

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA POR PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

Edna Gama do Nascimento

Professora da Rede pública municipal de São Francisco do Conde – Ba. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
ednagamaoff@gmail.com

Fabício Oliveira da Silva

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, lotado no Departamento de Educação. Pós-doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGE da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS.
fosilva@uefs.br

RESUMO

Este artigo é parte integrante dos resultados das análises de informações de uma pesquisa maior desenvolvida em âmbito de Programa de Pós-Graduação em Educação de uma instituição pública de Ensino Superior do estado da Bahia. Com tema central ancorado nos saberes e práticas docentes alfabetizadores/as, o presente estudo tem como objetivo compreender as aprendizagens experienciais que professores/as alfabetizadores/as constroem do no processo de formação e de atuação profissional. Trata-se uma pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica desenvolvida a partir de entrevistas narrativas com quatro colaboradores: um professor alfabetizador e três professoras alfabetizadoras. As narrativas enquanto dispositivo da pesquisa, possibilitaram a compreensão dos acontecimentos e das experiências docentes ao longo de suas histórias de vida-formação, com destaque aos modos como aprenderam a alfabetizar crianças numa perspectiva teórica e de como as experiências logradas no cotidiano escolar se constituíram em aprendizagens docentes.

Palavras-chave: Aprendizagens experienciais. Alfabetização. Formação de professores/as.

EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE POR PROFESORES ALFABETIZADORES

RESUMEN

Este artículo es parte integrante de los resultados del análisis de informaciones de una investigación mayor desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de una institución pública de Educación Superior del estado de Bahía. Con un tema central anclado en los saberes y prácticas de alfabetización, el presente estudio tiene como objetivo comprender los aprendizajes experienciales que los alfabetizadores construyen en el proceso de formación y actuación profesional. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque (auto)biográfico, desarrollada a partir de entrevistas narrativas con cuatro colaboradores: una alfabetizadora y tres alfabetizadoras. Las narraciones como dispositivo de investigación, posibilitaron la comprensión de los hechos y experiencias docentes a lo largo de sus historias de vida-educación, con énfasis en las formas en que aprendieron a enseñar a los niños a leer desde una perspectiva teórica y cómo las experiencias lograron en el cotidiano escolar se constituyeron en la enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial. Literatura. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem seu lugar de destaque nas atuais discussões sobre educação e tem lugar privilegiado nos documentos e projetos de cursos das instituições de ensino básico e superior. Porém, falar de si, das trajetórias de vida-profissão, dos enfrentamentos, dores e prazeres que docentes experienciam no percurso profissional, produz outras dimensões que a ciência pouco tem estudado, mas que é tão necessária como tantos outros temas já abordados.

As possibilidades de escuta das experiências podem resultar na reflexão crítica sobre o que foi narrado. Quem ouve uma experiência, aprende com ela e quem narra, vive duas vezes a mesma experiência, mas com mais maturidade, com um olhar inédito sobre as práticas que, no apressado movimento dos acontecimentos, foram ao/à professor/a impedido/a de enxergar.

Este artigo trata das análises das entrevistas narrativas a partir das observações sobre as aprendizagens experienciais da docência, por professores/as alfabetizadores/as que perpassam vivências, tecidas por meio de relatos de experiências logradas no curso de formação inicial, na inserção de suas participações em programas de formação de professores e de como se constituíram alfabetizadores/as.

Os contextos de formação narrados pelos/as professores/as revelam uma gama de informações e detalhes que ao serem analisados e proporcionam reflexões sobre a trajetória de aprendizagens que possuem, mobilizando o leitor a pensar sobre como a docência é transversalizada por práticas e saberes que se fundam no movimento de habitar a profissão docente.

Nesse percurso de análises, utilizamos o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2002) ao enfatizar que a experiência é tudo aquilo que nos acontece, e nos mobiliza para a formação e transformação. Com um total de quatro colaboradores (um professor e três professoras), foi possível descrever os processos formativos pelos quais passaram: a graduação em Pedagogia, os cursos de formação continuada que realizaram e os saberes construídos ao longo da profissionalização e sua relação com as práticas escolares.

Dentre os autores que subsidiaram este estudo, destacam-se Souza (2007), Gatti (2010), Farias e Faleiro (2020), AUTOR *et al* (2019), Solé (1998), Cosson (2014) e Freire (1996). Além dessa introdução, o artigo se organiza em mais outras quatro seções. Na próxima seção, abordamos

um pouco sobre a metodologia, enfocando as bases epistemológicas da abordagem (auto)biográfica, com destaque para a entrevista narrativa, dispositivo usado para a produção de informações. Nas duas seções de análises, apresentamos, na primeira, o que dizem os professores sobre seu percurso de formação no curso de pedagogia e na segunda, enfocamos os programas e cotidianos em que os/as colaboradores tecem narrativamente suas aprendizagens experienciais sobre a alfabetização. Por fim, mas não menos importante, tratamos das considerações finais.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo desenvolvido é de base qualitativa ancorada na abordagem (auto)biográfica, que apesar de ser um dispositivo não tanto recorrente nas diferentes fontes de pesquisa, tem se expandido no Brasil pela aproximação com a história da educação e de outras áreas que tomam as narrativas como elemento da pesquisa e como prática de formação.

Essa abordagem compreensiva se insere no paradigma hermenêutico, que conforme afirma Souza (2007):

(...) destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p.63).

O método (auto)biográfico, enquanto opção metodológica, possibilita compreender o processo de formação dos/as professores/as que alfabetizam, pois, as histórias narradas trazem informações de um passado com possíveis justificativas para as práticas manifestas no tempo presente.

Por meio dessa revisitação ao passado, há possibilidade de pensar sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que influenciaram no decurso da vida profissional. Nessa expectativa, Ferraroti (2010) afirma que o método (auto)biográfico possui natureza comunicacional e relacional, pois, dialoga com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia. Nessa relação, o sujeito que narra traz as histórias de outros sujeitos que fazem parte dos eventos rememorados, descreve sentimentos, caracteriza contextos, faz comparações, tece opiniões.

Ancorada nas vantagens e possibilidades que o método permite dialogar com os sujeitos da pesquisa, foram utilizadas entrevistas narrativas com um professor e três professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Francisco do Conde-BA, município do nordeste brasileiro, situado no Recôncavo Baiano-BA, com uma população estimada em 2020 de pouco mais de 40 mil habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

Atualmente não existe uma política de formação de professores própria da rede de ensino do referido município, mas conta com ações pontuais planejadas pela gerência de formação da secretaria de educação com base nas principais dificuldades formativas dos docentes que compõem o quadro efetivo do município.

Diante da necessidade de distanciamento, causado pela Covid-19, as entrevistas foram feitas por intermediação tecnológica. Aparelhos de celular, tablet, notebook, tornaram viáveis as comunicações dos participantes em momentos síncronos na plataforma digital *Google Meet*. Essas ferramentas foram utilizadas apenas com finalidade de atender aos procedimentos da pesquisa sem qualquer dano à imagem e idoneidade do entrevistado bem como preservação no nome real do colaborador e das colaboradoras da pesquisa, ou seja, todos os nomes citados nos trechos das narrativas foram fictícios.

A pergunta geradora do conteúdo narrado está relacionada à trajetória formativa do/a professor/a alfabetizador/a de modo que os/as entrevistados/as se sentissem à vontade para contar sobre seu percurso profissional, trazendo à memória os fatos e as experiências que construíram suas aprendizagens. Essa liberdade de discorrer sobre o tema é a razão pela qual a entrevista não foi iniciada com uma pergunta direta, mas por um convite a falar sobre a relação entre as aprendizagens no curso de graduação e cursos de formação continuada com as práticas alfabetizadoras.

As entrevistas duraram em média de 35 a 45 minutos, foram transcritas e apresentadas aos/às colaboradores/as para validação. Os nomes adotados são fictícios, conforme concordância com o parecer da Comitê de Ética em Pesquisa – CEP que aprovou a realização do referido estudo.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A

A graduação em Licenciatura em Pedagogia busca formar os licenciandos para a atuação em vários campos profissionais, desde a escola como também em empresas privadas e hospitais. Da mesma forma, o exercício da profissão requer conhecimentos específicos de cada área de atuação e ao mesmo tempo, formação genérica, capaz de preparar um profissional para o exercício de muitas tarefas em diferentes espaços. Essa abrangência de atuação profissional é evidenciada na narrativa da professora Jemima quando afirma que

(...) quando eu escolhi a graduação em pedagogia eu vi a possibilidade de trabalhar tanto como professora, eu tinha opções de trabalhar tanto em sala de aula como eu poderia também trabalhar em empresas, que eu já estava trabalhando num escritório de RH, no departamento pessoal. (...) A gente estava em 2004 num processo de mudança de grade curricular, a reforma curricular. Então, estava tendo muitas mudanças nas disciplinas, tinha mudanças no sentido assim de melhorias da grade curricular. E aí tinha disciplinas optativas e eu ficava na dúvida, poxa eu vou fazer alguma coisa que esteja relacionado ao mundo empresarial ou fazer alguma coisa que se reúne seja em sala de aula e aí eu percorri esse caminho por uns cinco anos na área de RH. E depois eu me vi na necessidade de realmente retomar a minha formação inicial, então eu disse: Não, eu quero ser professora! (Jemima, Entrevista, 2021).

Em um estudo feito por Gatti (2010), foram analisados o contexto e as características dos cursos de licenciaturas, entre os anos de 2001 e 2006. Verificou-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). Esse dado provoca vários questionamentos a respeito da organização curricular do curso, das condições em que é ofertado e se leva em consideração aspectos relevantes da profissionalidade.

Segundo Gatti *et al* (2010),

(...) a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (p.1360).

Como mencionado pela professora Jemima, foi necessário percorrer outros caminhos profissionais, fazer comparações, analisar o campo de atuação que futuramente o curso de Pedagogia iria proporcionar para que, a partir dessas considerações, decidisse ser professora.

Mas, qual o lugar da alfabetização no curso de Pedagogia? Como o professor e as professoras entrevistadas descrevem sua formação inicial com vistas ao processo de alfabetização? Quais as aprendizagens teóricas no curso de Pedagogia tiveram relação com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula?

Foram unânimes nas narrativas, as mesmas bases teóricas que tiveram relação com os processos de leitura e escrita ao longo da formação inicial, mais precisamente em uma ou duas disciplinas do curso. As bases teóricas destacadas foram desenvolvidas a partir na Psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky as quais têm grandes contribuições nas pesquisas atuais sobre alfabetização e letramento.

Para o professor Rubem, o curso de Pedagogia ofertou duas disciplinas com foco na alfabetização, conforme destaca: *“eu peguei uma disciplina de letramento e alfabetização (...). Mas era só essa parte teórica inicial, o que era muito discutido sobre os níveis de alfabetização baseado em Emília Ferreiro. Então toda discussão era baseada em Emília Ferreiro”* (Rubem, Entrevista, 2021). Em seguida, menciona que teve uma disciplina de Educação de Jovens e adultos com base nas contribuições de Paulo Freire enquanto precursor para a essa modalidade de ensino.

Foi possível verificar que, na formação inicial, os pressupostos teóricos que orientaram as práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças possuem uma forte inclinação para as pedagogias inovadoras baseadas no construtivismo, desenvolvido por Jean Piaget. Trata-se de uma teoria em que o conhecimento é construído pela participação ativa dos sujeitos considerando seus estágios de desenvolvimento e defende que os ambientes são partes fundamentais para o estímulo de habilidades como a leitura e escrita.

Conforme descreve a professora Quésia, o ensino tradicional, pelo qual foi alfabetizada em sua infância, foi única forma de ensino que conhecia antes de ingressar no curso superior. Ainda na infância, reconhece sua inclinação para a docência e carrega consigo as memórias dos métodos usados em seu processo de alfabetização: *“eu gostava de brincar de escolinha e daquela forma tradicional que eu aprendi na escola: então o aluno dizia b-a-bá, eu aprendi desse jeito na escola.”* (Quésia, Entrevista, 2021)

Mesmo sem ter feito o magistério, o curso de Pedagogia proporcionou conhecimentos importantes para o ensino, principalmente no que se refere às concepções teóricas, como destaca:

Quando eu entrei no curso de pedagogia, eu entrei como os professores dizem: uma tábula rasa, uma folha em branco. Eu não sabia nada, não tinha noção nenhuma do processo cognitivo dos alunos, quem era Piaget e para onde vai, eu não conhecia

nada. Então eu fui porque eu achava interessante. (...) e fui para São Francisco ficar como auxiliar de coordenação e lá eu fui vendo a forma como as crianças aprendiam e, ao mesmo tempo, eu pesquisava e via que tinha muita gente que sabia e ao mesmo tempo, tinha aquele ensino bem tradicional naquela escola na Educação Infantil. Eu percebia que na faculdade não ensinava isso e que eu via que não era o certo, a criança tinha que decorar todas as letras do alfabeto na ordem e eu via essa prática na escola. Decorar a letra na ordem e não podia ser fora da ordem, cada dia tinha uma letra. Daí eu pensava: meu Deus eu, estou aqui para aprender e estou desaprendendo porque isso aí não é o certo, não é correto! E eu já estava até com essa mentalidade, eu acho até uma mentalidade muito avançada para quem não sabia nada porque a faculdade não ensina você na prática, ela traz tantas teorias (Quésia, Entrevista, 2021).

Para a referida professora, o curso de Pedagogia tratou da alfabetização a partir de novas tendências pedagógicas e, Piaget é citado como um teórico, cujos estudos voltados para o desenvolvimento psicogenético são capazes de proporcionar outras formas de ensino diferentes das que conhecia até então. A professora considera incorretas as práticas tradicionais de alfabetizar crianças e essa percepção se deve aos estudos feitos ao longo de sua formação inicial.

Relatando as experiências formativas logradas na graduação, o professor e as professoras entrevistadas revelam que a aproximação com as práticas pedagógicas se deu inicialmente no Estágio Supervisionado. Por meio dele, puderam fazer relações e comparações com os conhecimentos teóricos, bem como analisar diferentes práticas desenvolvidas pelos/as professores/as regentes.

Ainda assim, enfrentam muitas dificuldades quando se deparam com a realidade da sala de aula: turmas heterogêneas, com diferentes níveis de escrita. Foi o que aconteceu com o professor Rubem quando ainda estava na graduação.

Quando eu cheguei ao meu sétimo semestre, eu passei em um processo do REDA da prefeitura, pra alfabetização. E eu não sabia por onde começar, por onde fazer diagnósticos, e, eu recebi todas as fixas dos alunos e a diretora me disse: olha você tem alunos que são silábicos e alfabéticos. Assim, você tem aquela primeira teoria de faculdade, mas quando você não tem a prática, você não sabe aonde ir. Alfabético, mas qual atividade fazer? Para silábico, qual atividade fazer? (Rubem, Entrevista, 2021).

Essa experiência aponta para as fragilidades que ainda existem na formação inicial de professores, no desenvolvimento das competências para o ensino quando se trata da relação teoria e prática.

O Estágio Curricular Supervisionado permite ao licenciando participar da rotina escolar nas suas mais diversas formas de engajamento: nas observações da dinâmica escolar, nos planejamentos, nas relações com a comunidade, nas necessidades que demandam o trabalho

pedagógico, na avaliação dos conteúdos e das aprendizagens e no conhecimento do projeto pedagógico da escola.

Sobre a importância do estágio para os futuros professores, Oliveira e Cunha (2006, p.3) afirmam que:

(...) a disciplina se apropria de dimensões capazes de instrumentar formadores e formandos para o confronto de paradigmas, estimulando-os à observação das atuações dos variados segmentos, à percepção crítica do dia a dia da escola e à análise do real papel que a mesma exerce na comunidade. Finalmente, é reconhecido na disciplina um espaço interativo de revisão do fazer pedagógico específico, de trabalho interdisciplinar e de enriquecimento profissional, somando-se a esta formação a consciência política e social necessária à compreensão e inclusão no mundo do trabalho.

Mas, por que a teoria e a prática são tão distantes no discurso de licenciandos? Essa relação ainda é bastante problemática para a compreensão de como na teoria e na prática as aprendizagens experienciais emergem como fundantes para a produção de aprendizagens da docência, sobretudo nos processos de alfabetização. Nesse sentido, todas as disciplinas do curso, juntamente com o estágio, precisam estar a serviço da prática docente.

Dentre as disciplinas obrigatórias ofertadas no curso de Pedagogia, as Teorias da Educação têm ocupado um espaço de destaque na/para construção das práticas de ensino. Em especial, a tendência construtivista, presente nas narrativas, tem ocupado também os espaços de formação de professores.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO

O PNAIC, apesar de ser um programa federal, destinado aos municípios brasileiros com Índice de Desenvolvimento da Educação –IDEB abaixo da meta, teve continuidade no município de São Francisco do Conde, mesmo quando este já havia alcançado o índice 5,0 no ano de 2017 quando a meta projetada foi de 4,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o município, foi atribuído ao PNAIC esse avanço nos resultados principalmente nos componentes curriculares de Português e Matemática e nesse sentido, a rede deu continuidade à proposta a fim de que os novos professores que acabaram de chegar ao município sem a referida formação, pudessem dar sequência ao processo de alfabetização.

Para a professora Lara, sua participação como cursista no Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC foi de fundamental importância, pois, proporcionou conhecimentos sobre a forma de organizar seu trabalho e as estratégias de ensino para a alfabetização de crianças.

O Pacto me ajudou muito, principalmente na questão matemática, que eu fui colocar conceitos matemáticos de forma concreta, jogos na elaboração. Porém, nas outras disciplinas, Geografia, Ciências, História, era muito difícil fazer uma sequência que relacionasse tudo de forma mais aprofundada e sistemática. (...) a sequência de Português e Matemática eu achava excelente (Lara, Entrevista, 2021).

Nota-se que o PNAIC contribuiu com a formação da professora, mas ela também critica a proposta de sequências didáticas para as áreas do conhecimento Ciências, História e Geografia. Tanto a professora Lara quanto o professor Rubem reconhecem o referido programa como importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas sem deixar de considerar alguns aspectos que em suas análises, poderiam ser revistos. Tais professores destacam que:

O Pacto tem que levar em conta a realidade da escola, de que a escola não tem material. Como é que a gente vai fazer se não tem material? Mas a gente dava um jeito e fazia. Minha crítica ao Pacto só era essa, o contexto escolar, a falta de recursos (Lara, Entrevista, 2021).

Em São Francisco do Conde essa a formação para os professores era a mesma formação pra sede, só que o público é diferente. Em uma zona rural, os processos de alfabetização são outros. Então a Seduc, a rede, tinha que ter esse olhar, não que fosse uma formação separada mas que em alguns momentos a discussão fosse voltada pra esse público, pra esse aluno desse distrito. Porque o próprio referencial da Prefeitura pede isso, que a gente dê ênfase a cada localidade, mas só que dentro do processo não foi pensado, mas eu dentro da minha bagagem, dentro das minhas experiências, eu trabalhei com eles (Rubem, Entrevista, 2021).

A formação propõe sequências didáticas a partir de usos de recursos necessários para a materialização de determinadas práticas e as escolas não dispunham de todos esses materiais, o que para a professora Lara, se tornou um problema, pois precisou fazer adequações em seus planejamentos tendo em vista as limitações impostas pela falta de recursos.

No caso do professor Rubem, já havia conhecimento da proposta antes de ingressar na educação de São Francisco do Conde e relata que, em outro município onde havia trabalhado, as formações do PNAIC eram desenvolvidas de outras maneiras, pois havia uma contextualização das propostas para os professores que trabalhavam na zona urbana e da zona rural, o que não acontecia em São Francisco do Conde. Para ele, a falta de aproximação das formações do PNAIC no município de São Francisco do Conde, com a educação do campo, foi o ponto negativo.

Destaca que o processo de alfabetização no campo tem suas especificidades. Nas práticas pedagógicas que desenvolveu no campo, em outro município, o professor fez usos dos recursos naturais presentes na localidade. Os campos semânticos utilizados para desenvolver a escrita tiveram forte relação com o ambiente em que os estudantes estavam inseridos:

Então era ótimo você fazer o trabalho interdisciplinar de Português e Ciências. Então eu dava aula na beira do rio, trabalhando com bioma e biodiversidade. Então, lá tinha uma canoa, como é que a gente escreve essa palavra? Quantas letras tem essa palavra canoa? E a palavra rio é maior ou menor que canoa? (...) eu era totalmente urbano, eu fui aprender também com eles na questão rural porque lá tinha a questão da pecuária, da pesca e da cultura (...) então eu utilizava todos esses recursos para alfabetizar e a formação trazida pela Prefeitura foi ótima porque me inseriu dentro de uma realidade que eu não conhecia que é a questão da zona rural e Paulo Freire traz bastante isso. (Rubem, Entrevista, 2021).

De acordo com a descrição das formas como organizava o trabalho com as crianças do campo, verifica-se que havia ali uma valorização dos elementos que constituíam a vida rural. Assim, o desenvolvimento da escrita não se dava distante da leitura que as crianças faziam do seu entorno, da vida diária que tinham e seu lugar de pertencimento. Então, “(...) *o letramento entra aí com a vivência.*” (Rubem, Entrevista, 2021).

Nesse sentido, Bueno e Nogueira (2014, p. 2) afirmam que:

É possível perceber a relação que existe entre a comunidade e a instituição educacional. Desse modo, entendemos que se faz necessário buscar a articulação entre os saberes escolares e os saberes extra escolares, de forma a fortalecer as identidades das culturas populares do campo, em que a escola e a família possam dialogar de maneira a compartilhar experiências e anseios.

Essa contextualização é derivada, inclusive, das mudanças nas tendências que influenciaram e influenciam os modos de pensar do professor em relação à leitura e à escrita no meio rural. Importa ainda considerar o que as famílias pensam sobre as formas como seus filhos são alfabetizados nos espaços escolares, se atendem ou não às suas expectativas. Caberia outra pesquisa com esse viés para compreender em que medida as transformações no campo do ensino está para o interesse de determinados grupos sociais.

O professor Rubem também considerou em suas aulas, uma proposta que pensava na vida social daqueles estudantes, nas possíveis mudanças que poderiam ocorrer nas suas formações escolares. Atribuiu a um curso de formação continuada no município de Candeias-BA para a educação no campo, as condições necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas: materiais, como livros didáticos apropriados para a educação no campo e a hipótese da saída desses estudantes da zona rural para a zona urbana. Sobre isso relata:

O curso de formação continuada para campo veio trazer isso pra gente. Elucidar de como você trabalhar dentro da realidade do campo e também você inserir a zona

urbana porque esse aluno também interage com a zona urbana e um dia ele sairia da escola de zona rural pra a zona urbana. A proposta era você alfabetizar dentro da perspectiva do campo, mas também trazendo esse aluno pra realidade urbana. Então, de vez em quando, por exemplo, eu ia ao *shopping*, estava com uma exposição de dinossauro e eu fotografava essa exposição, levava no meu *notebook* e mostravam a eles. Eu fazia esse *tour* virtual dentro do *shopping* e mostrava: isso aqui é uma loja de departamento, o que ela vende? Vamos fazer uma lista do que ela vende? (Rubem, Entrevista, 2021).

As experiências anteriormente construídas nos cursos de formação continuada, na perspectiva da alfabetização no campo, deram bases para que o professor Rubem desenvolvesse estratégias de ensino na atual escola onde atua. Foi preciso retomar suas memórias, seus trajetos de formação e suas aprendizagens para que pudesse ter êxito nas práticas desenvolvidas.

A saída do homem do campo para a cidade é um fator que a escola precisa levar em conta em sua organização curricular, na construção de uma identidade rural e nas problemáticas que circulam o campo, razões pelas quais ocorre o êxodo rural. Entender e problematizar as variáveis do êxodo nas propostas didáticas do campo tem sido objeto de discussões nas produções e redes que estudam os movimentos sociais e o processo de decolonialidade.

A inferiorização da identidade dos camponeses tem relação com a colonização na qual foi/é marca histórica brasileira onde por muito tempo, os europeus dominaram sobre os negros e nativos. As formas de controle e subordinação no campo da educação já demonstravam um controle nas relações de produção do saber quando o etnocentrismo provocou outras formas de ser e pensar dos grupos dominados (negros e indígenas).

Essas formas de ser e pensar que foram inculcadas pelos europeus, não apenas modelou a cultura, como também construiu sua marca ideológica de que, o processo de modernização e a força do capital eram essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma sociedade.

Assim, “(...) a Europa e seu povo constroem o mito da modernidade eurocentrada, em que eles passam a ser os modernos da humanidade, colocando-se como os principais protagonistas da história do mundo.” (FARIAS E FALEIRO, 2020, p.4). Os autores afirmam ainda que essas forças hegemônicas permanecem até os dias atuais e “ainda invisibiliza e deslegitima outras formas de conhecimento a partir de outras experiências sociais.” (p.4)

Para as comunidades rurais, a vida urbana pode oferecer tudo aquilo que precisam para obter progresso, aquisição de bens materiais, reconhecimento social e empregos capazes de ofertar

melhores condições econômicas. A força do capital, concentrada nos grandes centros urbanos, é um forte atrativo para as pessoas que vivem no meio rural, isso porque o urbanocentrismo:

(...) está intrínseco à construção da colonialidade/modernidade, tendo em vista que o ideal moderno e civilizatório para se constituir o homem moderno, estavam vinculados com os modos de vida (cultura, comportamentos) e produção (capitalista – industrial) urbanos. As inserções dos espaços rurais no processo de civilização se dão apenas por vias que deslegitimam e desqualificam os modos de existência e expressão cultural desses, ou na exploração da natureza – como o agronegócio (FARIAS E FALEIRO, 2020, p.5).

Essas reflexões trazem à tona a centralidade do neoliberalismo, que se institui como força hegemônica sobre as questões históricas, culturais, políticas e econômicas e considera subalternos os sujeitos que não aderem a essa lógica.

Ao retomar os processos de escolarização do campo, bem como o tipo de formação para a educação do campo evidenciadas na narrativa do professor Rubem, são considerados alguns aspectos a partir das abordagens de Farias e Faleiro (2020): as práticas escolares que preparam os estudantes para a vida urbana; a realidade do êxodo rural como reprodução do que os autores chamam de urbanocentrismo e, por último; a necessidade de ações contra-hegemônicas no contexto dos grupos marginalizados.

Nessa perspectiva, destaca-se a Pedagogia da alternância, modalidade educativa que surgiu com o movimento de agricultores ainda no período das grandes guerras mundiais que buscava uma alternância pedagógica entre escola e família. Nessa Pedagogia, jovens trabalhadores do campo podem ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos sem que precisem abandonar o trabalho com suas famílias rurais.

Essa modalidade educativa requer um novo projeto pedagógico com efetiva participação dos pais na condução dos processos de gestão colegiada sob a direção dos dirigentes sindicais e religiosos a fim de relacionar os conteúdos aos conhecimentos do campo de trabalho onde os estudantes estão inseridos.

Sua expansão teve início na década de 1950 e na América Latina, a primeira experiência ocorreu em 1960 no Estado do Espírito Santo, na Argentina e depois em outros países da América do Sul.

A alternância pedagógica baseia-se em um plano de formação que prioriza e considera a qualificação profissional e as demandas do trabalho local que se configuram em necessidades de formação e escolarização dos jovens do campo. Assim, esses sujeitos não precisam migrar para as cidades, mas que possam colaborar com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades rurais.

Essas possibilidades se dão mediante avanços nos campos das políticas educacionais mediante iniciativas como a criação do grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e a criação do curso Pedagogia da terra por universidades públicas brasileiras (CORDEIRO, REIS E HAGE, 2011). Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se fortalece enquanto proposta pedagógica e metodológica no cenário educativo brasileiro, porém, propostas como essa são pouco visíveis nos municípios brasileiros.

Em São Francisco do Conde-BA, as comunidades rurais demarcam o perfil do município e possuem um número significativo de estudantes matriculados conforme ilustra o gráfico abaixo.



Gráfico produzido pelos autores por meio dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB, 2020.

A partir dessa exposição, verifica-se a necessidade que o referido município tem de ampliar as ações de desenvolvimento educacional dos estudantes das localidades rurais, com investimentos em formação de professores/as que leve em conta os saberes das comunidades rurais, seus modos de vida, suas tradições e seus anseios.

Apesar de iniciativas pontuais por parte de alguns estados e municípios quanto à oferta de cursos de formação para a educação no campo, ainda existem muitos desafios que precisam compor o corpo dessas iniciativas, como por exemplo, a própria composição das turmas escolares nessas comunidades.

Em uma pesquisa realizada em escolas do município de Várzea do Poço, no interior da Bahia, AUTOR *et ali* (2019) discutem a identidade, diversidade e diferenças presentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas rurais e percebem o quanto as práticas pedagógicas dão ênfase ao contexto da realidade local das escolas. Porém, essas temáticas ainda precisam ser ampliadas conceitualmente pelos professores através de uma formação que valorize o modo de ser particular do aluno e da aluna, um desafio para as propostas de formação de professores na contemporaneidade.

A professora Jemima relata que teve sua primeira experiência com turmas multisseriadas após passar no concurso em São Francisco do Conde e foi também o primeiro contato com a educação do campo. Sem uma formação específica, precisou lidar com vários desafios em relação ao método de ensino e à diversidade de estudantes presentes na classe.

Quando eu cheguei em São Francisco do Conde, eu me deparei com uma turma multisseriada, eu vi que eu tinha que trabalhar com crianças de seis anos a dez, onze anos e ainda tinha um adulto na minha turma, ele era considerado como um aluno especial. Eu me deparei com aquilo ali, eu pensei, meu Deus, e agora? Cadê seus conhecimentos? O que você aprendeu nesse período com o fundamental pra você começar a lidar com isso? Trabalhar não com uma série específica, mas sim com uma seriação de conteúdos. Tem que trabalhar do primeiro ao quinto! Eu me vi naquele desafio e disse assim, e agora? Você está preparada pra isso? Ah, eu me perguntava o tempo todo, pra mim era o desafio, eu falei assim, meu Deus eu não vou conseguir! (Jemima, Entrevista, 2021).

A professora explica ainda que não fazia ideia de como alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que realizava outras propostas de atividades com os estudantes mais velhos, de um ciclo diferente. Diante desse desafio, precisava participar com encontros de formação continuada que o município oferecia, porém, a forma como era organizado o cronograma de formações para os professores do primeiro e segundo ciclos não levava em consideração o trabalho dos professores de turmas multisseriadas, a logística que precisavam fazer para se deslocar de uma ilha (local onde se localizava a escola) até à sede.

Fica claro que a formação oferecida pelo município não possibilita responder a todas as necessidades dos professores e alunos de turmas multisseriadas, tornando um desafio para os projetos de formação. A professora Jemina afirma:

Eu comecei a participar das formações que a SEDUC realizava, 2017 e 2018 foi o período que eu mais fiz formações. Eu com turma multisseriada, tinha que participar de todas, eu ia pra todas as formações, do primeiro ao quinto. Chegou um momento que eu estava assim, eu nem vou mais pra sala de aula. Eu tinha que fazer um planejamento, deixar tudo planejado pra poder ir para as formações. (...) a gente pegava um barquinho da Prefeitura pra ir pra escola, eu tive que alugar uma casa e ficar por um ano e meio nessa casa praticamente (...). Depois me bateu o desespero e eu falei: não estou conseguindo mais, meu filho está em Salvador, não consigo mais acompanhar meu filho. Então eu preciso saber definir o que fizer agora, se eu quero continuar sendo alfabetizadora daqui da ilha ou se eu vou cuidar da minha vida pessoal também porque eu estava com uma criança de dois, três anos (Jemima, Entrevista, 2021).

A professora relata muitas dificuldades em permanecer alfabetizando em um local de difícil acesso e até mesmo a participação integral nas formações comprometia o andamento das aulas que deixava planejada para que a secretária da escola desenvolvesse com os estudantes.

Os processos de formação continuada precisam ser planejados e organizados a fim de atender às necessidades formativas do corpo docente, mas sem perder de vista, as condições em que esses docentes são submetidos para a participação e sob quais condições de aprendizagens os estudantes se encontram enquanto são ensinados por outros profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei 9394/96, artigo 28, garante que: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (...)” (BRASIL, 1996), o que inclui uma série de ações que possam efetivar a qualidade de ensino nessas localidades. Mas, a realidade apresentada pelos/as professores/as do campo mostram o descumprimento da lei e a negação da qualidade do ensino nesses ambientes.

A dificuldade de locomoção até à sede (para ir às formações) derivada da localidade onde atuava e a sobrecarga de trabalho que a professora Jemima enfrentava são fatores que afetavam diretamente na aprendizagem dos estudantes, pois a docente precisava fazer adaptações em seu planejamento com diferentes objetivos para cada grupo de crianças.

Essa foi uma realidade experienciada pela professora Jemima, que nos leva a pensar em tantas outras possíveis condições de escrita e letramento na zona rural. Fica visível o descaso com crianças e trabalhadores que têm a escola e o professor como referência do saber institucionalizado.

No processo de formação do/as docente/s entrevistado/as, verifica-se que as dificuldades encontradas no contato com os estudantes nas turmas de alfabetização foram as principais razões para que pudessem dedicar-se aos cursos com o propósito de aprimorar as práticas. Destacam ainda o compromisso individual para com seu desenvolvimento profissional quando relatam que nos últimos três anos pouco se investiu em formação de professores no referido município e, por isso, ressaltam a importância de outras experiências que vivenciaram em outras instituições e outros espaços, novos conhecimentos acerca da alfabetização.

Dentre essas experiências, destacam-se:

(...) fiz parte de um projeto de formação de leitores, na UNEB. Foi basicamente sobre leitura. A gente tinha que fazer com que eles (os alunos) sentissem prazer pela leitura, quisessem ler não só pra aprender, mas a ler por prazer. Nessa formação nós aprendíamos também os níveis de escrita do aluno, aprendíamos sobre a importância da leitura no contexto social (Lara, Entrevista, 2021).

Eu vinha em Salvador para a UFBA e para a UNEB porque na faculdade também tinha curso de formação e agente trabalhava como fazer uma contação de história, como você vai trazer a criatividade para estimular o aluno para que ele traga a contação, então tinha vários cursos que eu participava (Quésia, Entrevista, 2021).

As professoras Lara e Quésia sentiram a necessidade de conhecer outras experiências formativas a respeito do letramento visto que a alfabetização não ocorre de forma isolada, mas de forma simultânea com a leitura.

Para os professores alfabetizadores, as práticas de leitura são cotidianamente realizadas em sala de aula a fim de despertar a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento da competência leitora nos âmbitos escolar e social da criança. O encantamento produzido por uma contação de história, por exemplo, pode levar as crianças a outros ambientes, outras situações, à percepção de sentidos e sentimentos em que estão imersos, mas para isso, as estratégias de leitura devem assegurar que tanto o contador quanto o ouvinte estejam em sintonia. Nesse sentido, a formação do professor leitor e a formação para o desenvolvimento do aluno leitor devem caminhar na mesma direção.

Temos visto nas narrativas que, nos cursos de formação de professores, objetiva-se preparar o professor para as técnicas de contação de histórias, de valorização e despertar da leitura pelos estudantes. Tais técnicas estão centradas nos elementos e procedimentos usados na/para a leitura. De acordo com Solé (1998), o leitor quando está em contato com um texto, ativa seus conhecimentos prévios para extrair as ideias centrais e essa leitura baseada na decodificação tem sido um objeto de conhecimento das escolas. Porém, há um contexto que precisa ser levado

em consideração: se a criança tem contato com portadores textuais e sua linguagem em seus lares, se os familiares costumam ler em voz alta para a criança e se ao ler ou ouvir uma leitura, a criança já desenvolveu a capacidade de compreender o que foi lido. Nesse sentido, a autora afirma que os conhecimentos prévios devem ser trazidos para sala de aula para explorar e ampliar suas significações.

Essa compreensão de leitura é corroborada por Cosson (2014) quando afirma que:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p.36).

Em síntese, os cursos de formação de professores para o desenvolvimento do leitor devem considerar além desses elementos, os objetivos para o qual se ler. 1) ler para obter uma informação precisa; 2) ler para seguir instruções; 3) ler para obter uma informação de caráter geral 4) ler para aprender; 5) ler para revisar um escrito próprio; 6) ler por prazer; 7) ler para comunicar um texto a um auditório; 8) ler para praticar a leitura em voz alta; 9) ler para verificar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998)

Para o professor Rubem as dificuldades que presenciava no processo de alfabetização foram motivadoras para dar continuidade aos estudos e à pesquisa. Foi durante a especialização em Psicopedagogia que pôde confirmar e confrontar suas hipóteses acerca das dificuldades de aprendizagens das crianças sem perder de vista as constatações que observava no decorrer de sua trajetória enquanto alfabetizador.

Tinha alunos que já tinham três anos no terceiro ano e aí eu disse assim: gente não é só uma questão de processo de alfabetização, não é só um processo de aprender, é dificuldade mesmo! Então, tinha aquela questão de disortografia, discalculia e eu percebia isso. Então eu disse assim: Eu preciso de uma especialização pra que eu consiga entender a questão da dificuldade de aprendizagem e aí eu fiz o curso de Psicopedagogia, o que me auxiliou também, porque dentro do curso de Psicopedagogia algumas disciplinas traziam também essa questão da alfabetização. Porque o psicopedagogo dentro das queixas apresentadas pelos pais ou pela escola não era uma questão de distúrbio ou disfunção, era um processo de alfabetização não bem procedida, não bem realizada que esse aluno chegava no 5º ano assim, ah, ele tem uma discalculia, ele tem uma dislexia e não era, era só uma questão de um processo de alfabetização. Eu comecei a fazer o curso de Psicopedagogia e fazer o estágio e acompanhamentos. A gente descobria que um menino no 6º ano e no 5º ano, o menino de escola particular que o pai dizia assim: Ah, ele não sabe ler, então ele tem disortografia. E aí quando você fazia a entrevista com a criança e dava os mecanismos pra ele escrever, nós, já com a experiência de professor de alfabetização, já descartávamos isso. A mesma coisa na questão comportamental, na questão de limites. Muitos pais diziam: Ah, ele é hiperativo, ele não consegue aprender! Aí você senta com o menino, dá um trabalho só pra ele classificar, organizar e você vê o que ele consegue fazer (Rubem, Entrevista, 2021).

O professor Rubem atribui às suas experiências na alfabetização, um repertório de conhecimentos que auxiliaram na compreensão teórica que estudara durante a especialização e evidencia o diálogo entre teoria e prática ao retomar as aprendizagens anteriores. Essa aproximação também é destacada na narrativa da professora Jemima (2021):

Em dois mil e dezenove eu fui fazer especialização em letramento e aqui eu realmente vi de verdade que é a realidade que hoje eu vivo, o conhecimento que eu tenho agora eu vejo e faço essa comparação: a gente trabalha isso, isso a gente não trabalha, isso dá certo, isso aqui não dá certo. Entendeu? Porque teve as disciplinas do meu curso especialização em alfabetização e letramento que tinham coisas assim que a gente já fazia na prática que pra mim já era um não era nenhuma novidade. (Jemima, Entrevista, 2021).

A professora Jemima (2021) reforça ainda que, muitos conhecimentos estudados no curso de Especialização já estavam presentes nas práticas que realizava em sala de aula. Diante das propostas de atividades e trabalhos solicitados no curso, conseguia fazer associações com as experiências vivenciadas na escola com seus alunos e pensava:

Eu já fiz isso na sala de aula, já trabalhei isso com os meninos, já faço isso na prática. Tinha um professor que ia pedir uma atividade como se a gente tivesse dando uma aula na sala, “pega um conteúdo aí e vamos ver o que vocês trabalhariam, como é que vocês trabalhariam com os alunos”. Aí a gente faz isso em questões de dez, vinte minutos e já apresentava pra ele. Como assim? Pra gente não era nenhuma novidade, a gente já fazia isso só que aí ela vinha com a fundamentação teórica. A gente muitas vezes fazia de uma fome inconsciente, mas tudo estava baseado em algum autor que já tinha falado aquilo, algum autor já tinha relatado, já tinha dito (Jemima, Entrevista, 2021).

Essa narrativa reforça o efeito positivo de relacionar a teoria com a prática quando os professores já têm aproximação com as atividades de ensino. Há uma necessidade de fazer pesquisas, de estudar, de permanecer em formação para que possam obter respostas às suas indagações no campo da prática e encontrar meios para solucionar os problemas que lidam diariamente na sala de aula.

A razão das teorias da educação existirem está na prática com os sujeitos que fazem parte do processo educativo, mais precisamente sobre os professores e alunos. Um professor e uma professora em formação, em seus conhecimentos centrados nos alunos, ambos conversam entre si quando estão próximos, na escola, ou distantes fisicamente, mas próximos nos objetivos.

Por isso, as palavras de Freire (1996, p.24) refletem tantos significados nessa relação proximal entre quem ensina e quem aprende ao afirmar que “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas do professor e das professoras demonstraram que a experiência é singular ao indivíduo e quando unida a outras experiências, se torna diversa. As multiplicidades de sentidos reveladas nas narrativas dizem muito sobre quem são, o que fizeram e como fizeram para se reconhecerem como professores/as, alfabetizadores/as em formação.

Dentre as experiências destacadas nas narrativas, foram notórias a insegurança ao iniciarem o trabalho com turma de alfabetização, pois perceberam que a formação inicial foi superficial quando se tratava das práticas pedagógicas. Ressaltam um distanciamento entre teoria e prática ao mesmo tempo em que não conseguem dissociar uma da outra quando se deparam com os desafios apresentados na rotina escolar. Ou seja, dão sentido à teoria quando estão imersos na dinâmica da escola, da sala de aula, do ensino.

Essa relação foi feita quando os/as docentes reforçam a necessidade de estarem envolvidos em cursos e programas de formação continuada, pois perceberam que as práticas de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização requerem compreensões teóricas muito mais aprofundadas sobre os processos de produção da escrita e da leitura.

O professor e as professoras entrevistadas demonstraram engajamento nos cursos de formação de professores/as que por iniciativa própria se propuseram fazer em outras cidades, mas enfatizam a pouca oferta de cursos pelo município de São Francisco do Conde nos últimos três anos. A única formação que tiveram em comum foi a participação no PNAIC, que embora tenha colaborado com maior parte das aprendizagens docentes na alfabetização de crianças, apresentou lacunas em sua proposta inicial.

As aprendizagens produzidas pelas experiências na formação inicial e continuada não ficaram imóveis nesses espaços e momentos de formação, mas se expandiram em forma de mudanças nas práticas pedagógicas. Esse movimento de formação-ação-reflexão expressa uma continuidade da experiência marcada em um tempo e espaço causando um efeito transformador ao longo da trajetória desses profissionais.

Por isso, ainda que haja críticas ao município sobre a falta de atenção dedicada à alfabetização, os/as professores/as se mobilizam e criam estratégias que possam atender às necessidades educacionais dos estudantes: investem em autoformação, dialogam com seus pares e descobrem diferentes experiências, observam práticas que produziram resultados positivos na aprendizagem das crianças e desenvolvem táticas adequadas aos seus contextos de ensino.

Foi possível perceber que as aprendizagens experienciais de cada professor/a têm origem nas dificuldades vivenciadas durante seu percurso na docência. As narrativas trazem exemplos claros a respeito dos desafios enfrentados para que pudessem enfim, chegar a uma alternativa de resolução: a falta de recursos materiais levou a aprender a produzir o próprio material com as crianças, as dificuldades de aprendizagem das crianças levaram às pesquisas, leituras e envolvimento em cursos que ofertassem possibilidades de resolução de problemas no âmbito da alfabetização.

Diante de tanta riqueza de relatos sobre as aprendizagens experiências, foi impactante perceber que os/as professores/as, ao iniciarem suas narrativas, ainda não se davam conta de que essas aprendizagens são parte de sua formação profissional.

Os efeitos da pesquisa para o professor e as professoras entrevistadas mostram o quanto suas vozes precisam ecoar nos projetos de formação. Não querem apenas ir à universidade aprender teorias resultantes de experiências que não vivenciaram, mas discutir suas próprias experiências de modo a contribuir com outras práticas exitosas.

Embora as narrativas tenham apresentado similaridades nas vivências do percurso formativo, cada professor/a produziu diferentes práticas. Isso porque além de serem sujeitos únicos, buscaram atender grupos de crianças que demandavam ações diferenciadas. As crianças em processo de alfabetização têm modos particulares de aprender e é nessa direção que os/as professores/as caminham e desenvolvem-se profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da educação. **Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>. Acesso em: 16/12/2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). In: Portal QEdu. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb, 2019**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4338-sao-francisco-do-conde/ideb> Acesso em: 17/11/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Dos níveis e das modalidades de educação e ensino** – 14. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017

BUENO, L. A.; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **Práticas de leitura e escrita de crianças residentes no campo**: considerações acerca do contexto familiar e escolar. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, 7p.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; H., S. M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto** v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em revista**, 2020, 21p.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 144p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html> Acesso em: 18/01/2021.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, v., n., p. 01-11, 2002.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O Estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Revista de educación a distancia**. Año V. Número 14. 31 de Marzo de 2006. 18p.
AUTOR *et al.* (2019).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de: SCHILLING, Claudia. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias.; HETKOWSKI, Tânia Maria. Orgs. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-73.