anos de idade, bem como propiciar nesses momentos formação continuada de professores.

Quanto ao termo utilizado para designar as diferentes estruturas de formação, Viegas (2014) pondera que varia muito entre os pesquisadores: Zeichner utiliza o termo “paradigma” de formação”; Feiman-Nenser, “orientações conceituais” e Pérez Gómez, o conceito de “perspectivas na formação de professores” (acadêmica, técnica, prática e reconstrução social).

Viegas (2014) observa com base em Perez-Gómez (2000) que a perspectiva da reconstrução social congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição à visão tradicional, técnica ou prática. Dessa forma, o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, não somente aqueles aspectos mais imediatos de seu trabalho, como apregoa a perspectiva da prática reflexiva, mas também, o contexto em que o ensino ocorre, visando o seu desenvolvimento e daqueles que participam do processo educativo como vinculados.

Ao longo dos encontros remotos realizados, buscou-se apreender e refletir os conceitos existentes sobre aprendizagem e desenvolvimento, avaliação na educação infantil, papel da família, a importância da educação infantil para a trajetória escolar e social do sujeito histórico de direitos.

Santana e Viegas (2022) apontam que toda unidade educativa deve refletir e debater os projetos de sociedade, haja vista que educação é seu reflexo, ao mesmo tempo em que os legitima ou os contesta. Portanto, a escolha pedagógica que a unidade escolar faz está subjacente no trabalho docente e no conceito e formas de avaliar. As autoras afirmam esta ideia ao ressaltar que no âmbito das instituições de educação infantil recebem-se crianças das mais diferentes origens, classes sociais e culturas. Essas crianças dão vida aos contextos educativos e explicitam, por meio de suas ações, seus desejos e necessidades. Reconhecê-las como atores sociais desses contextos tem sido o desafio imposto a todos que atuam como professores, coordenadores, gestores e pesquisadores da educação infantil.

Considera-se que a troca de experiências harmoniza-se com o termo formação continuada, por possibilitar a reflexão coletiva do trabalho docente em ação, conforme indica Santana (2011) respalda em Garcia (1992) e Nóvoa (1992). Santana (2011) afirma que a formação continuada é um processo de reflexão e socialização da prática educativa,

pois proporciona elementos de análise e reflexão do professor, além de possibilitar situações de tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento profissional no sentido de evolução, continuidade e interconexão entre a formação inicial e a continuada de forma a superar os limites didáticos e as práticas individualistas.

A proposta dos profissionais do NEI/SEMED se iniciou a partir da construção de um drive⁴ específico para que os/as professores/as e coordenadores/as dos CEIMs e escolas que atendem a educação infantil arquivassem seus projetos e os planejamentos das APNs, haja vista que, naquele momento, a REME não tinha uma plataforma ou ferramenta formal/institucional específica e organizada para atender tal demanda.

Naquele momento de incertezas, a equipe do NEI considerou ser esta uma forma de assegurar a formalidade do planejamento e a integridade do trabalho dos/as professores/as e dos/as coordenadores/as. Tinha-se como propósito, ainda, a socialização do material produzido, entre as unidades. Anterior (de março a junho de 2020) as trocas de experiências antecederam reuniões virtuais com professores/as, coordenadores/as e diretores/as com o propósito de tratar e decidir junto aos profissionais envolvidos o cronograma e roteiro dos encontros de análise e reflexões dos planejamentos, “buscando valorizar o já construído e detectar as fragilidades das intervenções+”

Nesse primeiro momento, alguns questionamentos sobre o/a docente da REME que atua na etapa da educação infantil se fizeram presentes, tais como: seria ele/a apenas um/a consumidor/a passivo/a das orientações normativas (nacional e municipal)? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança desejada a ser implantada no interior da unidade escolar? Se, se defende que à criança seja garantida a condição de produtora de conhecimentos, não seria uma incoerência não garantir o mesmo estatuto aos/as professores/as envolvidos/as?

⁴ Serviço de armazenamento e sincronização de arquivo disponibilizado pelo Google.

Tais questionamentos levaram a uma metodologia com base na pesquisa-ação-reflexão (Esteban; Zaccur, 2002), a partir do olhar participante. Assim, buscamos acionar um diálogo mútuo entre os/as formadores/as e os/as professores/as cujo objetivo foi incentivar o “fazer pensado” com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem. No que se refere aos formadores se abrem perspectivas de maiores aproximações com os objetivos almejados, desvelando outros ângulos de uma realidade multifacetada. No que diz respeito aos/as professores/as se restitui o estatuto de sujeitos interativamente ativos na construção do conhecimento e, estes por sua vez, junto às crianças, em um processo contínuo de relações atentas e sensíveis, de respeito ao sujeito histórico. Conforme preconiza Esteban e Zaccur (2002, p. 17) com a pesquisa-ação “Inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática”.

Já no período de julho a novembro de 2020 ocorreram os encontros, via Plataforma Google Meet, com os/as professores/as dos CEIMs e formadores do NEI. No total foram 36 encontros de 2 horas com cada unidade de ensino. Dos 39 CEIMs, 36 participaram⁵, alcançando, aproximadamente, 800 profissionais (pedagogos, arte educadores, professores de educação física e coordenadores pedagógicos), somando uma carga horária de 72 horas no total.

Nesse caminhar, compreendemos a “troca de experiências” como possibilidade da autorreflexão e de aprender por meio das vivências de outras pessoas e profissionais. Assim sendo, além das nossas próprias experimentações, pudemos ter acesso às aprendizagens que amigos, familiares e colegas de trabalho construíram ao longo da sua vida pessoal e profissional, multiplicando o conhecimento em um processo colaborativo.

⁵Sendo a participação não obrigatória, três CEIMs optaram em não participar do processo de reflexão do planejamento e execução.

Nesta linha, citamos John Dewey, que tratava a experiência como um processo de interação com o mundo. Ele acreditava que a educação não se resume à transmissão de pensamentos, ocorrendo o aprendizado quando compartilhamos experiências. Nesse âmbito, procurou-se desenvolver as ações de formação continuada em um modelo interativo-reflexivo que possibilitasse um processo de acompanhamento do saber/reflexão em situação, através de grupos de trabalho e de estudo com o propósito de promover um ciclo de construção de novos saberes a partir das atitudes em ação, bem como a mudança dos atores na situação de trabalho escolar.

Segundo Chantaine-Demilly (1992) a concepção de ensino e aprendizagem neste modelo influencia amplamente o trabalho do formador no que se refere ao tipo de relações que estabelece com os formandos, quanto aos acordos pedagógicos que pode realizar com a suposta negociação de conteúdos, com a forma de avaliar o que foi efetivado, e ainda, quanto à natureza da formação e o tipo de regulação que a escola pode utilizar. Nesta perspectiva o papel do formador deve ser o de interventor/mediador de forma a atender à necessidade sentida pelos professores que vão ser acompanhados, podendo estar ligada a lacunas na formação inicial, contribuir na atualização diante dos problemas reais e sensibilizar professores em relação a princípios éticos relacionados à sua prática.

Considerações finais

Aspectos observados ao longo das trocas de experiências: estrutura de planejamento, o que é? Para que serve? Por que planejar? Como planejar? Como avaliar? Relação objetivo e metodologia; dificuldades de domínio dos recursos tecnológicos, sendo este último um fator de apreensão e angústia entre os professores. Por outro lado, ao longo do processo observou-se a atuação solidária e colaborativa de equipes no

enfrentamento às dificuldades, a fim de oportunizar experiências de aprendizagens na situação em questão.

Outro item recorrente nos encontros com as Unidades referiu-se a interação/relação com a família remotamente, o qual para alguns foi extremamente complexa, haja vista a dificuldade de respostas, de diálogo e reconhecimento da importância das atividades pedagógicas para a criança na faixa etária de 0 a 5 anos.

Gallo e Silva (2013, p. 42) ressaltam a importância da família no processo de avaliação da qualidade da educação infantil, “uma vez que a relação com famílias das crianças usuárias é intrínseca ao atendimento à criança pequena, fato reconhecido [...] quando considera o caráter complementar dessas duas instituições”.

Considerando então que o desenvolvimento integral da criança, só poderá acontecer se complementado com a ação da família a qual deve estar consciente daquilo que a instituição oferece, procurou-se dialogar com os professores a importância de se levar em conta o conhecimento da cultura, a rotina e os hábitos da criança, envolvendo a família na execução das atividades não presenciais, com o propósito de que a família envolvida sentisse-se confortável e segura para o desenvolvimento das atividades propostas. Assim, teve-se como perspectiva a realização de um trabalho pedagógico de maneira significativa, aliado a parte da realidade da criança.

Neste sentido, as atividades remotas trouxeram um ponto a favor dessa relação, pois intensificou e estreitou os laços com a família, mesmo não tendo o retorno desejado, das vivências enviadas pelos professores. Por outro lado, o professor entendeu que o retorno das vivências enviadas, também perpassa pela compreensão do papel deste profissional que fomenta o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo dos encontros observou-se que o planejamento é algo flexível, que quando permite ao professor repensar, revisar e buscar novos significados para sua prática pedagógica. “A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra

organização. [...] a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos” (Ostetto, 2012, p. 178).

As trocas permitiram pensar sobre estas questões, contribuindo para que os professores observassem e refletissem o processo de encaminhamento e devolutiva das atividades, exercitando a capacidade de perceber as necessidades de cada criança e família, localizando manifestações de peculiaridades, tais como o tempo disponível dos pais para a efetivação das atividades junto à criança, o espaço da casa, a própria participação da criança, interesse e interação com os objetivos pretendidos, com o propósito de tomar decisões para o repensar os cadernos e atividades.

Referências

GALLO, B. C.; SILVA, A. P. S. da. Qualidade na educação infantil pública: concepções de famílias usuárias. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 36, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27727/19583>. Acesso em: maio de 2020.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

DOURADOS. Decreto nº 2.569, de 29 de abril de 2020. Dispõe sobre a antecipação do recesso escolar da Rede Municipal de Ensino e dá outras disposições. *Diário Oficial*, Dourados, 29 abr. 2020a, Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/29-04-2020-supl.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

DOURADOS. Decreto nº 2.614, de 25 de maio de 2020. Dispõe sobre o retorno das aulas não presenciais da Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial*, Dourados, 25 maio 2020b.

Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/25-05-2020-SUPL..pdf> . Acesso em: 30 de ago. de 2023.

DOURADOS. Decreto nº 2.630, de 29 de maio de 2020. Dispõe sobre a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Dourados, 29 maio 2020c.

Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/29-05-2020-SUPL..pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educador depois*. 4. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2013.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. 10a. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SANTANA, C. F. P. Á. *A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho – Prova Brasil*. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SANTANA, C. F. P. Á.; VIEGAS, E. R. dos S. A avaliação na educação infantil: uma discussão necessária. In: SILVA, A. J. N. da. (orgs.). *Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

VIEGAS, E. R. dos S. *Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS*. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.