

## **NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM EM TURMAS MULTISSERIADAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ESPÍRITO SANTO/RN NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO: UM ESTUDO DE CASO**

Telma Maria de Freitas Araújo  
Maria Estela Costa Holanda Campelo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
[mariatelma42@hotmail.com](mailto:mariatelma42@hotmail.com)  
[estelacampelo@hotmail.com](mailto:estelacampelo@hotmail.com)

### **Resumo**

Este estudo insere-se no contexto da pesquisa “**Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?**” desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. De posse dos dados recolhidos, definiu-se como objetivo geral detectar necessidades de formação contínua de professores que atuam em turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas rurais localizadas no município de Espírito Santo/RN, analisando-as à luz dos pressupostos teóricos que direcionam a **análise de necessidades formativas** para possíveis contribuições acerca do processo de alfabetizar letrando em turmas multisseriadas. Nesse cenário, compreende-se a formação contínua do profissional docente como o processo de ‘formar em serviço’ educadores, oferecendo-lhes um espaço de reflexão simultânea entre o que está fazendo e como pode fazer melhor sua prática. Assim, a formação contínua é um ambiente no qual saberes e práticas vão sendo ressignificados, constituindo-se espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, de construção de novas competências docentes. Para tanto, utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa através de um questionário com questões abertas e fechadas com 9 professoras que atuam em turmas multisseriadas, localizadas na zona rural do município de Espírito Santo/RN. A discussão teórico-metodológica partiu das ideias de Ghedin, Almeida e Leite (2008); Rodrigues e Esteves (1999), Azevedo e Queiroz (2010); Bogdan e Bicklen (1994) e do PNAIC (2012), dentre outros. Os resultados encontrados apontam para a necessidade de uma formação contínua que leve em consideração expectativas, necessidades e dificuldades dos docentes, cujos princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo precisam articular-se com a Educação do Campo, compreendendo-a como acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso à terra.

**Palavras-chave:** Necessidades Formativas, Salas Multisseriadas, Alfabetização, Letramento.

### **Introdução**

Este estudo insere-se no contexto da pesquisa “**Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?**” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN, na linha de pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profa Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Na educação, estudiosos da área, governos e gestores reconhecem que a formação contínua de professores é o caminho viável e possível na contribuição para a melhoria na qualidade do ensino. Contudo, percebemos um número razoável de docentes que dominam os conteúdos, mas desconhecem aspectos pedagógicos essenciais no processo de ensinar. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Com o intuito de ressaltar a dimensão da formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, García (1999) afirma que esse processo deve ocorrer ao longo de toda carreira docente, cujo objetivo é promover o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse cenário, compreendemos a formação contínua do profissional docente como o processo de ‘formar em serviço’ educadores, oferecendo-lhes um espaço de reflexão simultânea entre o que está fazendo e como pode fazer melhor sua prática. Assim, a formação contínua é um ambiente no qual saberes e práticas vão sendo ressignificados, constituindo-se espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, de construção de novas competências docentes.

Este estudo emerge na medida em que a análise de necessidades de formação contínua de professores que atuam em salas multisseriadas, sobretudo acerca da perspectiva de alfabetizar letrando, constitui-se em uma área de pesquisa fértil. Ademais, as pesquisas no âmbito desta temática valorizam a perspectiva dos professores que, na qualidade de sujeitos e não de objetos da pesquisa, são convidados a refletirem sobre a própria prática pedagógica e a nos dizerem acerca de suas necessidades de formação docente.

Para além desse argumento favorável à investigação sobre a análise de práticas e de necessidades da formação docente, os resultados de estudos dessa natureza podem se constituir em subsídios para que os municípios pesquisados elaborem políticas de formação contínua sintonizadas com dificuldades e necessidades formativas dos seus docentes.

Nesse estudo, definimos como objetivo detectar necessidades de formação contínua de professores que atuam em turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas rurais localizadas no município de Espírito Santo/RN, analisando-as à luz de pressupostos teóricos que direcionam a **análise de necessidades formativas**.

## **Metodologia**

Na pesquisa, a abordagem escolhida foi a quanti-qualitativa, ou seja, mescla tantos dados quantitativos como qualitativos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é possível utilizar em conjunto componentes quantitativos e qualitativos, ainda que apontem que as duas abordagens baseiam-se em pressupostos diferentes.

Nos encaminhamentos metodológicos, conferimos ao trabalho o direcionamento de um Estudo de Caso que, segundo Ludke e André (1986, p. 17), configura-se como um “O estudo de uma realidade em particular que, [...], tem seus contornos bem delimitados, para que se possa extrair dela, através da investigação, o que lhe é peculiar, particular ou mesmo que lhe assemelha a outras realidades”.

Para as autoras, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda destacam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Para detectarmos necessidades de formação contínua de professores que atuam em turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano de escolas da rede municipal da cidade de Espírito Santo/RN, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas. A primeira parte do instrumento procurou identificar o perfil do professor. A segunda pretendeu identificar as necessidades formativas dos sujeitos entrevistados: formação acadêmica, profissional e necessidades de formação contínua.

Assim, o questionário teve papel de destaque fundamentado no seguinte argumento: este instrumento tem sido mais utilizado nas práticas de análise de necessidades de formação, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger uma ampla população em um curto espaço de tempo, conforme afirmam Silva (2000) e Rodrigues (2006).

Participaram do estudo nove (9) professoras que atuam em turmas multisseriadas, agrupadas de diferentes formas: 1º e 2º (uma turma); 1º ao 3º (duas turmas); 2º e 3º (uma turma); 2º ao 4º (uma turma); 2º ao 5º (uma turma) e 4º e 5º (três turmas).

Para investigar necessidades de formação de professores que atuam em salas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Espírito Santo/RN, optamos, no contexto da abordagem qualitativa, pela **análise de necessidades formativas**.

Essa abordagem, além de ser uma determinação legal, também se apresenta como mais pertinente para atender às reais necessidades de formação contínua dos professores no âmbito de sua profissão, uma vez que possibilita atender às expectativas

dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula e da escola, onde desenvolvem sua prática profissional.

## **Resultados e discussão**

De forma sucinta, apresentamos os dados recolhidos da primeira parte do questionário com a identificação do perfil dos entrevistados, pois acreditamos que essas informações podem ser reveladoras de características do grupo que venham contribuir para uma formação contínua específica.

Em relação aos dados pessoais, todas são do sexo feminino, cuja faixa etária varia de dezoito a cinquenta e cinco anos. Desse universo, 2 são solteiras e 7 casadas.

Na segunda parte do questionário, recolhemos dados que pudessem sinalizar para necessidades de formação contínua das professoras. Na Formação Acadêmica, os dados mostram que 1 tem o Ensino Médio e 8 possuem/cursam graduação em Pedagogia, destas 3 possuem cursos de Especialização.

Quanto à Formação Profissional, o tempo de serviço das professoras aponta entre um e trinta e cinco anos. Sobre isso, Garcia (1999) destaca quatro fases diferenciadas no processo formativo do professor: a fase de pré-treino, experiências prévias do professor vividas como aluno; a fase de formação inicial, etapa de preparação formal para ser professor em instituição específica; a fase de iniciação, os primeiros anos de docência e, por último, a fase de formação permanente, que envolve todas as atividades de formação oferecidas pelas instituições e pelo próprio professor ao longo de sua carreira.

Perguntadas se já haviam atuado em turmas multisseriadas, 3 responderam que não, era a primeira vez. Em turmas multisseriadas, a evidente heterogeneidade de sua composição implica em desafios e possibilidades nessas turmas. (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

Uma educação “no campo e do campo” irá legitimar o que dizem Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 15) de que “A educação é um direito social”. Diante disso, percebemos a importância de políticas públicas para as escolas do campo voltadas à realidade onde os sujeitos estão inseridos, pensadas na valorização da sua identidade, proporcionando o direito ao saber, ao conhecimento e à cultura socialmente produzida.

No Brasil, como conferem Azevedo e Queiroz (2010), ao longo da história, a escola do campo traz como característica marcante um modelo submisso aos conteúdos ministrados

e aprendidos nas cidades, partindo do princípio do atraso das culturas e da falta de perspectivas desse meio.

Sobre o vínculo empregatício, os dados apontam que 3 professoras são efetivas da rede municipal e 6 são contratadas por meio de processo seletivo.

Quando perguntadas sobre ano/turma em que as professoras lecionavam atualmente, as respostas foram: em turmas do 1° e 2° (uma professora); 1° ao 3° (duas professoras); 2° e 3° (uma professora); 2° ao 4° (uma professora); 2° ao 5° (uma professora) e 4° e 5° (três professoras). Em relação ao número de alunos por sala de aula, a maioria respondeu menos de vinte e cinco.

Nesse cenário pouco animador, o complexo trabalho docente em salas multisseriadas, principalmente quando se refere à alfabetização e ao letramento, fica por conta da ausência de formação inicial e contínua dos professores, considerando que nesses espaços são várias as funções assumidas por esses profissionais, implicando a organização do processo pedagógico. Como resultado, “esses sujeitos se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível, visto que se sentem perdidos, necessitando de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar [...]”, conforme afirma Barros *et al* (2010, p. 28).

Ao serem questionadas sobre o tempo/horas suficientes(s) dedicados ao planejamento escolar, realizado na escola, a maioria das respostas apontam para a necessidade de um espaço privilegiado na escola para planejar, discutir e analisar a prática docente, destacando o tempo mínimo de 2 horas semanais.

Na primeira questão aberta do questionário, pedimos que os entrevistados opinassem sobre o papel do professor, cujas respostas foram: “atuar com amor”; “alfabetizar e letrar”; “atuar nas diversas áreas do conhecimento”; “oferecer melhores práticas e buscar conhecimentos”; “mediador”; “formador de cidadãos”; “estar sempre atualizado”; “planejar suas ações”, “estudar e participar de seminários” e “promover um espaço de interações”. Inferimos que a experiência do professor e seus saberes devem estar implícitos na prática docente.

De acordo com Perrenoud (2005), para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. Nesta perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, de ressignificação dos discursos e dos saberes, a

autoformação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento da retextualização dos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também se apresenta como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

No âmbito dos conhecimentos e capacidades específicas dos eixos da Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística na área de Língua Portuguesa, como estão postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos Direitos Gerais de Aprendizagem, pedimos que as entrevistadas apontassem aqueles trabalhados por elas em sala de aula e qual o grau de dificuldade.

No eixo da Leitura, os mais trabalhados “Leitura de textos não-verbais, em diferentes suportes, com autonomia; compreensão de textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; antecipação de sentidos e ativação de conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças e Interpretação de frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor; leitura em voz alta, com fluência”. Dentre os mais difíceis “Realização de inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; estabelecimento de relações de intertextualidade entre textos e procura no dicionário dos significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso”.

No eixo da Produção Textual, os mais trabalhados: “Revisão coletiva dos textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando partes já escritas, planejando os trechos seguintes, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas; “produção de diferentes gêneros, por meio da atividade de um escriba; produção de diferentes gêneros com autonomia”. Quanto aos difíceis, foram: “Organização do texto; pontuação dos textos e revisão autônoma dos textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes”.

No eixo da Oralidade, os mais trabalhados “Participação de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo e respeitando os turnos de fala; escuta com atenção de textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, analisando-os criticamente; relação entre a fala e a escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais e a valorização dos textos de tradição oral”. Os difíceis “Reconhecimento da diversidade linguística, valorizando as

diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero e planejamento de intervenções orais em situações públicas: debate, contação de história”.

No eixo da Análise Linguística, os mais trabalhados foram “Conhecimento e uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas; conhecimento e uso das grafias de palavras com correspondências regulares entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; identificação e uso da letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções; escrita do nome; reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto; diferenciação entre letras, números e outros símbolos; reconhecimento de diferentes tipos de letras nos mais variados gêneros; conhecimento da ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; leitura ajustando a pauta sonora ao escrito e apropriação das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro”. Apenas 2 professoras elencaram como difíceis “Reconhecimento de gêneros textuais e seus contextos de produção e apropriação das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro”.

Quando solicitamos das entrevistadas que apontassem três conhecimentos e capacidades específicas mais importantes nos programas de formação contínua, as respostas foram: “Participação de interações orais em sala de aula; reconhecer a diversidade linguística; utilização do vocabulário diversificado e adequado ao gênero; realização de inferências em textos de diferentes gêneros; produção textual de diferentes gêneros; relação entre a fala e a escrita e valorizar os textos de tradição oral”.

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC da Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 9), a organização do trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa “exige, a um só tempo, a articulação entre os eixos e as dimensões do ensino e a consideração de suas especificidades” enfatizando-se uma perspectiva interativa de linguagem. Para isso, é necessário que a escola assuma seu papel no sentido de favorecer que os alunos participem de práticas sociais letradas, bem como o seu papel específico relativo ao ensino da língua, em seus diversos aspectos.

Para se efetivar a alfabetização no contexto do letramento é necessário que o professor oportunize contextos significativos. Nesta direção, garantindo a autonomia e respeitando as especificidades do sujeito do campo, faz-se necessário também respeitar o saber linguístico de cada indivíduo. Portanto, 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 vive”.

Em práticas pedagógicas existentes, o professor alfabetizador ainda desconhece a realidade linguística do aluno do campo, bem como todos os conhecimentos que ele adquire durante sua vida e acaba rotulando-o por não usar a língua padrão.

Para amenizar esse problema, o PNAIC da Educação do Campo (BRASIL, 2012) define formas de organização do trabalho pedagógico, discutindo sobre as especificidades do espaço escolar do campo e os modos como tais especificidades podem ser consideradas no planejamento da ação didática na alfabetização. Desse modo, a organização da prática pedagógica orientada por projetos didáticos e sequências didáticas é foco de debate, com o intuito de ilustrar como a articulação entre conhecimentos escolares e extraescolares e entre os diferentes componentes curriculares pode ser importante no processo de alfabetização das crianças.

- Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- Refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os direitos de aprendizagem;
- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam utilizados;
- Analisar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte) e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística. (PNAIC-BRASIL, 2012, p. 7).

Ao adotar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC da Educação do Campo concebe que a escola, ao alfabetizar o estudante, não favorece, apenas, a sua apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas contribui para que ele possa, individual e coletivamente, atuar de forma autônoma em diferentes esferas sociais, produzindo e compreendendo textos de diferentes gêneros, ou seja, agindo por meio desses textos.

Ainda em conformidade com o PNAIC da Educação do Campo, para que a alfabetização seja pensada como um processo em que os estudantes do campo possam desenvolver conhecimentos e habilidades para se constituírem como sujeitos coletivos, identificando-se com os anseios das comunidades, é preciso que o planejamento didático considere a construção de um ambiente escolar a partir de práticas políticas e culturais da comunidade.

No contexto da multiplicidade de situações vivenciadas em sala de aula e no espaço escolar, pedimos que as entrevistadas apontassem aquelas mais presentes, tidas como problemas: "manter a disciplina em sala de aula; deter o domínio de novos conhecimentos, lidar com alunos com deficiência; lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem; definir objetivos e conteúdos de aprendizagem; organizar o trabalho em sala de aula e avaliar o trabalho em sala de aula".

Nesse contexto, compreendemos como a materialidade vivida nas salas multisseriadas, com crianças de idades entre 6 e 14 anos, que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento efetivo e iminente, podem potencializar, a partir da interação entre professor-aluno; aluno-aluno; aluno-objeto de conhecimento; os processos de apropriação do conhecimento, estabelecendo uma aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento, sobretudo no processo de alfabetizar letrando, constituindo-se como um dos maiores desafios nessa modalidade de ensino.

No último eixo do questionário, necessidades de formação contínua, perguntamos sobre a participação em cursos de formação contínua, tendo 3 respondido nunca ter participado. Ao comentar sobre contribuições desses cursos à prática pedagógica, 3 se referiram ao curso de Pedagogia; 2 aos cursos de Especialização; 2 ao Pro-Letramento e 2 não responderam. De imediato, percebemos que algumas entrevistadas entenderam por formação contínua aquela oferecida nos cursos superiores e de especialização.

Almeida (1999, p. 40) afirma que a formação contínua de professores torna-se elemento central no processo de desenvolvimento profissional quando o conceito de profissionalismo docente articula-se com: "A luta pela educação pública com qualidade social para os segmentos populares, com a luta por melhores condições de trabalho e de salários, por formação profissional, pela dignificação da profissão docente e aumento do seu reconhecimento social."

Nesse cenário, a análise de necessidades formativas dos professores configura-se como um instrumento importante e capaz de direcionar as ações formativas, bem como uma imprescindível ferramenta na formação docente no seu ambiente profissional. Sobre isso, Rodrigues e Esteves (1993) asseguram que o estudo das necessidades formativas docentes é também concebido como um processo de autoformação e de conscientização das próprias necessidades pelos professores. Nesse caso, o estudo de necessidades proporciona ao professor posição protagonista na pesquisa quando concebido como processo conscientizador e formativo.

Para Rodrigues (2006, p. 97) as necessidades “são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinado sujeito [...] uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva”.

Ao abordarmos sobre necessidades formativas, não podemos desconsiderar que as necessidades de formação emergem nas e das situações de trabalho, segundo Barbier e Lesne (*apud* SILVA, 2000), que apontam como aspectos condicionantes: as representações dos sujeitos sobre essas situações; as relações sociais que se estabelecem dentro de dada organização/instituição; os recursos financeiros disponíveis e as possibilidades de promoção subjacentes à formação.

Nesse contexto, os mesmos autores conceberam três formas de determinação de objetivos que levam à formação, subjacentes aos quais se encontram diferentes conceitos de necessidades: a partir das exigências de funcionamento das organizações, que entende necessidade como exigência; a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos, que percebe necessidade como expectativa e a partir dos interesses sociais nas situações de trabalho, que entende necessidade como interesse que parte da situação dos grupos de trabalhos socialmente organizados.

Ao questionarmos sobre como deve ser a organização e a execução de cursos de formação contínua, obtivemos as seguintes respostas: “Organizado por ciclos e etapas; presenciais; espaços de trocas de experiências oficinas pedagógicas; de acordo com as necessidades/dificuldades dos professores e de forma prática com menos teoria e de modo que contribuam e atendam as necessidades dos docentes”. Nessa questão, 2 professoras deixaram de responder.

Encerramos o questionário solicitando que as entrevistadas elencassem pontos positivos e negativos em formações contínuas das quais participaram, citando como positivos: “conhecimentos; incentivo; fortalecimento de vínculos; melhores resultados na aprendizagem do aluno e reavaliar a prática docente”. Em relação aos pontos negativos, as respostas foram: “pouco tempo para formação e muita teoria; acesso às tecnologias; falta de recursos pedagógicos; ausência de visitas às escolas”.

Os pontos positivos destacados apontam para a necessidade de uma formação contínua organizada e executada a partir das necessidades docentes emergidas do cotidiano de sala de aula, das expectativas dos professores em relação a sua formação. Quanto aos negativos, destacando “muita teoria”, não podemos pensar como desvalorização de fundamentação e ênfase à prática, mas, sim, como um desejo de que as dificuldades

e necessidades enfrentadas na ação docente sejam contempladas nos programas de formação contínua.

D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 320) afirmam sobre a necessidade de uma fundamentação teórico-crítica da educação, permite “[...] alterações na prática pedagógica e para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil”, no sentido de que o professor se aproprie de uma teoria aliada à prática, cuja concepção subjaz aos estudos de Vygotsky (1991).

Nesse contexto, um dos conceitos que se considera essencial para contribuir na discussão sobre a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas salas multisseriadas é o de nível de desenvolvimento efetivo, aquele que indica o domínio da criança, demonstrando o que ela já conhece e realiza sozinha. Além dele, o conceito de nível de desenvolvimento iminente, que para Vygotsky (1991, p. 97) é “[...] determinado através da solução de problemas -pelas crianças- sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

## **Conclusão**

Evidenciamos no estudo a necessidade de investigarmos a percepção que as profissionais pesquisadas têm sobre processos de formação contínua. Diante disso, respondendo ao objetivo proposto, entendemos como necessária a formação contínua do professor em seu contexto escolar para que ele possa, ao sair da sua formação inicial, permanecer realizando-a na instituição escolar, atendendo às demandas educativas.

Os princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo precisam articular-se com a Educação do Campo, compreendendo-a como acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso à terra. Segundo Caldart (2008) e Molina (2009), a educação vai sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo. Coloca-se na agenda nacional o ‘campo brasileiro’ em seus diferentes aspectos, com ênfase na educação e na discussão de um projeto de sociedade, denunciando a precariedade das escolas do campo e a necessidade de formação para os seus professores.

## **Referências**

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

AZEVEDO, M. A. de; QUEIROZ, M. A. de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 61-72.

BARROS, O. F. et al. Retratos de Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 313-324.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líder Livro, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. Educação Popular e Movimentos Sociais: tensões e desafios para a América Latina. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, 2009.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação da democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUES, M. Â. P. **A análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, 2006.

RODRIGUES, M. Â. P.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese de Doutorado em Educação.

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991. p. 80-97.