REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

O FAZER DOCENTE NO/DO CAMPO E SUAS APROXIMAÇÕES COM O LETRAMENTO CRÍTICO TRANSFORMADOR

TEACHING PRACTICES IN/OF RURAL AREAS AND THEIR CONNECTIONS WITH TRANSFORMATIVE CRITICAL LITERACY

Jovanilda de Jesus Teles Alves
Mestranda Pela Veni Creator Christian University

E-mail: jovanildateles14@gmail.com

Fabio Coelho Pinto
Doutor pela Veni Creator Christian University
E-mail: profphabiopinto@gmail.com

Recebido: 01/09/2025 – Aceito: 09/09/2025

Resumo

O presente estudo analisou as condições estruturais e formativas que influenciam a prática docente e o desenvolvimento de práticas de letramento crítico-transformador na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, localizada na zona rural do município de Cametá, Pará. A abordagem adotada foi qualitativa e crítica, fundamentada na perspectiva dialógica de Paulo Freire. Foram realizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos da instituição. Os resultados evidenciaram a precariedade estrutural da escola, a insuficiência e inadequação das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e a limitada colaboração entre docentes, restrita a espaços formais e pontuais. Esses fatores comprometem a implementação de práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico, além de refletirem uma negligência estatal que fere direitos constitucionais e amplia desigualdades sociais. O estudo ressalta a necessidade de políticas educacionais que valorizem a formação continuada contextualizada, o suporte material e pedagógico, e a construção coletiva do conhecimento docente, para que a educação no campo possa cumprir seu papel emancipador e transformador.

Palavras-chave: Letramento crítico; Formação continuada; Educação no campo; Prática docente; Colaboração escolar.

Abstract

This study analyzed the structural and formative conditions that impact the teaching practice and critical literacy at EMEIF de Carapina, located in Cametá, Pará. Through a qualitative approach, data were collected via interviews with the Portuguese Language teacher and the Pedagogical Coordinator, as well as through observations and documentary analysis. The findings reveal significant structural precariousness, including inadequate school infrastructure and a lack of

pedagogical and technological resources, which compel teachers to use their own financial means to carry out their activities. Additionally, continuing education opportunities offered by the Municipal Department of Education (SEMED) are insufficient and poorly aligned with the real needs of teachers, especially those working in the final years of elementary education and in rural contexts. Collaboration between teachers is limited and occurs mainly in formal, sporadic meetings organized by the school management or SEMED, lacking a culture of spontaneous and ongoing professional interaction. This restricts the potential for collective reflection and shared knowledge construction, essential for improving teaching practices and fostering a critical-transformative literacy approach. The study highlights the urgent need for public policies that ensure continuous, flexible, and contextually relevant teacher training, supported by adequate material resources and institutional support. It points out that the current neglect by the State violates constitutional rights and international agreements guaranteeing quality education, perpetuating social inequalities. Ultimately, the research emphasizes that quality education, inclusive and emancipatory, cannot be sustained under conditions of structural and material precariousness. To effectively support teachers' pedagogical work, it is necessary to recover education's role as an instrument of social justice, ensuring dignified working conditions and overcoming the limits imposed by minimal assistance policies.

Keywords: Critical literacy; Professional development; Rural education; Teaching practice; School collaboration.

1. Introdução

A educação no campo brasileiro, historicamente marcada por desigualdades estruturais e negligência do poder público, ainda enfrenta inúmeros desafios que comprometem sua função social e emancipadora. Em contextos rurais, as condições precárias das escolas, a descontinuidade das políticas educacionais e a ausência de formação continuada contextualizada têm dificultado a implementação de práticas pedagógicas críticas, que promovam a autonomia e a reflexão social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse cenário, ganha centralidade o debate em torno do letramento crítico-transformador, compreendido como um processo de leitura e escrita que ultrapassa a decodificação textual e visa à formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

Inspirado na perspectiva dialógica e libertadora de Paulo Freire (1987, 1996), este estudo parte do pressuposto de que a prática docente crítica requer tanto condições materiais adequadas quanto uma base formativa sólida e contínua, enraizada nas especificidades do território e das comunidades escolares. No entanto, o que se observa com frequência é a ausência de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação de qualidade no campo, reforçando as

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

desigualdades sociais historicamente construídas.

Diante desse contexto, a pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar as condições estruturais e formativas que influenciam a prática docente e o desenvolvimento de práticas de letramento crítico na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, localizada na zona rural do município de Cametá, no estado do Pará. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa de cunho crítico, com base em observações participantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos da referida instituição.

Ao investigar as possibilidades e os entraves à promoção de uma prática pedagógica crítica no campo, este estudo busca contribuir para o debate sobre a urgência de políticas educacionais comprometidas com a transformação social, a valorização docente e o fortalecimento da educação rural como direito fundamental e estratégia de emancipação coletiva.

2. Revisão da Literatura

A educação do campo tem sido apontada como uma área específico de estudo e intervenção educacional que busca atender às demandas, especificidades e diversidades das populações rurais e agricultoras (Caldart, 2009). Trata-se de uma área de investigação que tem sido ampliado o debate sobre o direito à escolarização formal de sujeitos historicamente excluídos dos processos educativos urbanos, partindo do princípio de que a educação de qualidade deve considerar as realidades sociais desses sujeitos.

Nesse sentido, a educação do campo não se limita a garantia de acesso à escola, mas se propõe a contribuir no desenvolvimento integral das comunidades rurais, respeitando suas identidades culturais e valorizando seus modos de vida e saberes tradicionais. Neste sentido, Caldart (2012) traz contribuições essenciais para essa discussão, pois oferece uma leitura histórica e contextual da educação do campo, desde sua gênese nos movimentos sociais até os atuais desdobramentos em termos de políticas públicas e práticas pedagógicas emergentes. Para a autora, a educação do campo, caracteriza-se como:

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

> [...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, as culturas, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 259).

Ante ao exposto, convém destacar que as mobilizações dos movimentos sociais do campo, como também apontado por Carvalho (1998), são compreendias como uma importante base histórica sobre a qual se estruturou a educação do campo. A este respeito, o autor argumenta que, essa modalidade de educação é resultado de lutas históricas por melhores condições de vida e por reconhecimento dos direitos das populações rurais, após longos períodos de invisibilidade nas políticas públicas.

Neste sentido, pode-se dizer que a princípio de que, a proposta da educação rural buscava “oferecer formação aos trabalhadores do Campo, a fim de domar o movimento de migração do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida” (Carvalho, 1998, p. 53). Tais assertivas se configuram como essenciais para a compreensão do percurso histórico que permitiu a consolidação da educação do campo como direito e como campo de saber.

Fernandes e Molina (2004) apresentam uma concepção de “campo” a partir de uma noção de espaço marcado por singularidades culturais, sociais e políticas. Neste sentido, o campo (como espaço histórico, social e cultural) transpassa a dimensão unilateralizada de territorial, e se apresenta como espaço de luta, resistência e reinvenção. Neste contexto, a educação do campo se apresenta como catalisadora de reflexões que operam sobre a gerência de novos saberes que contribuem com processos transformadores.

Vale ressaltar que, no curso da história, os sujeitos do campo estiveram à margem dos processos de escolarização. No cenário brasileiro, a educação foi, por muito tempo, se configurou como privilégio de poucos, não sendo devidamente oferecida em termos de acesso e qualidade para a população, em especial as mais pobres e do campo. Andrade e Rodrigues (2020), consideram que as áreas rurais

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

têm enfrentado obstáculos históricos quanto ao acesso à educação de qualidade, em decorrência especialmente da distância entre residências e escolas, infraestrutura precária, escassez de recursos didáticos e ausência de políticas públicas voltadas, especialmente, para a formação continuada dos profissionais que atuam nesse contexto.

Nestes termos, convém destacar que a educação do campo não pode ser resumida à mera implantação de estrutura física de escolas em comunidades rurais, pois a negligência estatal no oferecimento de políticas públicas adequadas (formação continuada, currículo contextualizado e adequado a realidade), contribui para que a presença do prédio escolar no campo se limite à reprodução do currículo urbano, desconsiderando as especificidades locais.

Pelas razões supracitadas, evidencia-se que, a proposta de educação do campo deve adotar como ponto de partida uma visão crítica voltada à transformação das realidades rurais, de modo promover práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e socialmente relevantes. Tal proposta encontra respaldo no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que afirma que se configura como responsabilidade do Estado a garantia da educação pública e de qualidade, de modo que ela deve:

> [...] abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, p. 4).

Evidencia-se, portanto, que a educação é um direito garantido por lei, entretanto, como assinalam, Andrade e Rodrigues (2020) a implementação concreta da educação do campo enfrenta desafios substanciais, especialmente no que tange à adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes do meio rural. Dentre os princípios norteadores dessa modalidade, destaca-se a valorização da cultura local e do conhecimento tradicional, elementos que compõem o vasto repertório de saberes presentes nas comunidades.

Nessa perspectiva, a implementação da educação do campo como uma política pública de valorização da diversidade se apresenta como instrumento essencial para a valorização do patrimônio cultural rural, de modo a integrar o

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

conteúdo escolar à vivência cotidiana dos estudantes. Evidencia-se, portanto, que essa integração fortalece a identidade cultural dos educandos e enriquece o processo educacional.

Além do resgate cultural, a educação do campo também oportuniza a preparação dos estudantes para os desafios contemporâneos, ao contribuir para o desenvolvimento de competências práticas e conhecimentos pertinentes à realidade local. Isso inclui temas como agricultura sustentável, manejo de recursos naturais, empreendedorismo rural, entre outros tópicos fundamentais à promoção do desenvolvimento econômico e da sustentabilidade no campo. A este respeito, Morigi (2003) considera a educação do campo como comprometida com uma pedagogia ancorada na identidade do meio rural, respondendo às necessidades e potencialidades dos sujeitos que ali vivem, respeitando sua cultura, seu território, suas memórias e seus saberes.

A Constituição Federal de 1988, ampliou a concepção de educação como direito universal, contribuindo para o surgimento e fortalecimento dos movimentos sociais que passaram a reivindicar políticas educacionais específicas para as populações do campo. Essa expansão foi incorporada em legislações posteriores, como o artigo 28 da LDB, que estabelece:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 2002, p. 116).

Atualmente, atravessado por processos acelerados de urbanização e êxodo rural, a educação do campo se apresenta como oposição à lógica que associa progresso exclusivamente as áreas urbanas. Reivindica-se neste sentido o campo como espaço legítimo de produção de saberes, inovação e desenvolvimento, merecedor de investimentos estruturais e políticos permanentes. Nessa direção, Rocha et al. (2004, p. 7) afirmam:

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

> A educação do campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Em linhas gerais, considera-se essencial pensar a educação do campo para além do processo de escolarização, ou seja, da questão do acesso à escolarização. Trata-se de uma agenda de justiça social, equidade e inclusão. Garantir que estudantes de áreas rurais tenham acesso a uma educação de qualidade é condição essencial para um desenvolvimento humano integral, sustentável e democrático.

2.1 O fazer docente e o letramento crítico-transformador

Freire (2017) ao analisar o processo de escolarização e a prática pedagógica docente, destaca que a carência de recursos pedagógicos diversificados no ambiente escolar contribui significativamente para a manutenção de práticas de ensino tradicionais. Tais práticas, salvo exceções pontuais, persistem em desconsiderar as vivências, saberes e realidades dos estudantes como elementos centrais no processo de aprendizagem, comprometendo, assim, o desenvolvimento de uma pedagogia significativa, lúdica e crítica.

Sob essa ótica, o letramento crítico-transformador pressupõe uma postura político-pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, demandando que estes sejam capazes de refletir criticamente sobre suas condições de existência. Tal posicionamento torna-se inviável em contextos escolares marcados por práticas desprovidas de intencionalidade, de estratégias pedagógicas diversas e de situações de leitura que permitam o contato com diferentes formas de construção e interpretação textual.

Tfouni (1995, p. 20) compreende o letramento como um processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, o que opera na evidência de uma abordagem ampliada da alfabetização. Tal concepção toma como ponto de partida, a leitura crítica do

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

mundo e, propõe-se a ir além da decodificação mecânica da escrita.

O letramento, constitui-se de acordo com Soares (2003, p. 34), como “resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Correlato ao exposto, o letramento emerge como uma prática crítica e contextualizada da linguagem escrita nas práticas sociais.

Kleiman (1995) também oferece uma contribuição relevante ao destacar que o conceito de letramento aparece no meio acadêmico com o objetivo de distinguir os estudos voltados ao impacto social da escrita daqueles centrados na alfabetização, esta última tradicionalmente associada à aquisição individual de habilidades técnicas de leitura e escrita. Para a autora, o letramento deve ser compreendido como superação de um uso meramente funcional da escrita, avançando para sua apropriação crítica, capaz de produzir leituras contextualizadas da realidade.

Nesse sentido, historicamente, os processos de alfabetização foram reduzidos à mera decodificação de símbolos gráficos, negligenciando a dimensão crítica da leitura e da escrita. O letramento, portanto, assume o papel de preencher essa lacuna, permitindo que os sujeitos leiam não apenas textos, mas o mundo ao seu redor. Essa concepção encontra ressonância na pedagogia freiriana, que propõe uma educação voltada para a formação da consciência crítica, onde o ensino da leitura e da escrita está intrinsecamente ligado à compreensão e transformação da realidade social.

Dessa forma, a atuação pedagógica dos docentes, especialmente no ensino da leitura e da escrita, não pode se limitar aos aspectos formais da linguagem. É imprescindível considerar os contextos sociais nos quais essas práticas se desenvolvem, de modo a extrapolar os limites físicos da sala de aula e estabelecer conexões com a vida cotidiana dos estudantes.

Para Soares (2003) e Kleiman (1995), essa dimensão ampliada do processo de aprendizagem é definida como letramento. Quando orientado por uma perspectiva crítica e transformadora, o letramento transcende a função instrumental da leitura e da escrita e se configura como processo de formação política e social

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

dos sujeitos, oferecendo-lhes instrumentos para interpretar e, potencialmente, transformar suas condições de vida.

Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador torna-se ainda mais relevante. A compreensão ampla do conceito de letramento – que vai além da simples decodificação gráfica – implica reconhecer que ele envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de maneira crítica e reflexiva, em diferentes esferas da vida: pessoal, acadêmica, profissional e social.

A construção de sujeitos letrados requer, portanto, uma atuação docente intencional e planejada, que favoreça o contato dos estudantes com textos variados e desafiadores, promovendo experiências significativas de leitura e escrita dentro e fora do ambiente escolar. O professor passa a desempenhar um papel essencial na mediação desse processo, criando condições para o desenvolvimento de habilidades que permitam a compreensão, a interpretação e a produção textual eficaz em múltiplos contextos.

Nesse sentido, o letramento crítico fundamenta-se em princípios educacionais voltados ao desenvolvimento de competências discursivas e de construção de sentidos. Muspratt, Luke e Freebody (1997, p. 218) afirmam que:

> O letramento crítico inclui também uma consciência de como, para que e por que, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas às suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõe o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana.

Para os autores, o letramento crítico tem implicações socioculturais e políticas, uma vez que envolve a problematização das estruturas de poder presentes nos textos e discursos veiculados socialmente. Ele ultrapassa a funcionalidade técnica da linguagem escrita, inserindo-se como ferramenta de enfrentamento das desigualdades históricas no acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.

Diante disso, torna-se fundamental que os professores desenvolvam práticas pedagógicas de letramento que sejam significativas e capazes de responder às demandas concretas dos estudantes. A ação docente pode se materializar em

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

diferentes estratégias, como:

Seleção de textos diversificados, que proporcionem experiências linguísticas e culturais enriquecedoras, respeitando os contextos sociais dos alunos. A escolha criteriosa de materiais de leitura — literários, científicos, jornalísticos, históricos, entre outros — é essencial para ampliar o repertório e possibilitar múltiplas formas de interpretação.

Ensino de estratégias de compreensão textual, incluindo inferência, análise crítica, síntese e avaliação, que favoreçam a autonomia e a proficiência dos estudantes como leitores ativos e reflexivos.

Produção de textos em diversos gêneros, como redações, resenhas, relatos, cartas argumentativas e outros, possibilitando o desenvolvimento da expressão escrita, da organização de ideias e da articulação coerente de argumentos.

Contextualização e aplicação prática do letramento, mediante projetos, pesquisas, discussões e atividades que conectem o conteúdo escolar às realidades sociais dos alunos, evidenciando a relevância da leitura e da escrita para a resolução de problemas e tomada de decisões na vida cotidiana.

Nesse aspecto, Kleiman (1995, p. 18) enfatiza que o letramento deve ser compreendido como “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”.

Assim, compreende-se que o letramento crítico, mais do que uma prática técnica, constitui-se como um processo formativo que integra linguagem, cultura, política e transformação social. Cabe à escola e, em especial, ao professor, construir espaços pedagógicos que promovam não apenas o domínio das habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, preparando-os para atuar de forma autônoma e reflexiva nos diversos contextos sociais em que estão inseridos.

3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

qualitativa, ancorada em uma abordagem crítico-dialógica de base freiriana, que compreende a realidade como uma construção social passível de transformação a partir da problematização das condições concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, que são expressos nas relações humanas e, por isso, não se restringe à quantificação dos fenômenos.

O estudo foi desenvolvido no contexto da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, localizada na zona rural do município de Cametá, estado do Pará. A escolha da instituição ocorreu por critérios de intencionalidade e relevância social, considerando os desafios históricos e estruturais enfrentados pelas escolas do campo no Brasil, sobretudo no que diz respeito à efetivação do direito à educação de qualidade e à implementação de práticas pedagógicas alinhadas ao letramento crítico.

A pesquisa teve como objetivo central compreender as condições formativas e estruturais que influenciam a prática docente e o desenvolvimento de práticas de letramento crítico-transformadoras na escola do campo, com ênfase na atuação da professora de Língua Portuguesa e nas ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica.

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: Observação participante, realizada ao longo de quatro meses, com registros sistemáticos em diário de campo sobre o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas adotadas, as condições estruturais da escola e as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; Entrevistas semiestruturadas com a professora de Língua Portuguesa e o coordenador pedagógico da escola, com questões voltadas à formação continuada, práticas de letramento, colaboração entre docentes, desafios enfrentados no cotidiano escolar e estratégias utilizadas frente às limitações institucionais.

A técnica de análise dos dados seguiu a perspectiva da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), sendo operacionalizada por meio da

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

construção de unidades de registro temáticas, organizadas em quadros que sistematizam as categorias emergentes do material empírico. Essa organização permitiu uma análise crítica e reflexiva dos discursos e práticas observadas, em diálogo com os referenciais teóricos da área, com destaque para Paulo Freire, Tardif (2002), Hargreaves (2003), Nóvoa (1992), entre outros.

As categorias construídas foram: Infraestrutura escolar e contexto material; Práticas pedagógicas e letramento crítico; Formação continuada de professores; Colaboração docente e saberes da experiência.

O rigor metodológico foi assegurado pela triangulação entre os dados coletados via observação, entrevistas e análise documental (como o Projeto Político-Pedagógico da escola), o que conferiu maior confiabilidade e profundidade à análise.

Por fim, vale destacar que esta pesquisa se pautou em princípios éticos, respeitando a autonomia e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos, conforme as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram, de forma livre e esclarecida, com sua participação.

4. Resultados e Discussão

O educador que atua no contexto rural deve assumir a responsabilidade ética e política de promover um ensino crítico e comprometido com a realidade vivenciada pelas comunidades camponesas. Isso implica em desenvolver uma alfabetização que, para além da aquisição técnica da leitura e da escrita, possibilite a conscientização dos sujeitos quanto aos seus direitos e à histórica negligência do Estado em garantir uma educação de qualidade voltada às especificidades do campo.

Nesse sentido, o letramento crítico constitui-se como um importante via para a emancipação social e política desses sujeitos. Como aponta Kleiman (1995), as práticas de letramento não se restringem ao espaço escolar; ao contrário, envolvem uma dimensão social mais ampla, na qual professores e estudantes

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

interagem com múltiplas formas de leitura e escrita em contextos diversos, vivenciando práticas sociais concretas e significativas.

Desse modo, o mero domínio técnico da leitura e da escrita, embora necessário, revela-se insuficiente para preparar os estudantes para a atuação em práticas sociais complexas. Torna-se imperativo, portanto, desenvolver estratégias pedagógicas que extrapolem os limites do currículo formal, tendo como ponto de partida a realidade social dos educandos. A alfabetização deve, assim, ser contextualizada, conectada às vivências locais e orientada para a transformação social.

A atuação do professor, nesse cenário, exige constante atualização e compromisso com uma prática educativa que dialogue com as transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais contemporâneas. Como enfatiza Freire (2007, p. 22):

> Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Essa postura implica flexibilidade, abertura à mudança e disposição reflexiva para a implementação de ações pedagógicas alinhadas à realidade dos alunos. No caso da educação do campo, essa necessidade é ainda mais urgente, considerando que historicamente os sujeitos rurais foram privados do direito a uma educação que respeitasse e dialogasse com suas especificidades culturais, territoriais e socioeconômicas.

Freire (1991, p. 126) sintetiza essa compreensão ao afirmar:

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pormos sua força a serviço de nossos sonhos.

A educação, embora não detenha por si só o poder de alterar estruturalmente a realidade social, representa um instrumento fundamental para fomentar práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica e a

transformação das condições de vida dos sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, o letramento crítico revela-se essencial às práticas educativas voltadas à transformação social, pois contempla tanto a leitura quanto a escrita como ferramentas de construção de conhecimento, comunicação e expressão de ideias. A título de exemplo, observou-se na EMEIF de Carapina a atuação de uma professora de Língua Portuguesa que incorporou práticas interdisciplinares envolvendo a escrita de gêneros diversos — como cartas, diários, relatórios e ensaios — voltadas a diferentes públicos e propósitos comunicativos.

A implementação do letramento crítico exige ainda que o professor reconheça e valorize as diferentes habilidades e experiências socioculturais que os alunos trazem para a escola. Essas vivências são fundamentais para o processo de formação, na medida em que práticas pedagógicas inclusivas pressupõem o respeito à diversidade cultural e linguística, criando um ambiente educacional plural e acolhedor.

Assim, pode-se afirmar que as práticas de letramento, quando desenvolvidas sob uma perspectiva crítica e contextualizada, possibilitam aos estudantes uma formação dinâmica, significativa e transformadora de suas realidades social, cultural e econômica. Ao criar ambientes de aprendizagem ricos em leitura, escrita e reflexão, o docente contribui diretamente para a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e atuar criticamente no mundo em que vivem.

Como também foi registrado durante a observação, a precariedade da infraestrutura física e tecnológica da escola rural revela não apenas uma carência material, mas um processo histórico de exclusão social. Tal realidade compromete a efetivação de metodologias pedagógicas dialógicas, participativas e integradoras, que são essenciais ao desenvolvimento de um letramento voltado à transformação social.

Nessas condições, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se limitados e distanciados da construção de uma consciência crítica nos estudantes, perpetuando práticas reprodutoras e descontextualizadas que contribuem para a manutenção do status quo. O modelo escolar permanece preso a estruturas inflexíveis, que não dialogam com a realidade dos sujeitos do campo, inviabilizando

a construção de uma educação emancipatória.

É relevante destacar que, mesmo diante de tamanhas limitações, os entrevistados demonstraram uma consciência incipiente acerca do processo de precarização educacional. Essa percepção, evidenciada nas práticas críticas conduzidas pela professora de Língua Portuguesa, pode representar um ponto de partida para a construção de alternativas pedagógicas mais sensíveis às necessidades da comunidade escolar.

Desse modo, compreende-se que o letramento crítico-transformador não se resume à interpretação da realidade, mas cria condições para que os sujeitos tomem consciência de suas condições materiais de existência, das desigualdades históricas a que foram submetidos e da possibilidade de agir coletivamente na busca por transformação.

Os dados analisados permitem concluir que o reconhecimento das precariedades e negligências na oferta educacional representa o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Tais práticas devem ser concebidas como mobilizadoras da comunidade escolar e comprometidas com a construção de alternativas viáveis de superação dos obstáculos históricos enfrentados pelas populações do campo.

É urgente que todos os atores da comunidade escolar de Carapina compreendam a escola como espaço de resistência simbólica e material, no qual o letramento deve extrapolar os limites técnicos da linguagem e ser compreendido como prática política. Conforme defendia Paulo Freire, é preciso assegurar aos estudantes a capacidade de “ler o mundo” e agir sobre ele de forma consciente, crítica e transformadora.

Durante o processo de observação, também se verificou a ausência de recursos tecnológicos essenciais ao desenvolvimento de abordagens de letramento mais amplas. Essa limitação inviabiliza o acesso dos alunos a práticas educativas contemporâneas, como o letramento digital, considerado uma das dimensões constitutivas do letramento crítico na atualidade.

O domínio das tecnologias digitais torna-se, portanto, uma exigência para a formação dos sujeitos em qualquer contexto — urbano ou rural —, especialmente diante da crescente conectividade social e da centralidade das tecnologias da

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

informação e da comunicação na vida cotidiana. Ignorar essa realidade representa aprofundar as desigualdades educacionais e comprometer a formação integral dos estudantes.

Neste cenário hiperconectado, promover o letramento digital nas escolas do campo constitui-se não apenas como um direito, mas como uma necessidade formativa que pode contribuir para a redução das disparidades sociais. Reconhecer e trabalhar com múltiplas modalidades de letramento — incluindo o digital — é, portanto, essencial à promoção da justiça social e ao fortalecimento da cidadania no contexto da educação do campo.

Apesar dos avanços conceituais que envolvem o letramento e sua consolidação no discurso educacional, inúmeros desafios ainda permeiam sua efetiva inserção na prática pedagógica. Entre os principais obstáculos, destacam-se: a rigidez dos currículos escolares; a formação inicial e continuada dos docentes ainda fortemente pautada na gramática normativa; e a escassez de materiais didáticos que contemplem os diversos tipos de letramento. Em contrapartida, surgem metodologias inovadoras – como o ensino por projetos, a utilização de tecnologias digitais e a interdisciplinaridade – que apontam para caminhos promissores no fortalecimento do letramento em contextos escolares.

Diante desse panorama, considera-se que a escassez de recursos deve ser enfrentada por meio de ações coletivas, políticas públicas educacionais consistentes e um compromisso ético com a formação de sujeitos críticos. É nesse contexto que o letramento adquire sua dimensão transformadora, extrapolando a mera apropriação do conteúdo e assumindo-se como instrumento de emancipação social.

Uma dimensão imprescindível para a consolidação de práticas de letramento críticas e diversificadas diz respeito à formação continuada dos docentes. Com o intuito de compreender como essa dimensão se manifesta na EMEIF de Carapina, foi construída uma unidade de registro específica sobre as formações ofertadas tanto pela escola quanto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quadro 1 – Unidade de Registro I – Formação Continuada

Categoria Temática	Subcategoria/Foco	Professora de Língua Portuguesa	Coordenador Pedagógico	Observação Analítica
Formação Continuada	Acesso a capacitações	Poucas formações pela SEMED	Formação oferecida em datas pré-definidas pela SEMED	Ambos reconhecem as formações, mas consideram insuficientes

Fonte: Autores

A análise dos dados revela uma convergência crítica entre os entrevistados em relação à oferta de formação continuada. Ambos reconhecem a existência de ações formativas promovidas pela SEMED, mas as consideram insuficientes diante das demandas complexas da prática docente cotidiana. Ademais, não ficou evidente se tais formações contemplam especificamente o tema do letramento no contexto das escolas do campo.

De maneira ainda mais preocupante, foi possível constatar que a professora de Língua Portuguesa, desde seu ingresso na rede municipal, nunca participou de cursos de formação continuada voltados especificamente para o letramento, especialmente voltados aos anos finais do ensino fundamental. Esse dado revela uma lacuna grave entre as propostas institucionais e as reais necessidades formativas dos docentes, o que compromete diretamente a qualidade do ensino e a atualização pedagógica.

Diante dessa ausência, somada à falta de recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos, os docentes têm arcado com os custos financeiros e emocionais do trabalho educativo, assumindo uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com a gestão pública. Essa lógica de responsabilização individual do professor pela solução de problemas estruturais reflete uma visão equivocada e exploratória do trabalho docente, que transforma o profissional em "provedor improvisado" das condições mínimas para o exercício de sua função.

A professora entrevistada relatou ainda que, diante da escassez de formações promovidas pela Secretaria, tem buscado alternativas formativas por conta própria, muitas vezes fora do horário de trabalho, o que evidencia o descompasso entre as políticas públicas de formação e as exigências da prática docente contemporânea, especialmente em contextos rurais.

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

Essa realidade infringe princípios fundamentais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), a qual, em seu Art. 61, preconiza:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996)

A fragilidade da formação docente compromete diretamente a qualidade do ensino e contribui para a precarização da profissão, como já advertia Kuenzer (1999). A autora critica os modelos de formação continuada pautados em uma lógica mercantil, que visam atender às demandas do capitalismo monopolista por meio da instrumentalização do trabalho docente. Segundo ela, tais programas são concebidos como "pacotes fechados" que reduzem o professor a um executor de tarefas, esvaziando sua autonomia e sua capacidade reflexiva.

No contexto municipal analisado, constata-se que nem mesmo esse modelo limitado de formação foi implementado de forma sistemática. Os professores que desejam aprimorar suas práticas precisam buscar, por iniciativa própria, programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) ou cursos de extensão. Ou seja, a formação continuada, que deveria ser direito garantido, é convertida em responsabilidade individual, reforçando a lógica da meritocracia e da culpabilização do docente.

Apesar da ausência de suporte institucional, os professores seguem sendo cobrados por resultados educacionais, sobretudo no que tange à melhoria dos indicadores de desempenho escolar. Para atender a essas expectativas, os docentes muitas vezes transformam suas próprias casas em "ateliês pedagógicos", improvisando recursos com seus próprios meios financeiros. Nessa perspectiva, o que deveria ser um exercício de liberdade criativa torna-se uma imposição de sobrevivência profissional, deturpando o conceito de autonomia docente.

Tal situação contribui para o desgaste físico e emocional da categoria,

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

gerando adoecimento mental, desmotivação profissional e a manifestação da síndrome de burnout. A ausência de suporte pedagógico e institucional mina a autoestima dos professores e compromete seu sentimento de pertencimento à escola enquanto espaço coletivo de construção do conhecimento.

Ainda assim, observou-se, por meio da prática da professora de Língua Portuguesa, um esforço significativo para desenvolver atividades que promovam a formação crítica dos estudantes, mesmo em condições precárias. Essa postura encontra respaldo na perspectiva freireana, segundo a qual a educação pode e deve ser um instrumento de superação das mazelas sociais por meio de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e transformadoras.

É importante destacar que Freire (2011) não romantiza ou naturaliza o ensino em condições precárias. Ao contrário, reconhece que o fazer pedagógico é um ato político e defende que os educadores tenham acesso às condições materiais e pedagógicas necessárias para que possam exercer plenamente sua função de mediadores do conhecimento e promotores da emancipação dos sujeitos.

No caso da EMEIF de Carapina, constata-se que, embora a qualidade da educação não esteja assegurada de forma equânime, o comprometimento dos professores e da gestão escolar tem permitido que o processo educativo aconteça, ainda que com muitas limitações. A ausência de prédio escolar adequado, de materiais didáticos e de apoio tecnológico é parcialmente compensada pelo engajamento dos docentes, que utilizam seus próprios recursos financeiros e materiais para garantir a realização das aulas.

A negligência do Estado em relação à oferta de uma educação pública de qualidade é evidente e fere princípios constitucionais, bem como tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Tais normativas asseguram que a educação deve ser garantida com qualidade, acessibilidade e efetividade. Nesse sentido, o Estado possui uma responsabilidade indelegável quanto à efetivação desse direito, o que configura um dever jurídico e ético — e não uma escolha política.

No caso da EMEIF de Carapina, a ausência de formações continuadas

voltadas especificamente para os anos finais do ensino fundamental, especialmente no que se refere ao letramento crítico, tem limitado significativamente a ampliação de saberes didático-metodológicos necessários ao ensino da Língua Portuguesa. A professora da disciplina aponta que as poucas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não dialogam com as demandas reais da prática docente, o que impede a efetividade de ações pedagógicas mais contextualizadas e transformadoras.

Por sua vez, o coordenador pedagógico observa que, embora haja alguma oferta de formações, estas são disponibilizadas em datas pré-definidas, com cronogramas rígidos que dificultam a adesão efetiva dos docentes. Essa estrutura inflexível ignora os contextos específicos das escolas e a sobrecarga de trabalho dos professores, contrariando os princípios da formação continuada como processo reflexivo, flexível e articulado à prática docente — tal como defendido por autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

As falas dos entrevistados convergem na crítica à forma como a formação continuada tem sido estruturada pela SEMED. Embora reconheçam a importância da formação permanente, denunciam que os modelos adotados são burocratizados, pontuais e desarticulados das realidades locais, o que compromete sua capacidade de promover transformações significativas nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, torna-se evidente a urgência de uma reconfiguração nas políticas de formação continuada. É necessário que essas políticas sejam orientadas por uma concepção crítica, dialógica e contextualizada, que reconheça as especificidades das escolas do campo e valorize o protagonismo dos professores na construção do conhecimento.

A ausência de formações voltadas ao letramento crítico e a rigidez dos modelos ofertados pela SEMED impactam diretamente a prática docente. A professora de Língua Portuguesa relatou, em conversa informal, que desde seu ingresso no magistério nunca participou de cursos voltados à formação em letramento crítico, pois tais formações não são ofertadas aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Essa lacuna viola inclusive os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que, em seu Art. 61,

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

estabelece que a formação dos profissionais da educação deve estar associada às especificidades das etapas da educação básica, à articulação entre teoria e prática e ao reconhecimento das experiências prévias dos docentes.

Ao reduzir a formação a momentos eventuais e desarticulados do cotidiano escolar, o sistema educacional relega ao professor a responsabilidade de buscar, com seus próprios meios e tempo, formas de qualificar sua prática. Essa responsabilização individualizada fragiliza o sentido coletivo da formação e acentua a precarização do trabalho docente, como aponta Kuenzer (1999), ao criticar os modelos de formação baseados em uma pedagogia das competências orientada pelas demandas do mercado.

Durante o período de observação (quatro meses), não foram registradas iniciativas de formação continuada promovidas internamente pelo coordenador pedagógico. As reuniões pedagógicas entre docentes limitaram-se aos encontros semestrais organizados pela gestão da escola, voltados à abertura e encerramento dos semestres letivos. Tal cenário revela uma fragilidade na organização do trabalho pedagógico, e evidencia que o coordenador limita sua atuação ao cumprimento da agenda institucional da SEMED, sem avançar para a construção de espaços autônomos de formação e diálogo no interior da escola.

Segundo Pinto (2012), a formação continuada em serviço é uma atribuição central do coordenador pedagógico, que deve atuar como elo entre os membros da comunidade escolar, assegurando o diálogo e a troca de experiências pedagógicas visando à superação das dificuldades encontradas na prática docente. A ausência dessa mediação enfraquece o potencial formativo do espaço escolar e compromete o desenvolvimento de práticas de letramento mais críticas e contextualizadas.

Nesse contexto, investigou-se ainda a dimensão da colaboração entre os professores, com o objetivo de compreender como (e se) ocorre a construção coletiva de práticas pedagógicas mais críticas e dinâmicas. A análise dessa dimensão resultou na constituição da Unidade de Registro II, apresentada a seguir:

Quadro 2 – Unidade de Registro II – Colaboração entre Professores

Categoria	Subcategoria/Foco	Professora de	Coordenador	Observação Analítica

REMUNOM, v.17, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/snw16v78

Temática		Língua Portuguesa	Pedagógico	
Colaboração entre Professores	Troca de experiências	Trocadas em reuniões com foco na melhoria das práticas	Acontece nas formações continuadas	A colaboração existe, mas é restrita a espaços formais e pontuais

Fonte: Autores

A análise da categoria "Colaboração entre Professores" revela que, embora exista algum nível de troca de experiências entre os docentes, essa prática está limitada a espaços formais e pontuais, como as reuniões administrativas ou formações promovidas pela SEMED. Ou seja, não há uma cultura institucional de cooperação espontânea e contínua entre os pares.

Marcelo Garcia (1999) afirma que a profissionalização docente requer que a escola se constitua como um espaço coletivo, propício à reflexão e à construção compartilhada de saberes. Para tanto, é essencial que haja interações sistemáticas e continuadas entre os professores, e não apenas ações esporádicas. Essa crítica é reforçada por Hargreaves (2003), que distingue a colaboração autêntica, baseada na confiança e no apoio mútuo, das formas superficiais de cooperação, muitas vezes limitadas a exigências burocráticas e sem impacto real na prática pedagógica.

A colaboração entre docentes não deve ser entendida apenas como responsabilidade formal de organizar reuniões, mas como um processo pedagógico contínuo, que requer tempo institucional, cultura organizacional favorável e apoio da gestão escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que o trabalho coletivo entre professores favorece a aprendizagem mútua e fortalece a identidade profissional, aspectos centrais para a consolidação de práticas pedagógicas emancipadoras.

Além disso, o compartilhamento de experiências possibilita a articulação entre teoria e prática, promovendo uma ressignificação dos saberes docentes, conforme aponta Tardif (2002), ao destacar que o saber do professor é essencialmente prático, construído a partir da experiência vivida e da reflexão

crítica sobre o cotidiano escolar.

Portanto, estimular a colaboração docente é condição fundamental para que a escola se transforme em uma comunidade de aprendizagem viva, na qual o conhecimento seja constantemente problematizado e reelaborado de forma coletiva, promovendo melhorias concretas nas práticas de ensino e aprendizagem.

5. Conclusão

A análise das unidades de registro apresentadas revela que, além da precariedade estrutural e material que dificulta o trabalho docente na EMEIF de Carapina, há uma ausência de políticas de formação continuada que dialoguem com as especificidades do contexto rural e com a perspectiva do letramento crítico-transformador. Tal lacuna compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a própria dignidade do exercício da docência, pois transforma o esforço individual dos professores em substituto da responsabilidade do Estado.

Essa realidade expressa não apenas uma deficiência administrativa, mas sim a materialização de um projeto de sociedade excludente, que naturaliza a precariedade educacional nas comunidades do campo e desresponsabiliza o poder público, convertendo o direito à educação em mera assistência compensatória. Nessa lógica, a mobilização heroica dos professores é romantizada, enquanto as estruturas que perpetuam as desigualdades permanecem intactas.

Por fim, reafirma-se que uma educação de qualidade, equitativa e emancipadora não pode se sustentar sobre os escombros da negligência institucional. É urgente resgatar o princípio constitucional que compreende a educação como instrumento de justiça social, o que implica reconhecer que nenhuma escola deve funcionar em condições indignas, nem tampouco que professores sejam culpabilizados pelos baixos indicadores educacionais — como o IDEB — sem que se considerem as condições estruturais e sociais que interferem no processo educativo.

Referências

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **EDUR - Educação em Revista**. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 12/07/2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília 1996. Disponível em <http://planalto.gov.br>. Acesso em 28/06/ 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 28. Brasília, DF, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs.), **Dicionário de educação do campo** (p. 259-267). São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

CARVALHO, Horácio Martins de. **Formas de associativismo vivenciadas pelos trabalhadores rurais nas ·áreas oficiais de reforma agrária no Brasil**. In: Ministério Extraordinário de Política Fundiária e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Curitiba: Agosto, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991**.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIGI, Valter. **A escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Construindo Letramentos Críticos: Ensinando e Aprendendo Práticas Textuais**. Hampton Press, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINTO, Fábio Coelho. **Os desafios da coordenação pedagógica**: uma análise ao trabalho pedagógico da EMEF Santa Terezinha no Município de Cametá-Pará. Cametá: UFPA, 2012 (Monografia de especialização).

ROCHA, Eliene Novaes. PASSOS, Joana Célia dos. CARVALHO, Raquel Alves de. **Texto Base Educação do Campo**: um olhar panorâmico. II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania-GO, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros, 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.