

Formação docente para a Educação do Campo: interculturalidade, políticas, prática de alfabetização e letramento

Telma Maria de Freitas Araújo*, Luciane Terra dos Santos Garcia**

Resumo

Discutimos resultados de uma pesquisa-ação realizada com o objetivo de demonstrar que a formação continuada para professores do ciclo de alfabetização de turmas multisseriadas do campo deve considerar a interculturalidade e as necessidades formativas dos docentes para alfabetizar letrando, a fim de colaborar com o processo de alfabetização e valorização dos sujeitos. Realizamos um estudo qualitativo utilizando questionários, entrevistas, análise documental e pesquisa bibliográfica como procedimentos de intervenção e pesquisa. Concluímos ser imprescindível pautar a formação contínua nessas necessidades formativas a fim de desvelar práticas de alfabetização e letramento capazes de superar exclusões das culturas do campo nas escolas camponesas e potencializar o processo de alfabetização.

Palavras-chave: formação docente contínua; educação do campo; alfabetização e letramento.

Teacher formation for Rural Education: interculturality, policies, literacy and lettering practices

Abstract

We discuss the results of an action research study conducted with the aim of demonstrating that continuing education for literacy teachers in multi-grade rural classes should consider interculturality and the formative needs of teachers to a lettering literacy, in order to collaborate with the literacy process and the appreciation of the subjects. We conducted a qualitative study using questionnaires, interviews, document analysis and bibliographic research as intervention and research procedures. We concluded that it is essential to base continuing education on these formative needs in order to reveal literacy and lettering practices capable of overcoming exclusions of rural cultures in rural schools and enhancing the literacy process.

Keywords: continuing teacher education; rural education; literacy and lettering.

Formación docente para la Educación del Campo: interculturalidad. Políticas, práctica de alfabetización y letramento

Resumen

Discutimos los resultados de una investigación-acción realizada con el objetivo de demostrar que la formación continua para profesores del ciclo de alfabetización de grupos multigrado del campo debe considerar la interculturalidad, así como las necesidades formativas de los docentes para alfabetizar letrando, con el fin de colaborar en el proceso de alfabetización y valorización de los sujetos. Realizamos un estudio cualitativo utilizando cuestionarios, entrevistas, análisis documental e investigación bibliográfica como procedimientos de intervención

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES/PY). Professora aposentada da Rede Municipal (Natal/RN). Integra a linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6771-1049>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589074055745407>. E-mail: mariatelma42@hotmail.com.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (UFRN), vinculada à linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2546503141542893>. E-mail: luciane.terra@ufrn.br.

e investigación. Concluimos que es imprescindible basar la formación continua en estas necesidades formativas para desvelar prácticas de alfabetización y letramiento capaces de superar las exclusiones de las culturas del campo en las escuelas campesinas y potenciar el proceso de alfabetización.

Palabras clave: formación docente continua; educación del campo; alfabetización y letramento

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa uma experiência formativa com professores do campo, tendo como objetivo comprovar que uma formação contínua para professores alfabetizadores de turmas multisseriadas, do Ciclo de Alfabetização, deve tanto considerar a interculturalidade existente na escola do campo quanto as necessidades/dificuldades dos próprios docentes para alfabetizar letrando, que contribua para potencializar a alfabetização e atenda às demandas dos sujeitos. Para Rodrigues (2006, p. 97), as necessidades formativas “[...] são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinado sujeito [...] uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva [...]”, que emergem quando os conhecimentos construídos pelo professor, na formação inicial e contínua, tornam-se insuficientes e/ou ineficazes, ao longo de sua atuação, para a realização do trabalho docente.

Muitas formações não atentam para as necessidades do docente do campo, mantendo-se desvinculadas da realidade dos próprios professores e da comunidade na qual atuam. Araújo (2019) constatou que os professores alfabetizadores que investigou, mesmo tendo participado de distintos processos formativos, pouco materializavam os saberes adquiridos sobre alfabetização e letramento, em suas salas de aula do campo, apresentando sérias lacunas de formação em sua aprendizagem. Corroborando com a autora, Arroyo (2010) e Barros *et al* (2010) afirmam que determinados profissionais pouco conseguem intervir na melhoria das condições de alfabetização e de letramento de seus alunos em situações de ensino de extrema desigualdade socioeconômica, muitas vezes marcadas por conflitos sociais em torno da terra.

Considerando-se essa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa-ação durante a pandemia de SARS-CoV-2 com profissionais que atuam em escolas do campo no município de Espírito Santo/RN. Participaram da pesquisa quatro professores do Ciclo de Alfabetização, em turmas multisseriadas; duas assessoras pedagógicas; e três gestoras escolares. Desses profissionais participantes, oito são pedagogos, com especialização, e um cursava Pedagogia, todos formados na rede privada, com contrato de trabalho temporário na rede municipal.

O estudo se fundamentou na abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos: questionários; entrevistas semiestruturadas; pesquisa documental; e bibliográfica. A pesquisa-ação se consistiu em uma ação formativa, organizada em nove sessões de estudos reflexivos, realizadas com docentes de três escolas do campo do referido município, a partir de um diagnóstico realizado por meio da aplicação de questionários para caracterizar os sujeitos e levantar as necessidades dos professores para alfabetizar letrando.

Foram realizadas entrevistas individuais e grupais em diferentes momentos da pesquisa. A primeira foi coletiva e presencial, realizada em novembro de 2019, para discutir os pontos detectados com base no questionário aplicado, que seriam trabalhados na formação. A pandemia de Covid-19 (2020-2023), no entanto, suspendeu as atividades presenciais, levando a que as entrevistas grupais fossem retomadas remotamente em dezembro de 2020 e junho de 2021, abordando a alfabetização no contexto pandêmico. Visando compreender cada profissional de modo particular, também foram realizadas entrevistas individuais com os participantes entre junho e julho de 2021. Por fim, a última entrevista foi grupal, virtualmente, em outubro de 2021, após a ação formativa, para avaliação dos resultados obtidos.

Assim, analisaram-se documentos nacionais que orientam a Política Nacional da Educação do Campo (Brasil, 2002, 2004, 2010, 2013) e o Plano Municipal de Educação de Espírito Santo/RN (2015), além da análise bibliográfica sobre as temáticas da Educação do Campo (Arroyo, 2010; Barros *et al.*, 2010; Fernandes, 2006); formação de professores (Nóvoa, 2001; Rodrigues; Esteves, 1993; Rodrigues, 2006); alfabetização e letramento (Soares, 2020; Ferreira; Teberosky, 1985; Campelo, 2015), bem como o cotejamento dos dados. Para além disso, neste artigo, ampliou-se a discussão com a temática da interculturalidade (Fleuri, 2003, 2007; Walsh, 2010; Candau, 1998).

Além dessa introdução, que explicitou a problemática e a metodologia que fundamentou a pesquisa, o trabalho está organizado em três partes: na primeira, discute-se a interculturalidade como característica da escola e da Educação do Campo. A seguir, analisa-se a experiência formativa, considerando as necessidades formativas dos profissionais para alfabetizar letrando e as discussões acerca da interculturalidade. Ao final, são tecidas considerações acerca da experiência desenvolvida, cotejando o objetivo da pesquisa.

Interculturalidade e políticas para a Educação do Campo

Nas sociedades contemporâneas, em particular, no mundo globalizado, diferentes grupos e sujeitos interagem entre si, representando modos próprios de compreender a realidade, de modo que, cada vez mais, torna-se imprescindível discutir acerca da interculturalidade. Esta pode ser compreendida como um “conceito dinâmico e se refere à relação de constante evolução entre grupos culturais” (UNESCO, 2006, p. 17), que deve implicar trocas interculturais equitativas, diálogo e respeito mútuo entre culturas (Marques, 2017).

Para Fleuri (2003, p. 17), a intercultura pode ser interpretada como um complexo espaço de debate entre as mais variadas “concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule”. Sob essa ótica, a intercultura se configura como uma nova perspectiva epistemológica, sendo, ao mesmo tempo, objeto de estudo interdisciplinar e transversal, tematizando e teorizando “[...] a ambivalência ou o hibridismo [...] dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social” (Fleuri, 2003, p. 17).

No ambiente educativo, a multiplicidade de culturas presentes confirma a necessidade, cada vez mais urgente, de se ofertar uma educação para além do etnocentrismo sociocultural, tendo em vista que a escola, em grande medida, tem desconsiderado conhecimentos e experiências dos grupos sociais ali presentes, com padrões culturais variados, que não correspondem aos estabelecidos pela cultura ocidental hegemônica (Almeida; Moreira, 2005).

A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO, 2006, p. 12) reconhece que “os conceitos de cultura e educação estão, em essência, entrelaçados”. Assim, “[...] a cultura modela o conteúdo educacional, modos operacionais e contextos, uma vez que ela molda nossos quadros de referência, nossas maneiras de pensar e agir, nossas crenças e, até mesmo, nossos sentidos” (UNESCO, 2006, p. 12).

É possível afirmar que a escola tem dificuldade em reconhecer que grande parcela do seu alunado se encontra em descompasso com os parâmetros de uma concepção universalista de cultura, como o padrão que busca, eminentemente, ensinar. Com isso,

evidencia-se que as políticas educacionais ainda se mostram ineficazes para a implantação de uma educação escolar pautada na perspectiva da diversidade cultural e social, excluindo os alunos menos favorecidos que não se adaptam ao currículo desenvolvido, pois, no modelo escolar vigente, seus valores e saberes não são aceitos nem validados.

A discussão sobre interculturalidade, respeito à diferença e à diversidade cultural, na educação, emergiu, no Brasil e na América Latina, sustentada pelos movimentos sociais (Fleuri, 2007). Este trabalho se integra a um desses movimentos, a Educação do Campo, que se construiu no contexto da desigualdade social e da ausência de políticas que garantissem direitos básicos para os sujeitos do campo. No contexto de reabertura política da década de 1980, os próprios camponeses entenderam suas reais necessidades, buscando quebrar paradigmas em busca de uma concepção de educação que os reconhecessem como sujeitos de direitos.

Para Fernandes (2006), entre outros aspectos, o campo é um espaço e um território. Como território, implica discutir a Educação para o seu desenvolvimento, voltada à realidade específica do território camponês. Como espaço, os povos campesinos, quilombolas, indígenas, agricultores, extrativistas, seringueiros, pescadores, caiçaras e ribeirinhos o habitam, possuem conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e de compartilhar a vida, além de ser “[...] um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura [...]”, conforme enfatiza o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) (Brasil, 2004, p. 33).

Defende-se, assim, uma educação “no campo e do campo” compreendendo que a educação “no” campo traduz o direito de os sujeitos serem educados no lugar em que vivem e trabalham. O designativo “do” campo acena o direito à educação que considera o campo como espaço de produção da vida com a participação efetiva dos sujeitos que se vinculam às culturas e às necessidades humanas e sociais. Por si só, a Educação do Campo é intercultural e coloca-se na perspectiva do respeito à diversidade, da valorização e do viver bem com o outro.

Assim, percebe-se a importância de políticas públicas para as escolas do campo voltadas à realidade em que os sujeitos estão inseridos, pensando-se na valorização da sua identidade, proporcionando o direito de acesso ao conhecimento e a saberes distintos, assim como aos bens culturais socialmente produzidos. A Educação do Campo tem como finalidade

ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e Superior aos sujeitos do campo, oferecida em regime de colaboração com instituições Federais, Estaduais e Municipais.

Assim, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (DOEBEC) (Brasil, 2002) indicam que as propostas pedagógicas das escolas respeitem as diferenças e a igualdade de direitos do povo campestre, considerando sua diversidade econômica, social, cultural, política, de gênero, geração e etnia. Deve-se respeitar a diversidade de um povo que se tornou diverso no fazer da história, nas profissões, nas relações de poder, nas inserções, nas relações territoriais e nas formas de opressão e libertação (Arroyo, 2010).

As DOEBEC (Brasil, 2002) foram delineadas sob uma visão intercultural não crítica, que embora respeite a particularidade cultural (ou linguística e cultural), enfatiza a necessidade de aceder ao “verdadeiro” saber da “cultura universal”: o conhecimento que provém da tradição científica euro-usa-cêntrica (que reforça a colonialidade do saber) (Walsh, 2010). É necessário, no entanto, que uma educação intercultural seja construída em uma perspectiva crítica, capaz não só de reconhecer e respeitar, mas, também, de valorizar as diferentes culturas, colocando-as em diálogo e reconhecendo as relações de poder existentes entre elas, buscando-se “respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003, p. 17).

A mesma concepção não crítica transparece no Decreto n.º 7.352/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), assumindo como princípio a definição da identidade das escolas, respeitando-se as diversidades culturais. Cabe, ao poder público, universalizar o Ensino Fundamental, oferecer suporte à frequência dos estudantes, flexibilizar o calendário, prover transporte e merenda escolar. Em conformidade, a proposta pedagógica das escolas do campo deve contemplar a diversidade – capacidades e limitações – no desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos estudantes, direcionando projetos que envolvam a comunidade escolar e extraescolar.

Candau (1998) e Fleuri (2003, 2007), no entanto, ratificam a construção de uma proposta de formação de professores/as baseada na perspectiva intercultural crítica, visto que somente uma formação voltada para a diversidade cultural pode provocá-los(as) a colaborar para desestabilizar o papel homogeneizador da cultura escolar e eliminar o preconceito e a discriminação ainda existentes em muitas escolas e na sociedade. Uma vez que grande parte do

corpo docente que atua em escolas do campo não é formada na perspectiva intercultural, é premente que os sistemas de ensino desenvolvam formações contínuas que atentem para as necessidades de formação do professorado. Ele deve ser preparado não só para trabalhar no e com pessoas do campo, mas, também, para se atentar a quaisquer outras necessidades de formação que possuam para garantir que os estudantes do campo sejam alfabetizados e letrados, considerando sua realidade.

Mais do que nunca, é necessário formar o educador do campo como sujeito capaz de respeitar e valorizar a diversidade existente nesse meio, capaz de intervir política e pedagogicamente, visando, segundo Caldart (2002, p. 158), “[...] a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social [...]”. Cada rede de ensino deve, portanto, atentar para a formação contínua de seu corpo de profissionais, considerando a realidade intercultural em que vivem e trabalham, bem como suas necessidades de formação.

Para um bom exercício profissional, o docente, após formação inicial, deve prosseguir, qualificando-se, considerando não apenas a atualização dos referenciais normativos, avanço dos conhecimentos científicos e profissionais, mas, principalmente, as necessidades de aprendizagem dos sujeitos históricos com os quais se trabalha. Isso demanda que, ao se planejar uma formação docente, o educador atente para as necessidades de aprendizagem dos envolvidos, a fim de superar lacunas e consolidar aprendizagens que potencializem o processo de ensino-aprendizagem.

No item a seguir, analisa-se uma experiência de formação contínua desenvolvida no município de Espírito Santo/RN que parte das necessidades de formação de professores do campo para alfabetizar letrando, a partir de uma perspectiva intercultural.

Necessidades de formação docente contínua em turmas multisseriadas do campo: ação formativa para alfabetizar letrando, sob o viés da interculturalidade

No município de Espírito Santo/RN, *lócus* da pesquisa, a rede municipal de ensino se propõe a ofertar, periodicamente, ações de formação contínua, procurando cumprir seu Plano Municipal de Educação (PME/ES), vigente no período de 2015 a 2025 (Prefeitura Municipal de Espírito Santo, 2015). O referido PME prevê a realização de Jornadas Pedagógicas sob a responsabilidade dos Assessores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que procuram acompanhar o trabalho dos professores em visitas às escolas.

Nesse sentido, o município considera importante a qualificação docente e sua valorização como requisitos básicos para o alcance dos objetivos estabelecidos em seu PME/ES. Em 2009, a SMEC elaborou e aprovou seu Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública Municipal, estabelecendo tabela de remuneração e progressões vertical e horizontal, obtidas através de cursos de qualificação, desempenho profissional e tempo de serviço, promovendo melhoria salarial e melhores condições de trabalho para o educador (Prefeitura Municipal de Espírito Santo, 2015).

Araújo (2019), no entanto, considera que, a exemplo do que ocorre em outros espaços, o processo de formação contínua oferecido pela SMEC e pelo MEC se mostra fragilizado por oferecerem cursos, treinamentos ou capacitações pontuais, distanciados das realidades das escolas e de seus educadores, desconsiderando as especificidades e a multiplicidade de culturas existentes nas escolas do campo. Por esses motivos, as formações dos professores são sistematizadas e pensadas sempre na perspectiva de valores urbanocêntricos.

Nessas formações, desconsidera-se, em grande medida, a realidade do campo, sua diversidade e interculturalidade, além de que muitos professores que nelas atuam provêm das cidades e tampouco o material didático usado contempla essa realidade. Os conhecimentos retratados nos livros, supostamente, resultariam do conhecimento científico, de modo que sua utilização nas escolas do campo demanda a transposição didática para subsidiar o ensino e a aprendizagem. Tudo isso dificulta assumir uma postura intercultural em programas de formação que desvirtuam a realidade das escolas do campo, com turmas multisseriadas.

Compreendendo-se a necessidade de planejar uma formação que atendesse às demandas específicas dos sujeitos do estudo, utilizou-se um questionário para diagnosticar as necessidades formativas e dificuldades enfrentadas pelos professores para alfabetizar letrando. Esses dados foram confirmados por meio de entrevistas, a partir das quais se constatou que as necessidades vivenciadas pelos docentes estavam direcionadas: à articulação teoria-prática para alfabetizar letrando; à psicogênese da língua escrita, do diagnóstico e da análise dos níveis de escrita; à heterogeneidade das turmas; ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas de apropriação da leitura e da escrita, incluindo o ensino remoto; ao domínio do uso da tecnologia no ensino remoto emergencial; à ausência de conectividade e desinteresse

dos alunos; à relação escola-família; à concepção de criança do/no campo; e aos saberes específicos da Educação do Campo para alfabetizar letrando.

Essas necessidades dizem respeito às condições precarizadas em que esses profissionais se formaram, agravadas, em grande medida, pela situação em que o exercício docente se realiza: infraestrutura inadequada; alto índice de contratos de serviços temporários; más condições de trabalho para professores e funcionários; desarticulação das propostas pedagógicas com a realidade do campo; dentre outros.

Assim, foi planejada e executada a formação contínua intitulada “Ação Formativa para Alfabetizar Letrando”, cujo objetivo foi desenvolver conhecimentos para uma ação formativa que contemplasse as práticas para alfabetizar letrando, considerando o contexto pandêmico a partir das necessidades formativas docentes reveladas por professores que atuavam em escolas do campo do Município de Espírito Santo/RN. As sessões de estudo, que se configuraram no processo de formação dos sujeitos participantes, representaram o ponto central da investigação, articulando-se com outros procedimentos de construção dos dados.

Os encontros foram realizados no período de julho a outubro de 2021, iniciando-se semanalmente e, posteriormente, quinzenalmente, no formato virtual, totalizando 09 encontros. Para cada encontro, elaborou-se uma pauta, definindo o tema de estudo, o objetivo, a data, o horário e o local da sala virtual.

Foi proposto, então, um percurso formativo, sistematizado em encontros reflexivos de estudo, que permitiu interações e interlocuções entre a pesquisadora e os educadores, constituindo-se em processo de construção de sentidos e de trocas discursivas. As reflexões e discussões protagonizadas pelo coletivo de educadores enfatizam a defesa de que a formação contínua “[...] deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores” (Nóvoa, 2001, p. 1).

Assim, a ação formativa seguiu os seguintes temas: concepção de criança, de infância e de Educação do Campo; uso da tecnologia digital, no formato remoto emergencial; conceitos e especificidades da alfabetização e do letramento; processo de alfabetizar letrando; psicogênese da língua escrita, diagnóstico e análise dos níveis de escrita; planejamento didático, sequência didática, avaliação e projetos de leitura; e produção, revisão e edição de texto.

No primeiro encontro, as concepções de criança e infância dos autores e dos docentes, no contexto do campo, foram discutidas, bem como os conhecimentos que eles possuíam sobre a Educação do Campo em uma perspectiva intercultural. Nessa discussão, para conhecer um pouco mais sobre a infância e a criança que vive no/do campo, o texto escolhido para o estudo repercutiu positivamente entre os docentes (Peloso, 2015), tendo em vista os inúmeros comentários apresentados. Nas falas dos sujeitos, foi possível perceber que eles compreendem a necessidade de refletir sobre a criança com a qual convivem no espaço escolar, considerando sua diversidade e especificidade.

No contexto do campo, Capelo (2003) revela que a escola, de um modo geral, ainda não atende às diferenças sociais, levando em consideração a cultura na qual seus alunos estão inseridos. O professor que atua na escola do campo, por vezes, não ouve a voz dos sujeitos, suas histórias, seus cotidianos, ignorando que são produtores de saberes e fazeres, de culturas diferentes. Conhecer o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem da criança do campo deve servir como norteador das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas.

No segundo encontro, discutiu-se o uso da tecnologia digital e o Ensino Híbrido, no qual os docentes refletiram sobre o uso dessa tecnologia para alfabetizar letrando, uma das principais dificuldades reveladas no diagnóstico das necessidades formativas produzido antes da formação. Com isso, a reflexão considerou o ambiente da pandemia instalada, que impactou a educação, de modo geral, discutindo sobre o formato remoto nas escolas e o Ensino Híbrido.

As falas dos docentes evidenciaram o cenário das desigualdades socioeconômicas vividas no campo, considerando que os alunos mais carentes não tinham acesso ao ensino escolar por não possuírem *internet* e os equipamentos necessários para participarem do processo educativo. Vale salientar que tal realidade também era compartilhada por professores, todos com contratos temporários, denunciando a precarização do trabalho docente.

Nos terceiro e quarto encontros, foram discutidos os conceitos e as especificidades da alfabetização e do letramento, permitindo que os docentes refletissem acerca da prática para alfabetizar letrando nas turmas em que atuavam, revelando que possuíam algum entendimento acerca dos conceitos de alfabetização e de letramento. Todos percebiam a alfabetização como um processo que desenvolve as habilidades de ler e escrever. Refletiu-se, então, sobre suas especificidades, a apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões

indissociáveis: aquisição e desenvolvimento. Na aquisição da escrita, à medida que se discutia, os docentes reconheciam que o aluno precisava reconhecer as letras, escrevê-las, percebendo os atributos que as diferenciavam, as partes sonoras que formavam as palavras, que a sílaba era formada por unidades sonoras menores, que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para direita, além de outras aquisições (Soares, 2020).

Em turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização, em escolas do campo, a presença de alunos com saberes variados é constante, seja em relação ao sistema de escrita, à leitura, à oralidade ou na produção textual. Reside aí um dos grandes desafios da docência em turmas multisseriadas, possibilitar a produção de conhecimentos, pois isso exige a construção de relações sociais fundamentadas na tolerância e no respeito ao diferente, na perspectiva de garantir a devida progressão aos mais variados grupos que convivem na mesma sala de aula.

Ao se referirem ao letramento, os docentes possuíam dúvidas quanto ao uso dos gêneros textuais, desconhecendo as especificidades desse uso. Suas inferências apontaram a concepção de letramento como um processo no qual o aluno já lê, escreve e compreende o que leu, sendo essa uma forma reducionista do processo, que deve ser entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2020).

No quinto encontro, a discussão se deu em torno do processo de alfabetizar letrando, sob a ótica de Soares (2020), objetivando subsidiar o grupo com pressupostos teóricos acerca dessa concepção, refletindo sobre essa prática nas sobreditas turmas. Os docentes entenderam ser ideal alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever em meio às práticas sociais da leitura e da escrita, envolvendo a aquisição do sistema de escrita, a leitura, a escrita, a compreensão e a habilidade de produzir e compreender diferentes tipos de textos escritos. Para isso, Lima, Leal e Mesquita (2012) sugerem que o professor pode realizar atividades permanentes de leitura literária de cordel ou outras peças do cancioneiro popular, sempre no início da aula, contando com a participação da comunidade escolar e do entorno da escola, com a possibilidade de identificar os pontos de articulação entre os textos lidos e a realidade local.

Nos sexto e sétimo encontros, discutiu-se a Psicogênese da Língua Escrita, diagnóstico e análise dos níveis de escrita a partir das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985), mudando a concepção que se tem sobre o sujeito que aprende, o objeto de

conhecimento, os objetivos e processos de aprendizagem e a prática docente, sobretudo no que diz respeito ao processo avaliativo.

Nos relatos produzidos, em consonância com as entrevistas realizadas, ficou visível a necessidade dos docentes de compreenderem esse paradigma da língua escrita para materializá-la em sala de aula. Para dirimir dúvidas e caracterizar os níveis de escrita, utilizou-se o aporte teórico de Campelo (2015), retomando os princípios do Sistema de Notação da Escrita, à medida que os docentes refletiam sobre suas práticas e demonstravam entender com mais clareza esses princípios como fundamentais para a construção da escrita.

Nas escolas do campo, “a importância de constituir-se sujeito alfabetizado e letrado é sugestiva de respeito às necessidades e às culturas dos aprendizes, devendo, por isso, serem respeitadas e valorizadas” (Araújo, 2022, p. 114). Isso remete ao conceito de “sujeito inacabado” de Freire (2014), que vê na educação o caminho para instrumentalizar o aluno, levando-o à reflexão sobre a sua própria condição de sujeito explorado que busca mudanças, cuja conscientização se inicia pelo processo de alfabetização, propiciado pela relação dialógica, fundamental na construção de novos sujeitos históricos e de novas consciências.

No oitavo encontro, o tema em discussão foi planejamento didático, sequência didática, avaliação e projetos de leitura, cuja reflexão se iniciou com a premissa de que o planejamento didático precisa estar consonante com as necessidades das crianças, com o universo infantil, o tempo de desenvolvimento e as necessidades da comunidade que integra, segundo Mesquita, Sá e Leal (2012). Considerando a cultura da comunidade, suas práticas sociais e suas atividades de trabalho, o planejamento das atividades didáticas favorece o sentimento de pertencimento da criança a sua comunidade e à própria escola.

Nesses relatos, evidenciou-se a preocupação dos docentes na articulação do planejamento didático com a complexidade das interações sociais presentes na comunidade, considerando que a aproximação entre escola e comunidade possibilita ao aluno aprender a ler e a escrever em situações em que realizem ações de intervenção concreta na realidade. Sob a ótica de Mesquita, Sá e Leal (2012), para alfabetizar letrando, abre-se a possibilidade de integração entre as diversas áreas de conhecimento na qual a interdisciplinaridade pode se vincular, direta ou indiretamente, a um diálogo intenso com as demandas, lutas e conquistas dos sujeitos camponeses.

Sobre a sequência didática, os docentes afirmaram utilizar essa metodologia, mesmo compreendo-a muito pouco e cometendo equívocos. Isso ficou evidente na fala de uma docente que utilizou uma sequência didática com apenas duas atividades sobre o tema dado. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tal prática não se constitui em sequência didática, visto que esta possibilita a elaboração de contextos de produção de forma precisa, com atividades e exercícios múltiplos e variados, no intuito de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações.

Em relação ao processo avaliativo no contexto referido, a reflexão se deu com base nas ideias de Leal e Sá (2012) sobre esse processo e a progressão escolar coerentes com os princípios e organização da Educação do Campo. Segundo as autoras, isso implica, por um lado, que o professor deve ter clareza quanto aos objetivos que espera atingir no Ciclo de Alfabetização e, por outro, em (re)criar “[...] dinâmicas do cotidiano escolar que possibilitem às crianças do campo se inserir em práticas educativas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais” (Leal; Sá, 2012, p. 08).

O tema da avaliação se mostrou como o mais difícil de ser trabalhado na ação com os docentes, constituindo-se como uma necessidade formativa para avaliar situações didáticas que envolviam a apropriação da leitura e do sistema de escrita alfabética em contextos de letramento. Os docentes foram unânimes em afirmar que têm problemas para avaliar seus alunos, apesar de utilizarem os mais variados tipos de instrumentos avaliativos. Nas falas, eles evidenciaram a necessidade de compreender com mais clareza os critérios para avaliar os alunos e as formas de avaliação usadas na escola.

O último encontro discutiu a produção, revisão e edição de texto, apontadas pelos docentes como uma das mais difíceis para se compreender e executar em sala de aula, que entendem a produção textual como a escrita de um texto. O planejamento dessa atividade é a etapa em que o aluno, com a ajuda do professor ou em diálogo entre pares, organiza e seleciona informações, esboça ou testa ideias com as quais elaborará o texto. No Ciclo de Alfabetização, Soares (2020, p. 255) adverte que “a criança ainda está aprendendo a escrever textos”, logo, é necessário que o professor a oriente, motivando-a a escrever para que seja capaz de produzir textos em situações de necessidades ou desejadas. A produção textual se refere a produzir

textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, em contextos reais, fora dos muros da escola. Nessa perspectiva, a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética é essencial. No entanto, não estava sendo fácil para a escola inserir a produção textual em situações reais.

Quanto à revisão textual, evidenciou-se que os docentes a compreendiam como uma etapa direcionada à correção dos erros emitidos pelos alunos em sua escrita ou produção de textos. No Ciclo de Alfabetização, no contexto do letramento, é compreensível que os alunos escrevam como falam, pois eles estão aprendendo a usar a língua escrita para escrever seus textos. Entende-se que, para se efetivar a alfabetização no processo de letramento, é necessário que o professor crie situações significativas e garanta autonomia e respeito às especificidades do sujeito do campo, bem como aos saberes linguísticos dos indivíduos.

Nessa lógica, para Cagliari (2001, p. 81), o professor não pode desconsiderar que “[...] os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem [...]”. Em práticas alfabetizadoras, por vezes, o professor desconhece a realidade linguística do aluno do campo e os saberes que ele adquire durante sua vida, censurando-o por não usar a língua padrão, sem considerar e ensinar que diferentes situações do cotidiano exigem modalidades linguísticas condizentes.

Os docentes entenderam que a utilização de gêneros textuais na produção teria mais sentido para o aluno se a escrita partisse de situações reais. Perceberam que escrever e produzir textos são procedimentos diversos, com objetivos diferentes, mas que favorecem a construção das habilidades necessárias para que o aluno avance além da escrita de palavras e frases, sem que um se sobreponha ao outro.

Na ação formativa, estabeleceu-se uma relação dialógica, fundamentada na interação e na construção do conhecimento, de modo que as reflexões do coletivo de educadores estiveram conectadas com as práticas de sala de aula para alfabetizar letrando, de forma sistemática e contínua, articuladas aos aportes teóricos que deram sustentação às discussões realizadas. Sob essa ótica, para os participantes, os encontros formativos se constituíram momentos prazerosos, provocados pelo encontro com o conhecimento,

traduzidos por momentos de crescimento e aprendizagem, visto que se estruturavam em problematizações, explicitação de sentidos e ressignificação dos saberes e das práticas.

As análises permitiram que os professores refletissem sobre sua prática no planejamento, elaboração e execução da sequência didática com temas e conteúdos direcionados à alfabetização e letramento dos seus alunos. Essa atitude reflexiva levou os educadores a repensarem criticamente a própria prática, sua ação docente, ao perceberem suas lacunas formativas, relacionando a teoria à prática.

Nesse espaço formativo, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de (re)construir conhecimentos, envolvidos pelo espaço de mediação e de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas vivenciadas e discutidas, dando-lhes essa consciência de inacabamento. Por isso, enfatizava-se a necessidade de escutá-los, considerando que esse espaço influencia na qualidade da ação formativa.

Por último, buscou-se saber a percepção avaliativa da Ação Formativa, solicitando que os seus participantes registrassem no Diário de Aula (Zabalza, 2004) os encontros, anotando suas impressões e avaliando o referido processo. Assim, a pesquisadora-formadora teve a oportunidade de verificar o quanto os docentes refletiram sobre suas práticas para alfabetizar letrando. Com isso, optou-se por reunir algumas impressões registradas por eles a partir dos comentários, reflexões e conhecimentos apreendidos durante essa Ação.

Nos depoimentos foi possível avaliar que os textos utilizados na Ação Formativa foram discutidos sempre buscando fazer a ponte com as vivências dos docentes dentro e fora de sala de aula. Suas apreciações da dinâmica empreendida deram a certeza de que o caminho para se pensar uma formação contínua é valorizar a perspectiva dos professores na qualidade de sujeitos, de modo que estes sejam convidados a refletirem sobre a própria prática e a dizerem acerca de suas necessidades/dificuldades para exercer a docência nas em suas salas de aula, tendo em vista que “[...] quando a perspectiva dos próprios professores é valorizada, oportuniza-se ao docente um maior envolvimento na elaboração dos programas de formação contínua” (Yamashiro, 2008, p. 81).

Ao destacarem a escolha dos textos, as discussões realizadas, o espaço de escuta dos relatos/experiências dos docentes, os vídeos assistidos, a interação entre a formadora, os temas e os participantes, os docentes praticaram a ação da reflexão, nem sempre fácil para

todos. Nesse sentido, entendeu-se que um trabalho que tem como objetivo promover a reflexão não pode garantir que, de fato, esta ocorra, no sentido de que o ato de refletir é muito subjetivo para ser avaliado. Constituiu-se, portanto, um processo de muita complexidade.

Como pontos positivos da Ação Formativa, foram destacados: as discussões por meio dos estudos, da reflexão e da confrontação das experiências dos docentes; a presença e a participação da maioria deles; a participação dos gestores e da Secretaria de Educação; os relatos das práticas pelos docentes; a disposição como pesquisadora/formadora nos cuidados com a escolha dos textos; a interação com os docentes; as leituras e os estudos realizados; a elaboração da metodologia utilizada na formação; e o espaço no qual todos os participantes tiveram oportunidade de relatar sobre suas vivências. Com isso, infere-se que “[...] os processos de formação devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 35).

Os pontos negativos registrados pelos docentes revelaram as dificuldades no/com acesso à *internet*, a ausência de textos impressos e a participação em ações formativas realizadas fora de sua jornada de trabalho. A questão do acesso à *internet* foi um item apontado pelos docentes nos encontros realizados, ora o sinal estava fraco, ora perdia-se a conexão, ora a aula expirava etc., mas isto não se constituiu fator de impedimento para a realização dos encontros. Ao final da formação, os participantes sugeriram que as próximas fossem presenciais, evidenciando que o formato virtual, nas condições vivenciadas de ausência de uma boa conectividade, não era a melhor alternativa.

Ao final da pesquisa-ação, entendendo que nesse processo pesquisadora/formadora e pesquisados ensinam e aprendem juntos, avaliou-se que, de fato, a Ação Formativa se constituiu um espaço para escuta, discussão e atendimento das necessidades formativas reveladas pelos docentes, imprescindível à eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A Ação teve como compromisso adotar uma relação baseada no diálogo, a transposição dos saberes planejados e aqueles imediatos, a partir da escuta das vozes dos participantes do estudo.

Diante disso, sugeriu-se aos professores alfabetizadores que organizassem seu cotidiano com um espaço para leituras e estudos articulados ao processo de alfabetizar letrando e participassem de espaços formativos contínuos que subsidiem as suas práticas. Às

assessoras pedagógicas, que procurassem se qualificar para oferecer um suporte pedagógico específico para as escolas do campo, propondo alternativas e fornecendo subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante dos docentes e do processo educativo. Às gestoras, que acompanhassem a ação docente, apoiando e incentivando os professores na busca de mais conhecimentos para a melhoria de suas práticas, oferecendo um espaço formativo, quinzenal ou mensal, em suas escolas, escutando e dando espaço aos docentes para compartilharem as experiências pedagógicas. À SMEC, que na organização das jornadas e formações contínuas a serem desenvolvidas, os professores formadores considerassem as necessidades formativas docentes, atentando para as especificidades dos alunos das escolas do campo e, a partir disso, construíssem suas propostas pedagógicas.

CONCLUSÃO

A Educação do Campo é por si intercultural, demandando que se compreenda e respeite a complexidade das interações humanas construídas pelos diversos grupos humanos que vivem e trabalham no campo. É urgente superar preconceitos e exclusões das culturas do campo nas próprias escolas campesinas. Para tanto, é importante que as redes de ensino valorizem, nas formações contínuas dos docentes que atuam no campo, a realidade intercultural dos estudantes, visto que, não raro, os profissionais que atuam nas escolas do campo não vivem, nem são preparados para compreender as lutas, os modos de ver e de viver dos sujeitos que ensinam e com quem aprendem. Essa assertiva se coaduna com o objetivo aqui proposto de comprovar que uma formação contínua para professores alfabetizadores de turmas multisseriadas, do Ciclo de Alfabetização, deve considerar a interculturalidade existente na escola do campo diante das necessidades/dificuldades para alfabetizar letrando, de modo a contribuir para o êxito escolar.

Por meio dos dados apresentados, foi possível inferir que o profissional, que atua nas turmas multisseriadas, no Ciclo de Alfabetização, trava uma árdua luta diária entre a situação ideal para alfabetizar letrando e o ambiente de sua sala de aula. As dificuldades apontadas pelos docentes refletem uma realidade complexa que começa na sua formação inicial, com lacunas que não os prepararam somente para o ensino em escolas do campo, em turmas multisseriadas e interculturais, mas, também, para a reflexão sobre o ensino da

oralidade, da leitura, da escrita, da produção textual e da variação linguística, o que demonstra um crescente processo de precarização da formação docente.

Ouvir o professor trazer à tona suas dificuldades e suas necessidades formativas com relação ao processo de alfabetizar letrando em suas turmas multisseriadas e interculturais pode contribuir para desvelar novas práticas alfabetizadoras. Isso demanda um professor com autonomia para planejar as unidades de ensino, escolher materiais didáticos, a fim de trabalhar com a alfabetização e o letramento como práticas sociais.

A ação formativa empreendida foi delineada em consonância com as necessidades dos professores à medida que pretendiam, desde o início da pesquisa, obter conhecimentos úteis para o seu trabalho como professor; corrigir problemas de sua prática atual; conseguir apoio e ajuda à prática de alfabetizar; e refletir coletivamente, com outros professores alfabetizadores de turmas multisseriadas do ciclo de Alfabetização. O conjunto dos conteúdos planejados para a formação, reveladores das necessidades dos docentes, evidencia um grupo de professores preocupados com o ensino e os seus aspectos instrumentais, com a aprendizagem dos seus alunos e com problemas mais amplos do processo educativo. Esse processo não só possibilitou que os docentes compreendessem o letramento como processo integrante de leitura e da escrita, mas, também, que valorizassem a criança do campo como integrante de seu meio social, permitindo-lhes romper com uma prática sustentada em conceitos urbanos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Cândido. Educação Intercultural e Formação de Professores/As: Uma Experiência em Assentamento Rural. 28. **Reunião Anual da Anped**. 2005.
- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da Educação do Campo**: que necessidades da formação docente? 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 340 f. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direitos. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Prefácio. p. 9-14.

- BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Cap. 1. p. 25-34.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica de Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: 2002. Primeira parte. Cap. 2. p. 18-25.
- CAMPELO, Maria Estela Campelo Holanda. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 186-217, set./dez. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1., Águas de Lindóia. **Anais II ... Águas de Lindóia**: Vozes, 1998.
- CAPELO, Maria Regina Clivatti. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria de (org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. Cap. 2. p. 107-134.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. Cap. 4. p. 95-128.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Segunda parte. Cap. 2. p. 27-39.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16-47, maio 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de. Ciclo de Alfabetização na Educação do Campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar. **Caderno 08**. PNAIC. Brasília: MEC/SEB, 2012. Cap. 1. p. 8-19.
- LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; MESQUITA, Rui. Sequência didática: do macro ao micro da ação didática. **Caderno 06**. PNAIC. Brasília: MEC/SEB, 2012. Cap. 3. p. 26-34.
- MARQUES, Luís Otávio Costa. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis v. 2 n. 2 p. 447-47. jul./dez. 2017.
- MESQUITA, Rui; SÁ, Carolina de Figueiredo; LEAL, Telma Ferraz. Planejamento na Educação do Campo: vivenciando experiências. **Caderno 06**. PNAIC. Brasília: MEC/SEB, 2012. Cap. 1. p. 8-19.
- NÓVOA, António. Professor se forma na Escola. **Nova Escola on-line**, n. 142, maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa> Acesso em: 20 jul. 2024.
- PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ESPÍRITO SANTO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Espírito Santo/RN, 2015.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **A análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, Porto Editora, 2006.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua; ESTEVES, Manoela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- UNESCO. **Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais**. Brasília: UNESCO, 2006.
- YAMASHIRO, Carla Regina Carole. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente**. 176 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- WALSH, Caterine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de Nuestra Época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: *Abril/2025*.

Aprovado em: *Outubro/2025*.