

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE: ENTRE O  
RURAL E O URBANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

São Carlos, SP

2026

**GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE:  
ENTRE O RURAL E O URBANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO ESTADO DE  
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, junto à Linha de Pesquisa: “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

São Carlos, SP

2026



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro, realizada em 11/02/2026.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Rosana Maria Martins (UFR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus!**

Agradeço aos meus familiares que estão sempre ao meu lado.

Agradeço ao meu querido amigo **Jeferson Lima Novaes** pelo apoio na revisão deste trabalho, pelo incentivo nas palavras e pelo carinho na parceria.

Agradeço a todos que estiveram comigo nessa jornada de aprendizado e crescimento acadêmico: meus colegas do grupo de estudo e todos os docentes que estiveram comigo nessa trajetória.

Agradeço à gestão municipal e aos gestores da rede de educação pelo apoio. Meu agradecimento também à escola municipal que abriu suas portas para a pesquisa, às professoras que participaram deste projeto e contribuíram muito com meu trabalho.

Agradeço à minha orientadora, **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato**, pelos ensinamentos transmitidos com firmeza, generosidade e carinho ao longo deste percurso formativo.

Agradeço à **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleonice Maria Tomazzetti** e à **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana Maria Martins**, que estiveram comigo no Seminário de Dissertações e Teses, no exame de qualificação e, finalmente, na banca de defesa do Mestrado.

Agradeço à **UFSCAR**.

Agradeço à **CAPES**.

É uma honra ter crescido, aprendido e me constituído como pesquisadora ao lado de todos vocês.

Dedico este trabalho ao meu marido,  
companheiro nas lutas e nas vitórias, grande incentivador e presença constante em todos os  
momentos desta trajetória.

Ao meu querido **Edson**, com amor e gratidão!

A educação acontece quando há diálogo,  
quando os sujeitos são reconhecidos em sua história  
e quando a diferença deixa de ser silêncio  
para tornar-se possibilidade (autoria própria, 2026).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a formação continuada de professores na perspectiva da interculturalidade em uma escola municipal urbana que atende estudantes oriundos da zona rural, no interior do Estado de São Paulo. O estudo parte da seguinte questão de pesquisa: quais são as necessidades formativas dos professores de uma escola municipal que atende alunos da zona rural, na perspectiva da interculturalidade? O objetivo geral consistiu em analisar como a formação continuada de professores pode contribuir para a promoção da interculturalidade, identificando as necessidades formativas dos docentes nesse contexto. O referencial teórico fundamentou-se, principalmente, nas discussões sobre alteridade, prática docente, experiência e formação. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a observação dos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a análise documental de legislações nacionais, locais e normativas da Secretaria Municipal de Educação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professoras e com a coordenadora pedagógica da escola. Os resultados evidenciam que, embora as docentes reconheçam a importância da diversidade cultural e desenvolvam práticas pedagógicas pontuais sensíveis às vivências dos alunos da zona rural, não há uma política institucional sistematizada de formação continuada voltada à interculturalidade. O HTPC, apesar de constituir um espaço potencial de formação, ainda não se consolida como espaço sistemático de reflexão intercultural. As práticas pedagógicas interculturais ocorrem, em grande medida, a partir de iniciativas individuais, revelando lacunas formativas quanto à articulação entre saberes rurais e urbanos, estratégias pedagógicas interculturais e respaldo institucional à prática docente. Conclui-se que as principais necessidades formativas dos professores se concentram na ampliação da formação teórica e prática sobre interculturalidade, no desenvolvimento de metodologias que integrem os saberes dos estudantes ao currículo, no fortalecimento do HTPC como espaço formativo e no apoio institucional à gestão pedagógica. A pesquisa contribui para o debate sobre a formação docente em contextos de diversidade sociocultural, reforçando a interculturalidade como horizonte ético, político e pedagógico da educação básica.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Educação rural e urbana; Anos iniciais do ensino fundamental; Interculturalidade; Formação centrada na escola.

## ABSTRACT

This study addresses continuing teacher education from an intercultural perspective in a municipal urban school that serves students from rural areas in the countryside of the state of São Paulo, Brazil. The research is guided by the following question: what are the formative needs of teachers in a municipal school that serves students from rural areas, from an intercultural perspective? The general objective was to analyze how continuing teacher education can contribute to the promotion of interculturality, identifying the formative needs of teachers in this context. The theoretical framework is mainly based on the discussions on alterity, teaching practice, experience, and professional development. This research adopted a qualitative approach, using as methodological procedures the observation of Collective Pedagogical Work Time (HTPC), the documentary analysis of the municipal education legislation and regulations, the application of questionnaires, and interviews with teachers and the pedagogical coordinator of the school. The results reveal that, although teachers recognize the importance of cultural diversity and develop practices that are sensitive to the lived experiences of students from rural areas, there is no systematized institutional policy of continuing education focused on interculturality. Although the HTPC has the potential to be a formative space, it has not yet been consolidated as a systematic environment for intercultural reflection. Intercultural pedagogical practices occur mainly through individual initiatives, revealing formative gaps related to the articulation between rural and urban knowledge, intercultural teaching strategies, and institutional support for teaching practice. It is concluded that the main formative needs of teachers are related to the expansion of theoretical and practical training on interculturality, the development of methodologies that integrate students' knowledge into the curriculum, the strengthening of the HTPC as a formative space, and institutional support for pedagogical management. This study contributes to the debate on teacher education in contexts of sociocultural diversity, reinforcing interculturality as an ethical, political, and pedagogical horizon for basic education.

**Keywords:** Continuing teacher education; Rural and urban education; Early years of elementary education; Interculturality; School-centered education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Quadro 1 - Relatos das Professoras Quanto à Educação Intercultural: Instituição de Iracemápolis (SP)	66
Quadro 2 - Relatos das Professoras Quanto à Formação Continuada: Instituição de Iracemápolis (SP)	68

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados Sociodemográficos das Participantes: Iracemápolis (SP)	56
Tabela 2 - Relação de Alunos por Professora: Iracemápolis (SP)	57
Tabela 3 - Relação de Alunos por Ano Letivo: Iracemápolis (SP)	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPE	Horas de Trabalho Pedagógico Escolar
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ligado ao Ministério da Educação
SAED	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	14
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MEMÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA</b>	16
<b>2.1 Primeiros passos de uma estudante</b>	17
<b>2.2 Experiências no Ensino Fundamental</b>	18
<b>2.3 O Magistério e o início da identidade docente</b>	18
<b>2.4 Docência: o desenvolvimento profissional</b>	19
2.4.1 Primeiras Experiências em Creche	18
2.4.2 Atuação no Ensino Fundamental	20
2.4.3 A formação em Pedagogia e seus impactos	20
2.4.4 Os Caminhos da Coordenação Pedagógica	21
2.4.5 Aprendizados e Desafios no Papel de Coordenadora	21
2.4.6 Da Coordenação à Secretaria de Educação	23
<b>2.5 Constituição do tema da pesquisa</b>	24
2.5.1 O Tema da Pesquisa	24
2.5.2 Integração Entre a Formação Continuada e a Interculturalidade	26
2.5.3 A interculturalidade na escola e a formação de professores: um levantamento bibliográfico	28
<b>3 INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE</b>	32
<b>3.1 A formação continuada</b>	37
<b>3.2 A formação continuada voltada à interculturalidade</b>	39
<b>4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b>	42
<b>4.1 O local da pesquisa</b>	442
<b>4.2 Os participantes da pesquisa</b>	442
<b>4.3 Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa</b>	442
<b>5 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b>	44
<b>5.1 O contato com a gestão da escola e os docentes</b>	45
<b>5.2 A observação dos momentos de formação continuada</b>	47
<b>5.3 A entrevista e o contato mais próximo com o professor</b>	50
<b>6 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS</b>	50
<b>7 ESTUDANTES DA ZONA RURAL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE: VIVÊNCIAS E NECESSIDADES FORMATIVAS</b>	55
<b>7.1 Os números do questionário</b>	55
<b>7.2 A interação no contexto escolar</b>	59
<b>7.3 O retrato da interculturalidade na perspectiva dos professores e a análise da pesquisadora</b>	60

	13
<b>7.4 O estudante da zona rural em escola urbana: vivências</b>	<b>63</b>
<b>7.5 O olhar das docentes</b>	<b>65</b>
7.5.1 Uma Escola Intercultural	65
7.5.2 Uma Formação Continuada de Professores Voltada à Interculturalidade	67
<b>8 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE</b>	<b>76</b>
<b>8.1 As práticas pedagógicas: o relato pelas docentes</b>	<b>73</b>
<b>8.2 As práticas pedagógicas: necessidades formativas</b>	<b>76</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE D – ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b>	<b>100</b>
<b>Instrumento de Análise: Matriz da Educação Intercultural (por sujeito)</b>	<b>100</b>
<b>Categorias de Análise (com indicadores e critérios)</b>	<b>101</b>
1) Elementos Interculturais na Escola	101
2) Formação Continuada de Professores voltada à Interculturalidade	101
3) Necessidades Formativas para Promoção da Interculturalidade	102
<b>Quadro Analítico (categorização + exemplos + interpretação)</b>	<b>102</b>
<b>Síntese Comparativa</b>	<b>103</b>
<b>Conclusão Interpretativa</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>112</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

O interesse por este estudo surgiu a partir da realização de uma pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica, durante a qual foi possível compreender, de forma mais aprofundada, a relevância da formação continuada, do desenvolvimento profissional docente e de seu impacto direto nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes.

No exercício da função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora passou a observar que a interculturalidade constituía um tema recorrente nas discussões realizadas nas salas de professores, especialmente em escolas cujo corpo discente mesclava estudantes oriundos da zona urbana e da zona rural. Nessas instituições, tornava-se evidente a presença de diferentes modos de vida, saberes e experiências culturais que, muitas vezes, não eram plenamente integradas ao currículo e às práticas pedagógicas.

Essa vivência despertou o interesse em investigar de que maneira a formação continuada de professores pode contribuir para a promoção da interculturalidade em uma escola municipal urbana que atende alunos oriundos da zona rural, considerando as especificidades socioculturais desses contextos (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014). A interculturalidade, compreendida como princípio ético, político e pedagógico, apresenta-se como um horizonte necessário para a construção de práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam justiça cognitiva, social e cultural (Walsh, 2005; Candau, 2016).

Nas instituições frequentadas pela pesquisadora, havia a presença constante de estudantes provenientes de sítios e pequenas propriedades rurais. Essas crianças, que auxiliavam suas famílias nas atividades do campo, chegavam à escola ainda nas primeiras horas da manhã e, ao se integrarem às turmas oriundas das áreas urbanas, compartilhavam experiências, saberes e modos de vida singulares. Suas brincadeiras, narrativas e formas de interação evidenciavam uma riqueza cultural que, quando reconhecida e valorizada, potencializava a aprendizagem coletiva (Freire, 1996; Tomazzetti, 2004).

Nesse contexto, a formação docente assume papel central. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes se constroem na articulação entre experiência, teoria e prática. Assim, torna-se imprescindível que a formação continuada possibilite ao professor refletir criticamente sobre sua ação pedagógica, reconhecendo as experiências e os saberes dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo.

Dessa forma, os docentes são desafiados a problematizar a diversidade cultural presente na escola e a adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, equitativo e sensível às diferenças. A interculturalidade, nesse sentido, não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas implica integrá-las como dimensão estruturante da prática pedagógica (Candau, 2011).

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, tem como questão central: Quais são as necessidades formativas dos professores de uma escola municipal urbana que atende alunos da zona rural, na perspectiva da interculturalidade?

O objetivo geral consiste em analisar como a formação continuada de professores pode contribuir para a promoção da interculturalidade, identificando as necessidades formativas dos docentes nesse contexto. Como objetivos específicos, destacam-se:

- a) Analisar as legislações nacionais, locais e os documentos institucionais que orientam a formação continuada;
- b) Identificar, analisar e compreender o tratamento do tema "alunos da zona rural" no HTPC;
- c) Analisar concepções docentes sobre "o atendimento de alunos da zona rural";
- d) Identificar as necessidades formativas para o atendimento dos alunos oriundos da zona rural.

A relevância deste estudo reside na compreensão de como a formação docente pode ser aprimorada para responder às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade sociocultural. Nóvoa (1995) enfatiza que a formação continuada deve articular teoria e prática, configurando-se como processo de reconstrução permanente do saber docente, enquanto Imbernón (2010) ressalta o caráter coletivo, reflexivo e contextualizado da formação permanente.

Ao reconhecer que a diversidade cultural constitui um aspecto enriquecedor da educação, esta pesquisa busca evidenciar que a interculturalidade pode se tornar um eixo estruturante da prática pedagógica, desde que seja sustentada por processos formativos consistentes. Assim, ao valorizar as experiências dos estudantes da zona rural articuladas ao currículo escolar, torna-se possível promover aprendizagens mais significativas, respeitadas e socialmente comprometidas.

Por fim, esta dissertação está organizada da seguinte forma: a segunda seção apresenta a trajetória escolar e profissional da pesquisadora; a terceira seção aborda o referencial teórico; a quarta seção detalha a metodologia; a quinta seção descreve o desenvolvimento da pesquisa de campo; a sexta e sétima seções discutem a análise dos dados; a oitava as práticas pedagógicas em uma escola na perspectiva da interculturalidade; e, por fim, a última seção apresenta as

considerações finais, destacando as contribuições do estudo para a formação continuada e para a interculturalidade na escola.

## **2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MEMÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA**

### **2.1 Primeiros passos de uma estudante**

O primeiro contato da pesquisadora com a escola ocorreu em 1978, aos seis anos de idade, em uma pré-escola que permanece viva em sua memória. Tratava-se de um espaço amplo, com brinquedos variados e uma piscina redonda sempre limpa, a qual se tornava o centro das atenções durante o verão. Esse ambiente lúdico e acolhedor representava não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um lugar de descobertas, convivência e socialização. De acordo com Vygotsky (1984), o ambiente escolar e as interações sociais são essenciais para a construção do conhecimento, sendo o brincar uma atividade que promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e o emocional da criança.

A pré-escola, que ainda não era obrigatória no Brasil na década de 70, desempenhava um papel fundamental na preparação para a alfabetização, oferecendo experiências significativas e diversificadas que favoreciam a construção de saberes iniciais. Segundo Piaget (1978), a criança aprende ativamente ao interagir com o meio e os objetos ao seu redor, organizando suas experiências em esquemas de conhecimento. Esse espaço lúdico, ao proporcionar liberdade para exploração e experimentação, potencializava a curiosidade e a autonomia – elementos centrais para o desenvolvimento integral do sujeito.

Ao revisitar esse momento inicial, observa-se que a educação infantil já despertava na pesquisadora o encantamento pela aprendizagem e pelo trabalho do professor, evidenciando a importância de uma prática pedagógica que valorize a afetividade, o cuidado e a escuta das crianças, conforme enfatiza Arya (2016). A memória desse ambiente reforça a concepção de que a educação infantil não deve ser entendida apenas como uma etapa preparatória, mas como um espaço em que se constroem relações, descobertas e experiências que influenciam toda a trajetória escolar e pessoal da criança.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva da alteridade na formação docente, à medida em que considera a criança como sujeito de direitos e de experiências, e não apenas como destinatária de ações pedagógicas. Santos (2017) ressalta que a formação do professor se realiza na abertura ao outro, reconhecendo-o como presença que interpela e transforma a prática

educativa, o que já se evidenciava, ainda que de forma intuitiva, nas experiências vividas na educação infantil.

## **2.2 Experiências no ensino fundamental**

Na transição para a 1ª série do ensino fundamental, a pesquisadora iniciou seus estudos em uma escola próxima à sua residência no ano de 1979, local que ocorreu o seu processo de alfabetização. A figura da professora Maria, responsável pela condução diária das atividades, marcou profundamente sua trajetória, tornando-se referência de dedicação e cuidado no processo educativo.

Apesar da timidez e do receio de cometer erros diante da docente, essa experiência consolidou na pesquisadora o respeito pela docência e a compreensão do professor como agente central na formação humana. Oliveira (2011, p. 235) destaca que “a aprendizagem do professor é situada na prática, incluindo a instrução em sala de aula, mas também o planejamento, a reestruturação de aulas e a colaboração com colegas”. Dessa forma, evidencia-se que a prática docente vai muito além do simples repasse de conteúdo. Ainda nessa fase inicial, observou-se a importância de um ensino planejado, sensível às necessidades individuais dos estudantes, bem como a relevância do professor enquanto mediador do conhecimento e das relações sociais no espaço escolar.

## **2.3 O Magistério e o início da identidade docente**

Ao concluir o ensino fundamental em 1986, a pesquisadora optou por cursar o Magistério, formação que, à época, habilitou professores para atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse percurso mostrou-se determinante para a construção de sua identidade profissional, pois proporcionou a vivência do estágio supervisionado e as primeiras experiências práticas em sala de aula, permitindo compreender a complexidade do trabalho docente.

Planejar e ministrar as primeiras aulas configurou-se como um desafio instigante, mas também como uma oportunidade de reconhecer que a docência envolve não apenas técnica, mas igualmente sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

O estágio supervisionado desempenhou papel central nesse processo formativo, consolidando aprendizagens fundamentais para a prática pedagógica. O estágio constitui-se como uma experiência formativa singular, na qual o futuro professor articula os conhecimentos teóricos com a realidade concreta da escola, favorecendo a construção de uma postura reflexiva e crítica sobre a prática docente (Nóvoa, 1992; 1995).

Essa vivência prática possibilitou compreender que o aprendizado docente ocorre na interação entre teoria e prática, constituindo-se como elemento fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e éticas.

O contato com diferentes contextos escolares evidenciou, ainda, a necessidade de adaptação e criatividade, características essenciais para a atuação em salas de aula diversas e plurais. Conforme afirma Loughran (2006), a prática reflexiva consiste no processo por meio do qual o professor analisa, questiona e reconfigura sua própria atuação, transformando experiências em aprendizado profissional contínuo. Nas primeiras experiências vivenciadas pela pesquisadora, a observação atenta dos estudantes, o planejamento cuidadoso das atividades e a capacidade de ajustar estratégias revelaram-se elementos-chave para a promoção de aprendizagens significativas.

A formação inicial também possibilitou o desenvolvimento da consciência acerca da importância de considerar os aspectos socioemocionais e culturais dos estudantes. Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem ocorre em contextos sociais e históricos específicos, o que implica a necessidade de o professor reconhecer e valorizar a bagagem cultural de cada aluno.

Esse entendimento influenciou as primeiras práticas pedagógicas da pesquisadora, orientando a construção de atividades sensíveis às experiências e vivências dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva.

## **2.4 Docência: o desenvolvimento profissional**

### **2.4.1 Primeiras experiências em creche**

O primeiro trabalho docente da pesquisadora ocorreu em uma creche voltada principalmente para filhos de mães trabalhadoras da lavoura de cana-de-açúcar em 1991. Com uma turma numerosa, composta por aproximadamente 35 crianças, a docente foi confrontada diante da necessidade de conciliar diferentes contextos de vida: estudantes provenientes da zona

urbana e outros oriundos da zona rural, que chegavam cedo à escola trazendo consigo vivências e saberes distintos.

Essa diversidade exigia do professor sensibilidade para compreender cada trajetória de aprendizagem e valorização das experiências prévias das crianças, conforme destacado por Freire (1996), ao afirmar que o educador deve conhecer o contexto do educando para promover uma educação significativa e libertadora.

Essas experiências iniciais evidenciaram a importância da escuta e da atenção às interações estabelecidas no cotidiano escolar. À luz de Vygotsky (1984), tais interações constituem processos mediadores fundamentais do desenvolvimento infantil, uma vez que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, sendo a aprendizagem mediada pela linguagem e pela ação do outro mais experiente. Observou-se que cada estudante trazia uma bagagem cultural singular, o que demandava uma prática docente flexível e sensível às diferenças, capaz de promover oportunidades equitativas de aprendizagem.

Além disso, a experiência revelou a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de integrar elementos das culturas urbana e rural em atividades lúdicas e educativas. Nóvoa (1995) ressalta que a construção da identidade profissional do docente está intrinsecamente relacionada à capacidade de refletir sobre sua prática e de responder aos desafios de um contexto heterogêneo, adaptando-se às demandas específicas dos estudantes.

Dessa forma, esses primeiros contatos com a diversidade social e cultural das crianças permitiram compreender que a docência não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de um ambiente inclusivo, que respeite e valorize as diferenças, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante.

Essa vivência se aproxima da perspectiva da interculturalidade crítica, que, segundo Oliveira e Candau (2010), exige ir além do simples reconhecimento das diferenças, problematizando as relações de poder que as atravessam e afirmando os saberes dos grupos historicamente subalternizados como legítimos no espaço escolar. Na prática cotidiana da creche, isso significava reconhecer que as experiências das crianças da zona rural não eram apenas particularidades de suas vidas, mas elementos que poderiam e deveriam compor o currículo e as interações pedagógicas.

Tal compreensão consolidou-se como um alicerce fundamental na trajetória da pesquisadora, especialmente em sua atuação na formação continuada de professores e na reflexão acerca de práticas interculturais na educação infantil.

#### 2.4.2 Atuação no ensino fundamental

Após um ano de atuação na creche, em 1992, a pesquisadora foi transferida para uma escola municipal, onde assumiu turmas de 3º e 4º anos do ensino fundamental. Esse contato com crianças em fase de consolidação da alfabetização e de desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e matemática revelou desafios mais complexos, que exigiam maior aprofundamento pedagógico, domínio de estratégias didáticas diversificadas e sensibilidade para lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

Embora o Magistério tenha proporcionado uma base para o exercício docente, rapidamente se evidenciou que a experiência prática demandava conhecimentos adicionais e atualizados, o que reforçou a necessidade de investir em formação acadêmica continuada.

Nesse sentido, a formação é compreendida, segundo Imbernón (2010, p. 45), como “[...] um processo permanente, coletivo e contextualizado, que se renova na prática e no diálogo, ressaltando a dimensão reflexiva e colaborativa do desenvolvimento profissional docente”. Além disso, Nóvoa (1995) enfatiza que a formação continuada deve articular teoria e prática, valorizando a experiência acumulada pelo professor em sala de aula e promovendo a reflexão crítica sobre as próprias práticas. Esse olhar reflexivo mostra-se essencial para que o docente adapte estratégias pedagógicas às necessidades específicas de seus estudantes, considerando suas experiências culturais, sociais e cognitivas.

Dessa forma, a transição para os anos iniciais da escola municipal evidenciou não apenas a complexidade do trabalho docente, mas também a relevância de um processo formativo contínuo, capaz de capacitar o professor para enfrentar desafios emergentes e favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes em contextos diversos.

#### 2.4.3 A formação em Pedagogia e seus impactos

No ano de 2009, ocorreu o ingresso na graduação em Pedagogia, após quase duas décadas de prática docente. Apesar da longa experiência em sala de aula, a pesquisadora compreendeu que a formação acadêmica era necessária para aprofundar reflexões sobre o fazer pedagógico, consolidar conhecimentos e compreender a docência em sua dimensão teórica, prática e crítica.

Segundo Libâneo (2001), a formação do professor envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a compreensão das práticas educativas e a reflexão sobre os contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos.

Observou-se, curiosamente, que o curso de Magistério havia proporcionado uma preparação mais imediata e prática para o exercício docente, permitindo enfrentar os desafios cotidianos da escola com recursos pedagógicos concretos. Por outro lado, a graduação em Pedagogia ampliou a visão sobre os processos educativos, favorecendo a construção de um olhar mais reflexivo e fundamentado sobre a prática pedagógica.

Como aponta Nóvoa (1995), a profissionalização docente não se limita à experiência prática, mas se consolida na articulação entre teoria e prática, na qual a reflexão crítica sobre a própria ação assume papel central.

Dessa forma, a experiência acadêmica contribuiu para consolidar a profissionalização, permitindo não apenas compreender melhor a diversidade de contextos escolares, mas também planejar estratégias pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas. Além disso, a formação superior reforçou a importância de considerar as dimensões sociocognitivas, afetivas e culturais na prática docente, favorecendo uma educação que valorize a pluralidade e o desenvolvimento integral dos alunos (Freire, 1996).

#### 2.4.4 Os caminhos da coordenação pedagógica

Após duas décadas de atuação em sala de aula (entre os anos de 1992 a 2011), iniciou-se a trajetória na coordenação pedagógica em 2012, função que representa novos desafios e responsabilidades. O ingresso ocorreu por meio de concurso público, e a transição do cargo de professora para o de gestora escolar foi marcada por sentimentos ambíguos: a satisfação em assumir novas funções e, simultaneamente, a sensação de distanciamento do grupo de colegas com quem se compartilhava o cotidiano docente.

#### 2.4.5 Aprendizados e desafios no papel de coordenadora

No período de 2012 a 2017 o cargo de coordenadora pedagógica foi exercido em uma escola da rede municipal. No exercício da coordenação pedagógica, constatou-se que o papel do coordenador pedagógico ultrapassa a dimensão da gestão burocrática, abrangendo a

promoção e o acompanhamento de processos formativos, a reflexão coletiva e o estímulo a práticas pedagógicas contextualizadas. Para Veiga (2010), os processos de formação não se constroem apenas nos cursos realizados em escolas e universidades, mas também em outros espaços institucionais e sociais.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume a função de mediador das diferenças culturais presentes no ambiente escolar, incentivando ações que favoreçam a integração de estudantes em um mesmo espaço de aprendizagem. Candau (2011) ressalta que a educação intercultural exige dos profissionais o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural dos alunos, por meio da construção de práticas pedagógicas que considerem saberes, experiências e vivências de cada grupo. Nesse sentido, o coordenador atua como articulador, estimulando os professores a planejarem aulas que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam a troca de conhecimentos entre diferentes grupos sociais.

Ademais, cabe ao coordenador pedagógico criar e viabilizar momentos formativos que contemplem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, uma vez que tais habilidades — como empatia, escuta ativa e capacidade de mediação de conflitos — são essenciais para que os docentes possam lidar com a diversidade e promover um ambiente escolar inclusivo (Goleman, 1995). Neste sentido, a organização de HTPCs e de outras atividades formativas constitui um recurso para a oferta de espaços de reflexão e compartilhamento de estratégias, fortalecendo o trabalho coletivo, a aprendizagem colaborativa e a construção de práticas pedagógicas mais conscientes da interculturalidade.

Nessa direção, Marin (2009) compreende a formação continuada como um processo que se constrói no interior da escola, a partir das situações concretas do trabalho docente, valorizando a reflexão coletiva sobre a prática. De forma semelhante, Carvalho e Mangialardo (2020) defendem a formação centrada na escola como um movimento de investigação do cotidiano, no qual os problemas reais das salas de aula se tornam ponto de partida para a construção de saberes e para a organização do trabalho pedagógico. Tais perspectivas dialogam diretamente com as experiências vividas na coordenação pedagógica, em que o HTPC se configura como tempo e espaço de formação, e não apenas de cumprimento de tarefas.

Outra atribuição fundamental do coordenador pedagógico consiste no acompanhamento e na análise contínua das práticas pedagógicas, com vistas à identificação de lacunas e necessidades formativas. De acordo com Imbernón (2010), a formação permanente deve ser planejada a partir da realidade local e das especificidades do contexto escolar, evitando soluções genéricas. Dessa forma, ao observar as práticas docentes, o coordenador pode propor ajustes,

oferecer suporte e orientar estratégias pedagógicas que favoreçam a integração de alunos, assegurando que a interculturalidade seja efetivamente promovida no cotidiano escolar.

Por fim, o coordenador pedagógico atua como referência ética e profissional, promovendo uma cultura de valorização do conhecimento e do diálogo entre professores, estudantes e comunidade. Nóvoa (1995) destaca que uma liderança pedagógica eficaz inspira confiança, estimula o compromisso com a aprendizagem e contribui para a construção de uma escola inclusiva e democrática. Ao desenvolver tais funções, o coordenador fortalece a formação continuada, fomenta práticas educativas que respeitam e promovem a diversidade e prepara a escola para responder aos desafios de um contexto social heterogêneo, articulando teoria e prática de forma reflexiva e crítica.

#### 2.4.6 Da coordenação à Secretaria de Educação

A experiência adquirida no ambiente escolar conduziu a atuação na Secretaria de Educação de Iracemápolis a partir do ano de 2018 até os dias atuais, ampliando o olhar da gestão de uma única instituição para a rede municipal em sua totalidade. Essa transição implicou lidar com demandas diversificadas, acompanhar políticas públicas em constante transformação e enfrentar o desafio de articular as necessidades formativas dos professores às diretrizes institucionais.

Nesse processo, desenvolveu-se maior espírito crítico, capacidade de diálogo e resiliência. Observar a escola sob a perspectiva intercultural significa reconhecer que as diferenças são constitutivas do espaço escolar e devem ser valorizadas como riqueza (Candau, 2016).

### **2.5 Constituição da temática de pesquisa**

O trabalho de gestão em uma rede de ensino apresenta desafios complexos e multifacetados. No âmbito de uma Secretaria de Educação, convergem tanto as maiores expectativas quanto às críticas mais contundentes, configurando-se como espaço em que se confrontam obstáculos de ordem estrutural, burocrática e pedagógica.

Entretanto, é nesse mesmo contexto que se evidencia a dimensão mais significativa da função: a oportunidade de transformar a realidade escolar e de construir uma educação que efetivamente faça sentido para os alunos. De acordo com Libâneo (2001), a gestão educacional não se restringe à organização administrativa, mas envolve também a mediação pedagógica e a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de práticas significativas de ensino e aprendizagem por parte de professores e estudantes.

Nessa perspectiva, o gestor ocupa um papel estratégico na articulação entre políticas educacionais, contextos escolares e necessidades específicas da comunidade, configurando-se como agente de mudança capaz de promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

### 2.5.1 O tema da pesquisa

Construir uma educação que faça sentido para todos os alunos foi o princípio motivador para que a pesquisadora ingressasse no Mestrado em Educação, na linha Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

No papel como coordenadora pedagógica, frequentemente refletia sobre as crianças da creche, no primeiro trabalho como docente, com realidades diversas — algumas residentes na zona urbana e outras na zona rural — e sobre de que forma a riqueza cultural que cada uma trazia poderia ser aproveitada nas aulas, nas brincadeiras e nas rodas de conversa.

Segundo Candau (2020), a interculturalidade tem ganhado destaque no campo educacional, com origem inicial vinculada à educação indígena, mas que, ao longo dos anos, passou a integrar políticas públicas, influenciando o currículo e a formação de professores. Entretanto, permanece o desafio de compreender como essa interculturalidade se materializa no cotidiano escolar e de que maneira ela é incorporada na formação continuada dos docentes.

Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade, quando assumida em uma perspectiva crítica, configura-se como um projeto ético-político de transformação das relações de poder, saber e ser no contexto escolar. Essa compreensão evidencia que não se trata apenas de incluir a diversidade nos discursos e documentos, mas de interrogar como ela é efetivamente vivida nas práticas pedagógicas e nos processos formativos, o que reforça a pertinência de investigar de que modo a formação continuada tem considerado as experiências de estudantes da zona rural em escolas urbanas.

A trajetória, desde a sala de aula até a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Iracemápolis, permitiu a observação da diversidade das crianças, especialmente

na escola que atende estudantes vindos da zona rural. Durante esse período, foram vivenciadas inúmeras transformações: mudanças nas leis educacionais, diferentes linhas de trabalho, políticas de governo transitórias e alterações sociais em um mundo globalizado.

Ainda assim, a escola continua enfrentando desafios antigos, como atender à diversidade cultural, racial, de gênero, religiosa e outros aspectos presentes na sociedade brasileira contemporânea (Freire, 1996).

As escolas recebem estudantes de diferentes regiões do Brasil e, em alguns casos, do exterior. Diante dessa complexidade, situações aparentemente simples podem ser negligenciadas, como a educação de alunos da zona rural que frequentam escolas urbanas sob a perspectiva da interculturalidade. Surge, assim, a questão central da pesquisa.

Os estudantes trazem uma rica bagagem cultural e social sobre seus modos de vida. Conforme Freire (1996, p. 32), “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

A partir dessa reflexão, torna-se necessário considerar a realidade desses estudantes, reconhecendo e valorizando a bagagem que cada um traz, de modo a tornar o processo educativo mais humanizado e contextualizado. Promover a interculturalidade na comunidade escolar exige revisitar a formação continuada, criando oportunidades para que os professores questionem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas, tanto no conteúdo quanto nos saberes que os alunos constroem em suas práticas comunitárias.

Iracemápolis é uma cidade pequena localizada no interior do Estado de São Paulo (SP) que cresceu ao redor de uma usina sucroalcooleira. Entre as décadas de 40 e 60 do século passado, várias escolas rurais foram instaladas a fim de atender a demanda escolar, visto que a população que predominava à época era a rural. Grande parte de seus habitantes moravam na zona rural e trabalhavam na usina. Eram os chamados *boias-frias*. Durante décadas as escolas rurais atenderam a população da cidade.

Na década de 80, devido ao transporte escolar instalado na zona rural pela prefeitura municipal, todas as escolas rurais desapareceram, boa parte dos moradores da área rural haviam se mudado para a cidade que oferecia o ensino mais reforçado e já dispunha de um nível social melhor, tanto na área comercial industrial e de lazer. A cidade passou a atrair os moradores rurais. (Zanardo, 2000, p. 48)

Dessa forma, as crianças da zona rural passaram a frequentar as escolas da zona urbana e para facilitar o trajeto e atender a todos os sítios, a rede municipal de ensino instituiu uma única escola para atender aos alunos da zona rural que necessitam do transporte escolar. Essa

situação reforça a necessidade de compreender como a formação continuada contribui para a inclusão e valorização dessas diversidades culturais, colaborando para uma sociedade mais equitativa.

Diante desse quadro, o objetivo geral deste estudo é analisar como a formação continuada de professores pode contribuir para a promoção da interculturalidade, identificando as necessidades formativas dos docentes neste contexto.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa com significados, motivações, valores e atitudes (Taquette; Borges, 2020).

Para a coleta de dados, foram utilizados os métodos indicados por Ludke e André (1986): observação, entrevista e análise documental, complementados por questionários, permitindo compreender as necessidades formativas dos docentes que atendem estudantes da zona rural. A combinação desses métodos proporcionou uma visão aprofundada do contexto escolar, das percepções dos professores e da realidade dos alunos, enriquecendo a análise e a interpretação dos dados.

Ao longo de toda a pesquisa, o referencial teórico foi constantemente revisitado e aprofundado, oferecendo suporte crítico para a análise dos dados e permitindo interpretações contextualizadas sobre os resultados, suas implicações e a relevância para a formação continuada e para a promoção da interculturalidade na escola.

### 2.5.2 Integração entre a formação continuada e a interculturalidade

A formação continuada do professor deve ser compreendida como um processo contínuo de reflexão crítica, diretamente vinculado à prática educativa e à realidade sociocultural dos alunos. Nóvoa (1995, p. 27) enfatiza que “(...) a formação de professores não é apenas um conjunto de cursos ou palestras, mas um percurso de construção contínua do saber docente, articulando teoria e prática”.

Nesse sentido, a reflexão sobre experiências de estudantes da zona rural convida os docentes a problematizar a diversidade cultural, social e econômica presente na escola e a repensar suas práticas pedagógicas de maneira contextualizada e sensível.

Nesse sentido, a reflexão sobre experiências de estudantes da zona rural convida os docentes a problematizar a diversidade cultural, social e econômica presente na escola e a repensar suas práticas pedagógicas de maneira contextualizada e sensível. Tal reflexão também demanda considerar as territorialidades que constituem a experiência desses sujeitos, uma vez

que os estudantes não apenas pertencem a diferentes culturas, mas estão inseridos em contextos territoriais distintos, marcados por modos de vida, tempos sociais, relações de trabalho e formas de sociabilidade específicas. Assim, compreender a realidade escolar a partir das territorialidades implica reconhecer que tais diferenças não são periféricas, mas estruturantes das práticas educativas, conforme destaca Arroyo (2012), ao discutir os sujeitos do campo como portadores de identidades, saberes e territorialidades que interpelam a escola e exigem novas formas de organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva também dialoga com a Geografia escolar, ao enfatizar a importância do espaço vivido e das experiências cotidianas na construção do conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem se constitui nas relações que os sujeitos estabelecem com os lugares que habitam (Santos, 2022).

Além disso, Candau (2011, p. 14) define a interculturalidade como “um campo que valoriza a diferença, entendendo-a não como obstáculo, mas como riqueza”, evidenciando a necessidade de que a formação docente contemple estratégias que integrem os saberes culturais e sociais dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os professores são estimulados a reconhecer e utilizar a bagagem cultural dos alunos como recurso pedagógico, promovendo diálogos e trocas significativas que ampliem a compreensão de mundo de todos os envolvidos.

Imbernón (2010) destaca que a formação deve ser coletiva, contextualizada e orientada para o desenvolvimento de competências socioemocionais e pedagógicas, favorecendo a capacidade do professor de lidar com a diversidade.

A implementação de HTPCs e outras atividades formativas voltadas à interculturalidade oferece oportunidades concretas para que os docentes reflitam sobre suas práticas, desenvolvam habilidades de empatia e comunicação, e elaborem estratégias pedagógicas inclusivas que valorizem a pluralidade cultural da escola.

Tardif (2014) complementa ao afirmar que os saberes docentes são construídos a partir da interação entre experiência prática, reflexão crítica e conhecimento teórico, destacando a importância de que os professores compreendam o contexto dos alunos, reconheçam suas vivências e incorporem esses saberes ao currículo. Nesse sentido, a formação continuada não apenas atualiza os docentes, mas os prepara para mediar o encontro entre diferentes culturas, tornando a aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Freire (1996, p. 32) reforça a necessidade de um olhar crítico e contextualizado na educação ao afirmar que “ensinar exige criar oportunidades para que o aluno possa construir conhecimento a partir de sua experiência de vida”. Essa perspectiva evidencia a importância de uma formação continuada que seja simultaneamente crítica, reflexiva e prática, capaz de

dialogar com a diversidade cultural presente na escola e de estimular a construção coletiva do conhecimento.

Nóvoa (1995) acrescenta que o professor deve ser visto como um agente reflexivo, capaz de analisar sua prática, adaptar-se a novas situações e promover o desenvolvimento integral do aluno. A articulação entre formação continuada e interculturalidade exige sensibilidade para compreender os contextos e trajetórias dos estudantes, adaptando práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada grupo e promovendo uma escola mais inclusiva.

A dimensão colaborativa da formação continuada também é essencial. Imbernón (2010) ressalta que espaços de diálogo e troca de experiências entre docentes favorecem o compartilhamento de estratégias, a resolução conjunta de problemas e a consolidação de uma prática docente que promova efetivamente a interculturalidade. Esse processo contribui para a construção de uma cultura escolar mais aberta, reflexiva e comprometida com a valorização das diferenças.

Por fim, a integração entre formação continuada e interculturalidade não se limita à esfera pedagógica individual, mas exige políticas educacionais e práticas institucionais que reconheçam a diversidade cultural como elemento central do processo educativo.

Conforme ressalta Tardif (2014), reconhecer e valorizar os saberes dos alunos implica transformar a escola em um espaço de aprendizagem crítico, inclusivo e democraticamente construído, no qual professores e alunos participam ativamente da construção do conhecimento e do fortalecimento da cidadania.

### 2.5.3 A interculturalidade na escola e a formação de professores: um levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Os alunos da zona rural que estudam em escolas urbanas enfrentam desafios únicos, como a adaptação a um novo ambiente sociocultural e pedagógico, que podem ser significativamente diferentes do contexto em que foram criados. Esses estudantes trazem consigo uma rica bagagem cultural e experiencial, moldada pela vida no campo, que pode ser valiosa no processo de aprendizagem.

No entanto, é fundamental que as escolas urbanas reconheçam e valorizem essas diferenças, criando um ambiente inclusivo que permitam que esses alunos se sintam acolhidos e apoiados em sua jornada educacional. Dessa forma, a formação dos professores exerce um

papel fundamental nesse processo, sendo responsável por mediar a relação entre os saberes escolares e as experiências vividas pelos estudantes (Freire, 1996; Candau, 2011).

Neste sentido, a realização de um levantamento de produções constituiu o primeiro passo da pesquisa, permitindo compreender o que a produção científica acadêmica tem trazido sobre a temática, de modo a evidenciar as necessidades formativas dos professores que atendem alunos da zona rural em escolas urbanas. A análise da literatura acadêmica possibilita identificar lacunas no conhecimento, compreender os desafios enfrentados por docentes e estudantes e fundamentar a elaboração de estratégias formativas que contemplem especificidades culturais e pedagógicas (Tomelin; Rausch, 2022).

Para essa investigação, utilizou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), selecionando descritores combinados que permitiram a obtenção de trabalhos relevantes tendo como base o recorte temporal de 2014 a 2024. A combinação inicial dos descritores “formação continuada de professores” ou “formação em serviço de professores” e “interculturalidade na escola” resultou em 18 trabalhos, dos quais 2 apresentaram maior pertinência ao tema, como a dissertação de Macena (2017), que abordou a diversidade cultural no currículo paulista, ressaltando a importância da formação continuada para que os professores compreendam e atuem de maneira inclusiva, promovendo equidade e respeito às diferenças e Oliveira (2018), que analisou a gestão pedagógica em um Instituto em Roraima com estudantes indígenas e não indígenas, e evidenciou a complexidade da diversidade cultural no processo educativo e. A segunda combinação de descritores, “escola urbana” e “estudantes da zona rural”, resultou em 20 trabalhos, dos quais 7 dissertações foram consideradas relevantes para este estudo. Freitas (2016), na dissertação “Variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de habilidades de controle inibitório: uma investigação com crianças de escola rural e urbana”, que teve por objetivo investigar associações entre variáveis socioeconômicas, considerando a origem regional dos participantes, e o desempenho de crianças no início do ensino fundamental que residem em zona rural e zona urbana. Peter (2016), com “Disponibilidade de alimentos no domicílio de escolares da zona rural de Pelotas”, evidencia que condições socioeconômicas distintas impactam diretamente no aprendizado e na participação escolar, reforçando a importância de docentes atentos às desigualdades e necessidades específicas de cada estudante.

Rodrigues (2017) evidenciou que alunos de escolas rurais apresentam rendimento inferior em comparação aos estudantes urbanos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o contexto social e cultural do aluno. Zanotto (2016) enfatizou a importância de uma perspectiva democrática e humanizadora para esses estudantes, compreendendo suas experiências em escolas urbanas. Farias (2018), em “Importância da

língua inglesa: uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN”, reforça a necessidade de diferenciar estratégias pedagógicas de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, especialmente quando se trata de zonas urbanas e rurais, apontando que a adaptação da prática docente às realidades locais contribui para aprendizagens mais significativas.

Carmo (2019), em “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano,” apresenta a experiência de estudantes que, vindos de contextos rurais específicos, enfrentam desafios de adaptação e integração na escola urbana, mostrando a relevância de práticas pedagógicas que considerem a bagagem cultural e social dos alunos.

Spinelli da Cruz (2022) destacou que estudantes da zona rural apresentam dificuldades de integração cultural e educacional, necessitando que suas experiências e modo de vida sejam considerados no planejamento pedagógico.

A última combinação, “ensino fundamental anos iniciais” e “interculturalidade na escola”, trouxe 20 trabalhos, dos quais quatro dissertações se mostraram relevantes para esta pesquisa. Heidel (2016) investigou os entrelaçamentos interculturais entre a cultura infantil e a cultura escolar, destacando o papel do professor na mediação dessas experiências. A autora reforça que a compreensão da realidade sociocultural dos alunos é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade de saberes e experiências, permitindo o desenvolvimento integral do estudante. Crociari (2017), em “Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental” que buscou analisar e interpretar os resultados encontrados para a presença da diversidade cultural nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo e na Coleção Ler e Escrever distribuída para todas as escolas estaduais. Araújo (2019), com “Práticas de ensino étnico-raciais no currículo em ação no ensino fundamental I” que teve como objetivo geral desta compreender como se articula o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a fim de identificar práticas que revelam potencial de superação de preconceitos e das desigualdades, neste âmbito das relações sociais, no currículo em ação no Ensino Fundamental I. Siqueira (2023), em “Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades”, reforça a necessidade de considerar gênero, etnia, raça e diversidade cultural na formação docente, evidenciando que a interculturalidade não se limita a conteúdos, mas envolve postura pedagógica, sensibilidade e reflexão crítica contínua.

Além da seleção de trabalhos específicos, a análise do levantamento de produções permite perceber que, embora existam estudos sobre interculturalidade e diversidade cultural

na escola, poucas pesquisas abordam especificamente a formação continuada de professores voltada ao atendimento de alunos da zona rural em contextos urbanos.

O trabalho de Tomazzetti (2004), que apresenta a formação de professores sob a perspectiva da interculturalidade, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as experiências e saberes das crianças, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade cultural. Embora esteja fora do recorte temporal, o conteúdo contribuiu com a pesquisa.

O trabalho de Silva e Rebolo (2017) destaca que a escola desempenha papel central na promoção da interculturalidade, sendo um espaço privilegiado para a construção de relações sociais baseadas no respeito às diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas. As autoras enfatizam que, para que essa função seja efetiva, é fundamental que os professores participem de processos de formação continuada que os capacitem a reconhecer e valorizar a diversidade presente em sala de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, o estudo evidencia que a mediação cultural realizada pelo docente contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático, no qual o aprendizado vai além dos conteúdos formais, englobando a valorização das experiências individuais e coletivas dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas que integrem a interculturalidade ao cotidiano escolar.

Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve considerar a experiência social dos alunos, e Nóvoa (1995) defende que a formação docente é contínua e precisa articular teoria e prática, considerando as especificidades do contexto escolar.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico evidencia que os docentes precisam de formação direcionada que os capacite a integrar os saberes dos estudantes ao currículo, promovendo uma educação intercultural, crítica e reflexiva.

A interculturalidade na escola, portanto, não é apenas uma questão de conteúdo ou de currículo formal, mas também de postura pedagógica e sensibilidade do professor diante das diferenças culturais, sociais e econômicas. Candau (2011) afirma que a educação intercultural “parte da afirmação da diferença como riqueza” e promove o diálogo entre sujeitos e saberes, buscando construir relações igualitárias e justiça social.

Este entendimento reforça a necessidade de formação docente que contemple estratégias e reflexões sobre a valorização da diversidade cultural, social e econômica dos estudantes, especialmente daqueles provenientes de zonas rurais. Por fim, é possível perceber que o levantamento bibliográfico contribuiu para consolidar a base teórica da pesquisa, evidenciando

que a formação continuada do professor deve ser um espaço de reflexão crítica e sobre uma prática contextualizada.

A partir da análise das dissertações e estudos selecionados, torna-se claro que é necessário articular políticas de formação continuada com a realidade sociocultural dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que contemplem a interculturalidade e favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Imbernón, 2010; Tardif, 2014).

### 3 INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE

Nos dias de hoje, as discussões sobre questões étnico-raciais, respeito às diferenças e valorização das diversidades têm permeado a sociedade, que, paralelamente às políticas públicas, busca construir caminhos de inclusão e promoção dos direitos de cada cidadão. Existe, sem dúvida, uma crescente sensibilidade para essas temáticas, manifestando-se em diversos âmbitos sociais: dos partidos políticos aos movimentos sociais; das ruas às redes sociais; das manifestações artísticas à produção acadêmica. Para Candau (2016) as políticas públicas são estruturadas para garantir direitos de grupos socioculturais historicamente discriminados e subalternizados.

Nessa perspectiva, Oliveira e Candau (2010) lembram que a interculturalidade, em uma abordagem crítica, implica questionar as hierarquias culturais produzidas historicamente pela colonialidade, afirmando os grupos subalternizados como sujeitos de direitos e produtores de saberes. Trata-se, portanto, de pensar a escola não apenas como espaço de inclusão formal, mas como lugar de disputa de sentidos e de reconstrução das relações entre diferentes grupos socioculturais.

No centro dessas discussões encontra-se a escola, espaço que vai muito além do simples aprendizado de conteúdo. Trata-se de um ambiente de convivência e socialização, onde crianças, jovens e adultos de diferentes origens, raças, crenças e experiências de vida interagem diariamente.

Silva e Rebolo (2017) destacam que, nesse contexto, a escola deve ser compreendida como espaço de mediação cultural, no qual se promovem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, favoreçam a inclusão e desenvolvam competências para lidar com as diferenças de forma crítica e respeitosa.

Cortesão (2002) utiliza a metáfora do “arco-íris na sala de aula” para evidenciar que a heterogeneidade presente nas turmas não é um problema a ser eliminado, mas uma riqueza pedagógica que desafia os professores a construírem práticas que reconheçam e articulem as múltiplas cores, histórias e pertencas dos estudantes. Nessa direção, a escola se configura como espaço privilegiado de mediação cultural, em que diferentes trajetórias podem ser acolhidas e ressignificadas no cotidiano educativo.

Portanto, a educação escolar não se limita à transmissão de saberes formais, mas envolve a construção de relações interculturais, a valorização das experiências individuais e

coletivas dos estudantes e a formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar a pluralidade cultural. Nesse sentido, a formação continuada de professores se torna essencial para que os docentes possam planejar e implementar práticas pedagógicas que respondam às demandas da diversidade sociocultural presente na escola, fortalecendo a interculturalidade e a justiça social (Candau, 2016; Silva; Rebolo, 2017).

A interculturalidade nesse contexto se torna estratégica para a inclusão social e para a construção de relações de aprendizagem mútua, promovendo o reconhecimento das diferenças como riqueza. Cabe ao professor articular currículo e bagagem cultural dos estudantes, transformando experiências de vida em elementos que favoreçam a aprendizagem e a convivência coletiva (Walsh, 2005) Essa articulação não é um trabalho simples: “As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver” (Candau, 2016, p. 805).

Franco (2015) lembra que as práticas pedagógicas se constituem em um espaço de tensões, em que convivem resistências e possibilidades, e que muitas vezes as diferenças são percebidas como ameaça ao equilíbrio da rotina escolar. Nessa perspectiva, as resistências docentes diante das propostas interculturais não podem ser interpretadas apenas como recusa, mas também como movimentos de proteção identitária, que exigem processos formativos sensíveis às trajetórias e aos modos de ser dos professores.

Essa articulação demanda vencer os desafios situados na rotina escolar, nos conflitos diários e exige que o professor esteja preparado para ultrapassar essas barreiras. Nesta perspectiva está a formação continuada dos professores. A formação docente é importante para que se possa compreender e construir uma prática pedagógica de melhor qualidade e para que o professor possa ter outra compreensão do universo escolar como um todo, do que é o processo educativo e fazer uma nova construção. (Carvalho; Vecchia, 2021).

A formação docente, enquanto processo sistemático e contínuo, deve articular teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e sobre o modo como os estudantes vivenciam o conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental que o professor reconheça e utilize a bagagem cultural dos estudantes como recurso pedagógico, promovendo diálogos e trocas significativas no ambiente escolar.

A interculturalidade implica também compreender o estudante como sujeito histórico e social, reconhecendo suas experiências, saberes e práticas culturais. Walsh (2005) reforça que este processo deve ser dinâmico e permanente, construindo relações de respeito e legitimidade mútua entre culturas. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica não se reduz a ações

pontuais ou comemorativas, mas convoca a escola a rever currículos, práticas e relações, de modo a enfrentar assimetrias históricas e afirmar outros modos de existir e conhecer no espaço educativo (Walsh, 2009).

Essa abordagem exige que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não sejam ignoradas, mas enfrentadas de maneira consciente, transformando o espaço escolar em lugar de negociação, aprendizado e construção de solidariedade.

As políticas educacionais nos dias de hoje estão em sua grande maioria voltadas para avaliação e gestão. O número de avaliações externas tem aumentado rapidamente. Quando pensamos no ensino fundamental anos iniciais podemos citar como exemplo a Prova Brasil que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e que avalia estudantes dos 2º e 5º anos. A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para um diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação (Inep/MEC).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é um instrumento de avaliação externa do governo estadual que avalia estudantes dos 2º e 5º anos. Mais recentemente, o governo estadual através do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração também instituiu a Avaliação da Fluência Leitora para estudantes dos 2º anos.

Os professores ficam sobrecarregados com o currículo a cumprir e as preocupações com as avaliações e os índices a serem atingidos.

De acordo com Candau (2016):

Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as (Candau, 2016, p. 805)

Embora estas avaliações sejam importantes, é necessário equilibrar a busca por resultados que destacam a valorização do estudante enquanto ser humano, considerando sua história, cultura e identidade.

Políticas educacionais precisam integrar objetivos de equidade e identidade cultural, promovendo a democratização do espaço escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A prática pedagógica docente, quando orientada por uma formação continuada crítica, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, criatividade, empatia e sensibilidade cultural. Tomelin e Rausch (2022) destacam que a prática profissional deve se

apoiar em categorias fundantes, como a humanização e a diversidade, de modo a permitir que os professores criem experiências educativas que reconheçam o estudante como cidadão ativo e participante da sociedade.

Por fim, Carvalho e Vecchia (2021) enfatizam que a formação docente demanda um conjunto de requisitos necessários à prática pedagógica: construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, postura crítica e engajamento político. Conhecer a comunidade e a identidade cultural dos estudantes possibilita à escola organizar momentos de formação continuada que fortaleçam práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, promovendo uma educação que respeite a diversidade e favoreça a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### **3.1 A formação continuada**

A formação continuada contribui significativamente para a evolução do conhecimento profissional do professor, pois possibilita a atualização constante, a reflexão crítica e a integração de novas práticas pedagógicas ao cotidiano escolar.

Silvieri-Pereira, Anunciato e Costa e Silva (2019, p. 204) destacam que “a formação continuada traz a experiência do novo, possibilita o contato com o diferente, podendo ser entendida como uma perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola”.

Dessa forma, a formação contínua não apenas promove a aquisição de conhecimentos, mas também favorece a construção de saberes situados na realidade sociocultural dos estudantes. Marin (2009) destaca que a formação continuada se fortalece quando se ancora no cotidiano da escola, tomando as situações concretas do trabalho docente como ponto de partida para a reflexão coletiva. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço privilegiado de formação, no qual coordenação pedagógica e professores analisam juntos os desafios da prática e constroem alternativas de ação.

Ao refletirmos sobre a formação continuada de professores, verifica-se que muitas vezes predomina uma abordagem uniforme, padronizada e centrada nos interesses administrativos da rede de ensino. Tomelin e Rausch (2022, p. 138) alertam que “oferece-se uma formação continuada que, por vezes, consiste num mero treinamento para a execução de tarefas que implicam em práticas docentes forjadas sem a participação dos professores, alinhada a saberes técnicos previamente definidos”. Em contraposição a essas propostas de formação entendidas como treinamento, Carvalho e Mangialardo (2020) defendem a formação centrada na escola,

concebida como processo investigativo que toma as situações problemáticas do cotidiano docente como eixo articulador. Para os autores, o ato de refletir sobre a prática impulsiona os professores à busca de alternativas e inovações, transformando o HTPC e outros momentos coletivos em espaços efetivos de construção de saberes profissionais. Para Silvieri-Pereira, Anunciato e Costa e Silva (2019, p. 202):

Há uma contribuição significativa para a evolução do conhecimento profissional do professor pela formação continuada, cujo objetivo é auxiliar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente trazendo-a a uma consciência coletiva.

No contexto brasileiro, a Lei nº 12.056 de 2009, acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/1996) em seu Artigo 62, o §1º destacando que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Brasil, 2009).

De maneira complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reforçam que a formação inicial e continuada deve estar articulada a um projeto social, político e ético, promovendo a consolidação da identidade docente, a autonomia profissional e a qualidade social da educação (Brasil, 2013).

O Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, em sua Meta 16, ratifica essa necessidade, garantindo formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação (Brasil, 2014-2025).

Entretanto, embora haja amparo legal, não existe uma regulamentação clara sobre a forma de execução dessas ações formativas. Na prática, a formação continuada pode ser organizada pela própria rede de ensino, de acordo com um cronograma anual, ou adaptada às necessidades específicas de cada escola.

No entanto, observa-se que muitos programas de formação deixam de priorizar a integração entre os saberes dos estudantes e os conteúdos curriculares, limitando-se a estratégias padronizadas que não contemplam as singularidades do aluno ou do grupo (Nóvoa, 1995).

Para Nóvoa (1995, p. 13), “a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Esse processo permite ao professor reconhecer a individualidade de cada estudante e

---

<sup>1</sup> A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), prorrogado até 31 de dezembro de 2025.

as características coletivas da turma, possibilitando que a aprendizagem seja construída a partir dos saberes e das experiências de vida dos alunos.

Em um contexto de interculturalidade, isso significa valorizar a diversidade cultural, social e econômica presente na sala de aula, reconhecendo a riqueza que cada estudante traz e articulando-a à prática pedagógica.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve ter caráter coletivo, permanente e contextualizado, favorecendo o diálogo entre professores e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ao promover momentos de discussão, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento, a formação continuada se transforma em um espaço que articula teoria e prática, contribuindo para a construção de uma prática docente mais sensível às diferenças culturais e mais eficiente no desenvolvimento do potencial de cada estudante.

Tardif (2014) complementa que os saberes docentes são múltiplos e dinâmicos, compostos por saberes profissionais, práticos, teóricos e experienciados. A formação continuada deve, portanto, reconhecer e valorizar esses saberes, permitindo que o professor transforme sua prática cotidiana em um processo reflexivo, crítico e adaptativo.

Em um contexto escolar que recebe estudantes da zona rural e da zona urbana, essa abordagem é crucial para promover a equidade e a inclusão, garantindo que a diversidade seja compreendida como um recurso pedagógico e não como um obstáculo.

Por fim, a articulação entre formação continuada, reflexão crítica e interculturalidade evidencia que a educação de qualidade não depende apenas do conteúdo curricular, mas do reconhecimento da experiência de vida dos estudantes, da valorização de suas culturas e da capacidade do professor de integrar esses elementos ao processo educativo.

A formação continuada deve, portanto, ser concebida como um processo dinâmico, flexível e colaborativo, capaz de promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às diferenças socioculturais.

### **3.2 A formação continuada voltada à interculturalidade**

A formação continuada de professores é reconhecida como um elemento essencial para a melhoria da prática docente e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, capaz de atender à diversidade presente nas escolas.

Tomazzetti (2004) enfatiza que a interculturalidade na escola deve ser vivenciada como prática cotidiana e não apenas como tema curricular. Para a autora, é fundamental que os professores reconheçam e valorizem os saberes e experiências das crianças, integrando-os às atividades pedagógicas de modo a construir aprendizagens significativas.

Santos (2017) acrescenta que a formação docente, quando orientada pela perspectiva da alteridade, exige que o professor se perceba como sujeito em relação, disposto a deslocar-se de suas certezas para acolher o outro em sua diferença. Isso significa compreender que as experiências culturais das crianças não são meros exemplos ilustrativos, mas elementos constitutivos da relação pedagógica, que desafiam o professor a reconstruir permanentemente suas práticas.

Ainda sobre Santos (2017), a autora aponta que a escola intercultural proporciona oportunidades para que alunos de diferentes contextos culturais dialoguem, troquem experiências e desenvolvam competências sociais e cognitivas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas identidades e capazes de respeitar as diferenças.

Nesse sentido, a interculturalidade se torna um eixo orientador da prática docente, orientando decisões pedagógicas, estratégias de ensino e a construção de relações de respeito e cooperação entre todos os integrantes da comunidade escolar.

Tomelin e Rausch (2022) destacam que a formação continuada constitui um espaço de reflexão crítica, no qual o professor revisita suas práticas pedagógicas e adquire novos saberes, promovendo a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Nesse sentido, a formação continuada não se limita à atualização de conteúdos, mas envolve a apropriação de metodologias que possibilitem o diálogo com diferentes contextos socioculturais, possibilitando aos docentes ajustarem suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes.

No contexto da interculturalidade, a formação continuada assume um papel ainda mais estratégico, pois permite aos professores reconhecerem e valorizarem as diferenças culturais, sociais e econômicas de seus alunos. Candau (2011) destaca que a educação intercultural busca promover a justiça social e a igualdade entre grupos socioculturais, considerando a diversidade como uma riqueza que deve ser incorporada às práticas pedagógicas.

Dessa forma, os programas de formação continuada precisam contemplar dimensões que incentivem a reflexão sobre preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes no cotidiano escolar, promovendo a construção de uma consciência crítica que vá além do ensino técnico e conteúdo formal.

Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010) ressaltam que a educação intercultural, em sua vertente crítica, demanda a problematização das relações de poder que produzem e hierarquizam as diferenças culturais, buscando superar visões folclorizantes dos grupos subalternizados. Walsh (2009) reforça essa perspectiva ao compreender a interculturalidade como projeto ético-político de transformação das estruturas de poder, saber e ser, o que implica repensar a própria formação de professores como espaço de questionamento e reconstrução de práticas.

A relação entre formação continuada e interculturalidade também se manifesta na adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas às características e experiências dos alunos. Tardif (2014) resalta que os saberes docentes incluem saberes práticos, teóricos e experienciados, e que a formação deve valorizar esses saberes, permitindo ao professor construir práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural.

Ao discutir a docência na perspectiva da alteridade, Cenci e Casagrande (2018) ressaltam que o professor se constitui na relação com o outro, na medida em que se deixa interpelar pelas diferenças e pelas experiências que emergem no cotidiano escolar. Assim, a formação continuada voltada à interculturalidade precisa considerar não apenas conteúdos e metodologias, mas os modos como os docentes se relacionam com os estudantes e com seus saberes, construindo práticas que reconheçam a legitimidade dessas vozes.

Professores que atendem estudantes de zonas rurais e urbanas, por exemplo, podem se beneficiar de formações que abordem a realidade sociocultural de ambos os grupos, planejando atividades que respeitem os saberes prévios e experiências de vida dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Freire (1996) reforça que a prática pedagógica deve ser reflexiva e crítica, característica que pode ser fortalecida por meio da formação continuada. Ao participar de cursos, oficinas e momentos de estudo coletivo, os professores têm a oportunidade de discutir casos concretos, compartilhar experiências e analisar estratégias pedagógicas que promovam a interculturalidade.

A formação, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas também ao desenvolvimento de competências para agir de forma ética, inclusiva e sensível às diferenças culturais e sociais dos alunos, promovendo uma educação mais humanizadora e democrática.

Além disso, a literatura enfatiza que a formação continuada deve ser flexível e contextualizada, considerando o ambiente escolar, o perfil dos alunos e as demandas da comunidade.

Libâneo (2001) destaca que o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador, apoiando os professores na análise de práticas e no desenvolvimento de estratégias que valorizem a diversidade.

Essa mediação aproxima-se da compreensão de Marin (2009) e de Carvalho e Mangialardo (2020) sobre a escola como espaço de formação, em que a coordenação pedagógica atua na organização de tempos, espaços e processos que favoreçam a reflexão coletiva sobre a prática e a construção de propostas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural dos estudantes.

A formação continuada, nesse sentido, se transforma em um espaço para pensar a prática docente, dialogar com o currículo e construir soluções coletivas para os desafios presentes na escola.

A abordagem intercultural na formação docente incentiva também o uso de metodologias ativas e participativas, nas quais os alunos se tornam protagonistas do processo de aprendizagem. Candau (2016) ressalta que a educação intercultural promove o diálogo entre diferentes saberes e experiências, valorizando a troca de conhecimentos entre docentes e estudantes.

A formação continuada que incorpora essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconhecem e respeitam as especificidades culturais de cada aluno, fortalecendo a identidade e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Além do ambiente escolar, a formação continuada pode fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, especialmente em contextos que incluem estudantes de áreas rurais e urbanas.

Tomelin e Rausch (2022) apontam que, ao conhecer melhor a realidade sociocultural de seus alunos, os professores conseguem tornar a aprendizagem mais significativa e valorizar as experiências vividas fora da escola. Essa integração entre escola e comunidade contribui para a construção de uma prática docente contextualizada, que considera os saberes locais como recurso pedagógico e promove a inclusão cultural e social.

Portanto, a articulação entre formação continuada e interculturalidade é fundamental para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e adaptada à diversidade. A formação contínua capacita os professores a reconhecerem e a incorporarem as diferenças culturais como recursos pedagógicos, promovendo o respeito, a empatia e a participação ativa de todos os alunos.

A perspectiva intercultural na educação infantil, como aponta Tomazzetti (2004), evidencia a importância de considerar a diversidade cultural das crianças na constituição de

práticas pedagógicas inclusivas. A autora enfatiza que a formação de professores deve contemplar estratégias que integrem experiências culturais e sociais das crianças à sala de aula, possibilitando que o currículo dialogue com a realidade vivida pelos alunos e promovendo aprendizagens significativas.

## **4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

### **4.1 O local da pesquisa**

A escola onde a pesquisa foi realizada atende, de acordo com os dados fornecidos pela escola em 09 de setembro de 2025, a um total de 173 alunos. A equipe gestora é formada pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica. Não há Vice-Diretor. Sua equipe de docentes é composta por 08 profissionais, destes, 06 atuam nas salas do Ensino Fundamental. A coordenadora pedagógica realiza os HTPCs semanalmente. Os espaços são bem organizados e a diretora participa ativamente do dia a dia escolar, conforme observado pela pesquisadora.

### **4.2 Os participantes da pesquisa**

Após a aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa conforme o Anexo A, aos profissionais que se interessaram em participar da pesquisa (tanto no questionário quanto na entrevista) foi oferecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para anuência, conforme o Anexo B, elaborado de acordo com a Resolução CNS 510/2016, o qual trouxe nos termos esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa; a participação voluntária, o sigilo e confidencialidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram convidados os professores e a coordenadora pedagógica que fazem parte do atendimento aos alunos da zona rural que tivessem interesse e disponibilidade em colaborar. Após o convite inicial que se estendeu a todos, foram incluídos os docentes e a coordenadora pedagógica que atendem aos estudantes da zona rural na escola pesquisada e que desejaram participar e colaborar com a pesquisa.

### **4.3 Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa**

Optou-se por utilizar questionários como instrumento inicial de coleta de dados, entregues pessoalmente aos docentes e à coordenadora pedagógica da escola pesquisada. O questionário foi estruturado para abordar aspectos relacionados à formação acadêmica, à

experiência docente e à participação em processos de formação continuada, permitindo que os professores e a coordenadora descrevessem os momentos formativos vivenciados e expressassem seu interesse e disponibilidade para participar da etapa seguinte da pesquisa, ou seja, as entrevistas, conforme o roteiro de entrevista semi-estruturado no Apêndice C.

Os questionários tiveram como público-alvo os profissionais que atuam diretamente no atendimento aos estudantes da zona rural na escola escolhida do município de Iracemápolis/SP. Seu objetivo central foi mapear e caracterizar os docentes, levantando informações sobre suas trajetórias profissionais, seu conhecimento prévio acerca da interculturalidade e a forma como experienciam a formação continuada.

Conforme Ludke e André (1986), o uso de questionários em pesquisa qualitativa permite identificar padrões de conhecimento, percepções e experiências individuais, servindo como ponto de partida para aprofundamentos posteriores por meio de entrevistas ou observação.

Os instrumentos foram entregues com prazos previamente estipulados para devolução à pesquisadora, garantindo organização logística e controle do fluxo de informações. Somente após a recepção dos questionários foram agendadas as entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram explorar com maior profundidade as respostas fornecidas a fim de compreender nuances do trabalho docente e investigar como a interculturalidade é incorporada nas práticas pedagógicas e nos momentos de formação continuada.

As entrevistas, conforme o roteiro semiestruturado no Apêndice C, complementares aos questionários, forneceram dados qualitativos detalhados sobre as percepções dos docentes em relação à diversidade cultural dos estudantes e à efetividade da formação continuada oferecida pela escola.

Dessa forma, a combinação desses dois instrumentos juntamente com a análise documental, permitiu triangulação de informações, fortalecendo a confiabilidade da pesquisa e proporcionando uma visão mais abrangente das práticas educativas e das necessidades formativas dos professores no contexto estudado (Taquette e Borges, 2020).

Essa escolha metodológica também se alinha à concepção de formação continuada como processo construído no interior da escola e a partir dos problemas reais da prática docente, conforme defende Marin (2009).

## 5 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos específicos deste estudo, a pesquisadora realizou um levantamento detalhado das legislações e documentos que orientam a formação continuada dos professores na escola pesquisada. A rede municipal de ensino de Iracemápolis é relativamente pequena, composta por quatro escolas de ensino fundamental e três creches, sendo regulamentada por legislações que definem aspectos da carga horária e da organização do trabalho docente.

A Lei Complementar nº 14, de 30 de junho de 2016, institui o Plano de Cargos, Carreiras e Regulamento do Quadro do Magistério Público Municipal, estabelecendo diretrizes gerais para o exercício das atividades docentes. Posteriormente, a Lei Complementar nº 39, de 29 de novembro de 2019, alterou dispositivos da lei anterior com o objetivo de adequar a jornada de trabalho dos profissionais do magistério municipal. A Resolução SME nº 001, de 29 de novembro de 2023, especifica a distribuição das horas de trabalho, determinando períodos de atendimento direto aos alunos e horários destinados ao estudo pedagógico, que são as Horas de Trabalho Pedagógico Escolar (HTPE), além de indicar atividades a serem desenvolvidas nesses momentos.

Contudo, observa-se que tais normativas não detalham como os conteúdos das horas de estudo ou das reuniões coletivas devem ser definidos, nem há diretrizes claras sobre a construção das pautas formativas ou os temas a serem abordados. Também não existe um plano anual estruturado de formação continuada, o que significa que as decisões sobre os temas, estratégias e foco das formações ficam a cargo de cada escola, produzindo desigualdades na consistência, na qualidade e na pertinência do processo formativo oferecido.

Segundo Vasconcellos (2002), o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deve ser compreendido como um espaço privilegiado para reflexão, planejamento e análise crítica das práticas docentes, promovendo o desenvolvimento profissional coletivo e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Na escola pesquisada, as pautas do HTPC são definidas semanalmente pela coordenação pedagógica, priorizando questões relacionadas ao progresso acadêmico dos alunos e à comunicação de informações institucionais. No entanto, a ausência de uma programação sistemática e contextualizada limita o potencial desse espaço como instrumento efetivo de formação continuada.

A perspectiva da interculturalidade reforça a necessidade de que a formação docente considere a diversidade cultural e social dos estudantes. Candau (2011, 2016) destaca que a

educação intercultural deve valorizar as diferenças, entendendo-as como riqueza, e integrar os saberes culturais e sociais dos alunos às práticas pedagógicas. Isso implica reconhecer que o HTPC e outras atividades formativas não podem se restringir ao cumprimento burocrático de horários, devendo constituir-se como espaços de reflexão crítica, análise das práticas pedagógicas e articulação entre currículo e os múltiplos contextos socioculturais dos estudantes. Tais contextos, especialmente no que se refere aos alunos provenientes da zona rural, não são homogêneos, nem se definem apenas em oposição ao meio urbano. Conforme adverte Cortesão (1999), é preciso considerar a presença de diferentes grupos culturais, por vezes menos visíveis, mas portadores de valores, saberes, experiências e subjetividades próprias, cujas interações produzem múltiplas e específicas configurações socioculturais no interior da escola. Nesse sentido, a formação continuada precisa estar atenta às diferenças que atravessam os próprios grupos de estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa e como desafio permanente para a construção de propostas pedagógicas mais equitativas.

Tardif (2014) complementa ao afirmar que os saberes docentes são construídos na interação entre experiência prática, reflexão crítica e conhecimento teórico, sendo imprescindível que a formação continuada permita aos professores reconhecer as vivências e saberes dos alunos e incorporá-los às estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a integração entre HTPC, formação continuada e interculturalidade transforma-se em ferramenta de mediação entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos, favorecendo aprendizagens significativas e inclusivas.

Portanto, a análise das legislações e práticas revela lacunas importantes na definição de conteúdo formativos e na construção de um projeto de formação continuada alinhado às especificidades da comunidade escolar. É necessário que a rede municipal de ensino de Iracemápolis fortaleça políticas e estratégias que promovam HTPCs efetivos, garantindo que os docentes tenham oportunidades de reflexão crítica, planejamento colaborativo e construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e favoreçam a interculturalidade no cotidiano escolar (Vasconcellos, 2002; Candau, 2011; Tardif, 2014) na perspectiva de uma formação construída a partir dos problemas reais da prática docente.

## **5.1 O contato com a gestão da escola e as docentes**

Com a autorização da diretora da escola e após a obtenção dos consentimentos e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o primeiro passo da pesquisa consistiu em identificar quem eram as docentes responsáveis pelo atendimento dos estudantes provenientes da zona rural, que frequentam a única escola urbana destinada a atender essa demanda.

O contato inicial com as docentes ocorreu durante um HTPC, contando com a participação da coordenadora pedagógica e com a supervisão da diretora da escola. Nesta ocasião, a pesquisadora levou consigo os questionários impressos em envelopes lacrados, juntamente com os termos de consentimento, garantindo sigilo e formalidade no procedimento. A coordenadora iniciou a reunião explicando às professoras a finalidade da pesquisa e a presença da pesquisadora. Após os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e benefícios para o campo da educação, as docentes que desejaram participar assinaram os TCLEs e receberam os questionários, sendo combinado individualmente o prazo e o local para a devolução.

A primeira impressão da pesquisadora foi de receptividade e interesse por parte das participantes, embora cinco dos oito docentes, incluindo a coordenadora pedagógica, tenham optado por participar efetivamente. Durante a apresentação do estudo, algumas professoras fizeram questionamentos pertinentes, como: “Você vai conversar com as famílias também?” e “Você pretende ir até a casa dos alunos?”, aos quais a pesquisadora respondeu que o presente trabalho não abrange o contato com as famílias. Porém, essas indagações indicam a percepção das docentes sobre a importância do envolvimento familiar (da comunidade) no processo educativo e a valorização da participação dos pais na formação dos estudantes.

Após a entrega dos questionários e a definição das datas de devolução, a pesquisadora deixou a escola para que o HTPC prosseguisse normalmente. O questionário, elaborado pela pesquisadora, abordou dados pessoais e profissionais, como nome (com a possibilidade de uso de pseudônimos), idade, cidade de residência e formação acadêmica. As questões seguintes focaram no relacionamento entre alunos, professores e famílias, na percepção sobre interculturalidade na escola e nas necessidades formativas dos docentes, especificamente na perspectiva da interculturalidade.

Os questionários foram devolvidos dentro do prazo acordado e entregues pessoalmente à pesquisadora. A partir dessa etapa, foram definidos os horários das entrevistas individuais, realizadas no próprio espaço escolar durante a Hora de Trabalho Pedagógico Escolar (HTPE) dos professores, previamente agendadas com a coordenadora pedagógica, garantindo que o procedimento ocorresse de maneira organizada, ética e respeitosa em relação à rotina da escola.

## 5.2 A observação dos momentos de formação continuada

A primeira participação no HTPC foi, portanto, para explicar o projeto aos docentes. E aos que se interessaram em participar, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e após a assinatura foram entregues os questionários em envelope fechado a cada participante. Juntamente com a coordenadora pedagógica Camila (nome fictício conforme Tabela 1 e Tabela 2), foram agendados os dias para a entrega dos questionários. Dos oito docentes participantes no HTPC, cinco aceitaram participar de forma voluntária da pesquisa, assinando e concordando com o TCLE.

A segunda participação no HTPC foi apenas para a observação, com o foco voltado para a pauta e para a participação dos professores envolvidos na pesquisa. A pauta trouxe especialmente uma formação em Matemática recebida pelos coordenadores pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação de Iracemápolis e que deveria ser repassada para os docentes. Todas as atividades da pauta foram desenvolvidas e o conteúdo foi relevante para o contexto da aprendizagem dos alunos, ou de que maneira os professores podem usar diferentes estratégias para o ensino da matemática.

Com esta participação observante, a pesquisadora notou que não houve qualquer menção à interculturalidade ou a atividades que pudessem promover a interculturalidade entre os estudantes ou entre os professores que atendem aos estudantes da zona rural.

O HTPC seguinte foi marcado pelo número extenso de tópicos visando apenas a organização do trabalho pedagógico e os registros que devem ser feitos pelas professoras. Houve um momento de reflexão sobre o desempenho profissional diante das atribuições e das responsabilidades. Finalizando as observações, a última pauta acompanhada pela pesquisadora trouxe a discussão de um projeto desenvolvido com uma instituição parceira da escola, a disponibilização de um cronograma de avaliação e a explicação do processo de compensação de ausências dos alunos.

A observação das sessões de HTPC permitiu compreender como o planejamento coletivo e as atividades formativas são organizados na escola, bem como identificar lacunas no desenvolvimento profissional docente relacionadas à interculturalidade. Conforme as contribuições de Vasconcellos (2002), o HTPC representa um espaço estratégico de formação docente, pois possibilita a reflexão sobre práticas pedagógicas, compartilhamento de

experiências e planejamento colaborativo. No entanto, nas sessões observadas, percebeu-se que, embora o HTPC fosse utilizado para discutir aspectos organizacionais e avaliações.

Segundo Candau (2011), a educação intercultural deve permear todas as dimensões do processo educativo, incluindo seleção curricular, práticas didáticas, atividades extraclasse e a relação com a comunidade escolar. Nesse sentido, a ausência de pautas voltadas à interculturalidade nos HTPCs evidencia que, apesar do potencial formativo dessas reuniões, as práticas atualmente desenvolvidas ainda não contemplam a valorização da diversidade cultural dos estudantes rurais e urbanos. A oportunidade de discutir como adaptar o ensino e articular saberes comunitários aos conteúdos escolares não está plenamente explorada, o que limita a possibilidade de os docentes refletirem sobre sua prática de maneira crítica e inclusiva.

Imbernón (2010) reforça que a formação continuada deve ser coletiva, contextualizada e situada na realidade concreta da escola, permitindo aos professores desenvolverem competências pedagógicas e socioemocionais que atendam à diversidade dos estudantes. A análise dos HTPCs indica que, para além da transmissão de informações e orientações administrativas, é necessário planejar momentos formativos que incluam a reflexão sobre práticas interculturais, promovam o diálogo entre docentes e incentivem o compartilhamento de estratégias para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Dessa forma, os HTPCs poderiam se tornar instrumentos mais efetivos para a construção de uma escola inclusiva, na qual a diversidade cultural seja reconhecida como recurso pedagógico, fortalecendo a aprendizagem de todos os alunos. Essa constatação reforça a necessidade de que os momentos de formação coletiva sejam planejados não apenas em função das demandas administrativas, mas principalmente das necessidades formativas reais dos professores no enfrentamento da diversidade presente no cotidiano escolar.

Nas três participações da pesquisadora na HTPCs não houve estudos ou qualquer menção a interculturalidade ou de estratégias voltadas à integração de estudantes de diferentes contextos socioculturais, no caso da pesquisa, os estudantes oriundos da zona rural. Diante do observado, fui em busca de novos dados, por meio de entrevistas.

### **5.3 A entrevista e o contato mais próximo com o professor**

As entrevistas foram conduzidas a partir das informações obtidas nos questionários, permitindo aos participantes aprofundarem suas respostas e detalhar suas percepções. Esse momento constituiu-se como uma instância de escuta qualificada, possibilitando compreender

como os profissionais percebem a educação intercultural, suas expectativas em relação à formação continuada de professores e a dinâmica de interação entre estudantes da zona rural e do meio urbano. Todas as entrevistas foram registradas em áudio, garantindo a fidelidade dos relatos para posterior análise.

A estrutura das entrevistas foi construída de maneira a explorar aspectos emergentes dos questionários, permitindo à pesquisadora investigar mais profundamente as concepções dos docentes sobre a interculturalidade. Dessa forma, tornou-se possível compreender não apenas as visões individuais sobre os estudantes rurais e urbanos, mas também os modos como os professores articulam suas práticas pedagógicas em função dessas diferenças culturais e sociais.

Durante as entrevistas, os docentes tiveram a oportunidade de relatar experiências concretas, refletir sobre estratégias adotadas em sala de aula e discutir desafios e potencialidades na mediação da diversidade cultural. Esse processo possibilitou um panorama detalhado das percepções docentes acerca da integração entre diferentes contextos socioculturais, compreendida nesta pesquisa a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Tal abordagem, conforme assinalam Candau (2009, 2011) e Walsh (2005), ultrapassa a simples convivência entre culturas e se orienta pelo diálogo, pelo reconhecimento das diferenças e pela problematização das desigualdades, atribuindo à formação continuada um papel central no aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

## 6 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados constitui um processo sistemático e reflexivo de organização e interpretação das informações coletadas, que inclui transcrições de entrevistas, anotações de campo, questionários e outros materiais relevantes.

[...] A análise de dados é um processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (Bardin, 1977, p. 205)

Esse processo não se limita à descrição dos dados, mas envolve uma interpretação crítica que possibilita revelar significados, padrões e relações entre os elementos estudados.

Para a presente pesquisa, adotou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010), que organiza a análise em três etapas: (i) pré-análise, que compreende a leitura flutuante do material, organização e definição das unidades de registro; (ii) exploração do material, em que se realiza codificação, categorização e classificação das informações; e (iii) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação à luz do referencial teórico.

A revisão bibliográfica e produções científicas sobre interculturalidade e formação continuada de professores foi utilizada como referência para orientar a interpretação dos dados e o reconhecimento de categorias emergentes.

A abordagem qualitativa adotada visa compreender de forma aprofundada as percepções, conhecimentos e experiências dos docentes e gestores no contexto da interculturalidade.

Nesse sentido, a análise de dados tem caráter indutivo, buscando identificar padrões e relações a partir do material coletado, sem hipóteses previamente impostas. Os dados serão analisados em diálogo com o referencial teórico da interculturalidade e da formação continuada de professores, compreendendo a interculturalidade como uma perspectiva crítica que rompe com o chamado “daltonismo cultural” e valoriza a heterogeneidade cultural presente no contexto escolar. Nessa direção, Cortesão e Stoer (1999) defendem a necessidade de reconhecer as diferenças culturais como constitutivas das práticas educativas, superando leituras homogeneizadoras. Esse entendimento articula-se às contribuições de Candau (2011; 2016), ao

afirmar a diferença como riqueza e orientar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como às reflexões de Nóvoa (1995), que compreende a formação docente como um percurso contínuo de articulação entre teoria e prática.

A análise temática permitiu identificar categorias significativas, tais como valorização da bagagem cultural dos alunos; a adaptação curricular, que não se limita apenas aos alunos com deficiência, mas sim como recomposição da aprendizagem para todos os que necessitam e adequação ao cotidiano de cada estudante, considerando suas origens, sua cultura e valorizando suas vivências; estratégias pedagógicas inclusivas e reflexividade docente, evidenciando como a formação continuada contribui para práticas interculturais.

Além disso, a interpretação dos dados levou em consideração os princípios da educação emancipatória, defendidos por Freire (1996), que enfatiza a valorização da experiência dos alunos e a construção do conhecimento de forma crítica e colaborativa.

Dessa forma, a análise não se limita à descrição das práticas docentes, mas busca compreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas próprias práticas, tal como emergem de seus relatos, reflexões e narrativas construídas ao longo das entrevistas. Considerando que não houve observação direta em contexto escolar nem análise sistemática de documentação pedagógica, a compreensão das práticas se dá a partir da perspectiva dos docentes, permitindo identificar como eles percebem, interpretam e enfrentam os desafios relacionados à diversidade cultural. As necessidades formativas referentes à interculturalidade são, assim, identificadas a partir das recorrências, tensões, dificuldades e potencialidades presentes nos discursos dos professores, analisadas à luz do referencial teórico da interculturalidade crítica e da formação continuada.

Por fim, o processo de análise permitiu identificar tanto as necessidades formativas dos docentes quanto às possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais, oferecendo subsídios para reflexão sobre estratégias de formação continuada mais contextualizadas e efetivas. Assim, o cruzamento das informações provenientes de entrevistas, observações, questionários e análise documental garantiu triangulação metodológica, fortalecendo a confiabilidade e a validade das conclusões.

Para organizar a análise de dados de forma sistemática e atender aos objetivos específicos do estudo, optou-se por estruturar a análise em três eixos temáticos (Eixo 1, Eixo 2 e Eixo 3), como será demonstrado a seguir:

### **Eixo 1 - Caracterização dos estudantes da zona rural:**

Os estudantes da zona rural constituem um grupo social marcado por especificidades culturais, econômicas, territoriais e identitárias que influenciam diretamente seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Trata-se de crianças que vivenciam a infância em estreita relação com a natureza, com o trabalho familiar no campo, com rotinas diferenciadas de tempo e com formas próprias de organização da vida cotidiana. Essas vivências produzem saberes, valores e modos de ser que constituem uma rica bagagem cultural, frequentemente invisibilizada no contexto escolar urbano (Arroyo, 2004; Caldart, 2004).

A relação com a terra, com os ciclos naturais, com os animais e com as atividades produtivas familiares faz com que essas crianças desenvolvam formas singulares de percepção do mundo, de brincar, de se expressar e de aprender. O brincar, por exemplo, aparece como prática fortemente marcada pelo corpo, pelo movimento, pela exploração dos espaços abertos e pela criatividade, como observado na pesquisa de campo. Conforme Vygotsky (1984), o brincar constitui uma atividade fundante do desenvolvimento infantil, pois promove a criação de zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a criança amplia suas capacidades cognitivas, sociais e simbólicas.

Entretanto, ao ingressarem em uma escola localizada no meio urbano, esses estudantes passam a vivenciar tensões próprias do deslocamento entre dois mundos socioculturais distintos. Se, por um lado, trazem consigo saberes valiosos, por outro, enfrentam desigualdades no acesso a bens culturais, eventos educativos, recursos tecnológicos, transporte e, muitas vezes, à participação mais frequente das famílias na vida escolar. Arroyo (2004) destaca que as condições de acesso aos direitos sociais básicos, como transporte e cultura, ainda configuram obstáculos históricos para sujeitos do campo, impactando diretamente suas trajetórias escolares.

## **Eixo 2 - Concepções sobre a interculturalidade na escola**

**a) Elementos relacionados à educação intercultural:** examina o conhecimento prévio dos professores sobre a educação intercultural e os aspectos que consideram essenciais para promover uma escola inclusiva.

Candau (2016) enfatiza que a interculturalidade implica práticas sistemáticas de diálogo, reconhecimento da diferença como riqueza e construção de relações igualitárias, dimensões que devem ser refletidas no cotidiano escolar. Essa compreensão também dialoga com a perspectiva da alteridade na formação docente, ao reconhecer o outro como sujeito de saberes, experiências e identidades que interpelam a prática pedagógica (Santos, 2017).

**b) Formação continuada voltada à interculturalidade:** avalia de que forma os programas de formação docente possibilitam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a adaptação do currículo às experiências culturais dos alunos e a implementação de estratégias inclusivas.

Imbernón (2010) ressalta que a formação contínua deve ser coletiva, contextualizada e orientada para a resolução de problemas reais da prática docente, promovendo aprendizagem significativa tanto para professores quanto para alunos. Tardif (2014) complementa que a formação docente deve valorizar o conhecimento prévio dos estudantes e integrá-lo à prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento de estratégias inclusivas e adaptadas à realidade dos alunos.

Nóvoa (1995) reforça que a construção de saberes docentes é contínua e exige reflexividade, promovendo uma prática que articule teoria, experiência e reflexão crítica.

### **Eixo 3 - Práticas pedagógicas relacionadas à interculturalidade e necessidades formativas dos docentes**

Neste eixo, serão analisadas as ações concretas desenvolvidas pelos docentes para promover a interculturalidade na sala de aula. Isso inclui práticas pedagógicas que incorporam saberes e experiências dos alunos, estratégias de mediação cultural, atividades lúdicas e projetos integradores. Segundo Freire (1996), a prática educativa deve ser reflexiva, crítica e sensível às experiências vividas pelos estudantes, de modo que a aprendizagem se torne significativa e emancipada.

A articulação entre teoria e prática é essencial para que os conceitos de interculturalidade se concretizem na vivência cotidiana da escola. Franco (2015) destaca que é justamente na prática pedagógica que se expressam as tensões, resistências e possibilidades de transformação, o que torna o cotidiano da escola um espaço privilegiado de produção de saberes e de ressignificação das ações educativas.

Ao articular os três eixos, a pesquisa oferece uma visão integrada sobre como a formação continuada pode contribuir para uma educação mais inclusiva, promovendo a valorização das diferenças culturais e a construção de uma prática pedagógica reflexiva.

Essa análise possibilita identificar desafios, oportunidades e estratégias que fortalecem a prática docente, além de fornecer subsídios para políticas educacionais e programas de formação que efetivamente promovam a interculturalidade na escola.

## **7 ESTUDANTES DA ZONA RURAL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE: VIVÊNCIAS E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, articulando-os com os referenciais teóricos que fundamentam a investigação. A análise contempla os dados provenientes dos questionários, entrevistas com docentes e a coordenadora pedagógica, bem como as observações do HTPC.

O objetivo é compreender como a formação continuada de professores contribui para a promoção da interculturalidade em uma escola municipal que atende alunos de contextos rural e urbano.

### **7.1 Os números no questionário**

Com vistas a analisar a formação continuada e identificar as necessidades formativas de docentes de uma escola urbana para o atendimento aos estudantes da zona rural na perspectiva da interculturalidade, a primeira etapa da pesquisa consistiu na análise detalhada dos questionários aplicados às participantes.

Observou-se que todas as participantes são professoras, mulheres e com idade variando entre 40 e 50 anos. Quatro delas têm mais de quinze anos de experiência docente, enquanto uma docente apresenta apenas dois anos de atuação profissional. Esse dado evidencia a forte feminização da docência nos anos iniciais da educação básica, realidade histórica da profissão no Brasil, associada socialmente às práticas de cuidado e de educação. Destaca-se que, no quadro docente da escola, existem dois professores do sexo masculino — responsáveis pelas disciplinas de Arte e Educação Física — que optaram por não participar da pesquisa.

Segundo Tardif (2014), a experiência acumulada ao longo dos anos de docência constitui um dos pilares fundamentais dos saberes profissionais do professor, uma vez que é na prática cotidiana que se constroem estratégias, valores e modos de compreender os estudantes e a escola. Assim, o predomínio de docentes com longa trajetória profissional pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais seguras, embora também possa reforçar modos de atuação já cristalizados, o que reforça a importância da formação continuada como espaço de reflexão crítica.

Quanto ao tempo de docência das participantes e sua permanência na escola pesquisada, os dados revelam diversidade de experiências, como será demonstrado a seguir na Tabela 1, com o uso de nomes fictícios:

**Tabela 1 – Dados Sociodemográficos das Participantes: Instituição de Iracemápolis (SP)**

Participante	Tempo de docência	Tempo de atuação na escola pesquisada
Professora Maria	20 anos	18 anos
Professora Júlia	23 anos e meio	5 anos
Professora Ana	16 anos	13 anos
Professora Rita	2 anos	15 dias
Coordenadora Camila	15 anos	8 anos de coordenação pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes às informações levantadas em questionário com as participantes (2025).

Nota: Uso de nomes fictícios.

Observa-se que, embora algumas docentes possuam vasta experiência na profissão, o tempo de atuação na escola pesquisada varia consideravelmente, o que pode influenciar diretamente o grau de conhecimento construído sobre os estudantes da zona rural, suas famílias e seus modos de vida. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes se constroem na relação entre experiência, prática e contexto, o que significa que quanto maior o tempo de inserção em determinado espaço escolar, maiores são as possibilidades de compreensão das singularidades do público atendido. Nesse sentido, professores com menor tempo de atuação na escola tendem a demandar maior apoio institucional e formativo para compreender as especificidades socioculturais dos alunos oriundos da zona rural.

Em relação ao número de estudantes sob responsabilidade de cada docente, assim como à quantidade de crianças da zona rural em suas salas, os dados indicam a seguinte distribuição, demonstradas na Tabela 2:

**Tabela 2 - Relação de alunos por professora: Instituição de Iracemápolis (SP)**

Participante	Número total de alunos por sala	Número de alunos da zona rural
Professora Maria	27	4
Professora Júlia	28	4
Professora Ana	26	5
Professora Rita	27	8

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes às informações levantadas em questionário com as participantes (2025).

Nota: Uso de nomes fictícios.

A presença de estudantes da zona rural em todas as turmas evidencia que a interculturalidade se constitui como uma realidade cotidiana da escola, não restrita a um grupo específico ou a uma única sala. Esse dado reforça a necessidade de que todos os docentes, independentemente do número de alunos da zona rural sob sua responsabilidade, estejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar. Conforme Candau (2016), a interculturalidade não se efetiva apenas quando há grande concentração de alunos pertencentes a um mesmo grupo sociocultural, mas sobretudo quando a escola assume a diferença como riqueza e como princípio estruturante de suas práticas pedagógicas.

Atualmente, a escola atende um total de 36 estudantes provenientes da zona rural, sendo 21 matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 15 na Educação Infantil. Essa análise evidencia que, ao longo dos anos, houve uma redução significativa do percentual de alunos da zona rural: em 2009, cerca de 40% dos estudantes pertenciam a esse grupo; já em 2025, apenas 36 alunos, representando aproximadamente 20% do total de 173 estudantes matriculados no período (segundo dados fornecidos pela escola para a elaboração desta pesquisa). A seguir, na Tabela 3, será demonstrada a relação de alunos por ano letivo:

**Tabela 3 – Relação de Alunos por Ano Letivo: Instituição de Iracemápolis (SP)**

Ano	Total de alunos	Alunos da zona rural	Percentual
2009	77	32	40%
2024	171	36	21%
2025	173	36	20%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados informados pela escola (2025).

A Tabela 3 evidencia que, embora o percentual de alunos provenientes da zona rural tenha diminuído ao longo do período analisado, o número absoluto desses estudantes não apresentou redução, mantendo-se relativamente estável entre 2009 e 2025. A diminuição percentual, portanto, não decorre de uma retração do atendimento aos alunos da zona rural, mas do expressivo aumento do número total de matrículas na escola, que passou de 77 alunos em 2009 para 173 em 2025. Esse crescimento indica uma ampliação significativa da capacidade de atendimento da unidade escolar, possivelmente relacionada a transformações no contexto socioeconômico e territorial do entorno, como a expansão urbana, o aumento da demanda por vagas e/ou a ampliação da infraestrutura escolar ao longo dos anos. Assim, os dados revelam que a presença de estudantes da zona rural permanece relevante no cotidiano da escola, ainda que inserida em um contexto marcado pelo crescimento do atendimento à população urbana.

O ano de 2009 foi adotado como referência por corresponder ao período com maior concentração de alunos oriundos da zona rural, constituindo-se como marco inicial para a análise histórica da composição do alunado.

A ampliação do número de vagas ao longo do período analisado pode estar associada a fatores como o crescimento da ocupação urbana no entorno da escola, a reorganização da rede municipal de ensino e a ampliação da infraestrutura física e pedagógica da unidade escolar, aspectos que merecem ser considerados na leitura dos dados.

Os dados não permitem afirmar de forma conclusiva se o aumento das matrículas decorre prioritariamente da expansão urbana do entorno ou da ampliação da própria escola; contudo, indicam um processo de crescimento da demanda e de reorganização do atendimento escolar ao longo do tempo.

Esse cenário reforça a complexidade sociocultural presente na escola, na qual estudantes de diferentes origens territoriais e sociais coexistem, demandando práticas pedagógicas e formativas sensíveis à heterogeneidade e às múltiplas pertencas que atravessam o cotidiano escolar.

Essa redução evidencia transformações significativas na composição do corpo discente da escola e no próprio território em que ela se insere. A diminuição do número de estudantes da zona rural não elimina a necessidade do trabalho intercultural; ao contrário, pode torná-lo ainda mais complexo, uma vez que esses sujeitos passam a configurar uma minoria no espaço escolar. Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica exige atenção especial às relações de poder que atravessam a convivência entre diferentes grupos, sobretudo quando determinados modos de vida se tornam menos visíveis socialmente. Nesse sentido, a formação continuada assume papel essencial para evitar a invisibilização das identidades e dos saberes dos estudantes

da zona rural, garantindo que suas experiências permaneçam reconhecidas no currículo e nas práticas pedagógicas.

Além disso, o mapeamento quantitativo auxilia na compreensão do contexto e serve como subsídio para orientar a construção de estratégias formativas direcionadas às demandas reais da escola e de seus alunos. Marin (2009) ressalta que a formação continuada, quando se constrói a partir das situações concretas da prática, torna-se mais significativa e transformadora. Assim, conhecer quem são os estudantes da zona rural, quantos são, onde estão inseridos e sob quais condições frequentam a escola constitui elemento fundamental para que a formação continuada dos docentes seja efetivamente contextualizada e comprometida com a promoção da interculturalidade.

## **7.2 A interação no contexto escolar**

A partir das informações obtidas por meio do questionário respondido pelas professoras da escola, observou-se que a participação das famílias e a interação entre a escola e os estudantes são consideradas positivas pelas docentes. Todas as participantes relataram manter um bom relacionamento com os alunos, destacando que os vínculos construídos favorecem a comunicação, a compreensão das necessidades individuais e a mediação de aprendizagens mais significativas.

A valorização do vínculo na relação entre professor e aluno, evidenciada nas respostas das docentes, revela uma concepção de educação que ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se ancora no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, histórias e saberes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de alteridade, compreendida como a abertura ao outro em sua diferença. Para Santos (2017), a formação docente orientada pela alteridade implica reconhecer que o encontro com o aluno é sempre um encontro com uma trajetória distinta, que interpela o professor a rever posturas, escutas e práticas.

Do mesmo modo, Cenci e Casagrande (2018) destacam que a docência se constitui na relação com o outro, sendo no cotidiano da sala de aula que o professor se constrói eticamente como sujeito da educação. Assim, o bom relacionamento apontado pelas professoras da escola pesquisada não se limita a uma postura afetiva, mas expressa um movimento ético-pedagógico de reconhecimento do estudante como sujeito de cultura, condição fundamental para o desenvolvimento de práticas interculturais.

Além disso, as professoras indicaram que os pais demonstram envolvimento ativo na vida escolar de seus filhos, participando de reuniões, atividades extracurriculares e apoiando o acompanhamento do desempenho acadêmico. Essa colaboração fortalece a parceria entre escola e família, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais coeso, inclusivo e atento às particularidades de cada estudante, especialmente daqueles provenientes da zona rural.

A participação das famílias, especialmente das famílias oriundas da zona rural, revela a presença de uma rede de relações que ultrapassa os muros da escola e fortalece o processo educativo. Freire (1996) ressalta que a educação se constrói no diálogo e na valorização das experiências de vida dos sujeitos, o que inclui, necessariamente, o reconhecimento dos saberes familiares e comunitários.

Na perspectiva da interculturalidade, Candau (2016) afirma que o diálogo entre escola e comunidade é condição essencial para que as diferenças culturais sejam reconhecidas como riqueza e não como problema. Quando a família participa da vida escolar, cria-se um espaço de negociação de sentidos entre os saberes do cotidiano e os saberes escolares, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas.

Walsh (2009) complementa essa compreensão ao destacar que a interculturalidade, em sua vertente crítica, exige o rompimento com práticas educativas que silenciam ou subalternizam os saberes comunitários. Assim, o envolvimento das famílias observado na escola pesquisada constitui um elemento potencialmente fecundo para a construção de relações interculturais mais equitativas.

Os dados revelam, portanto, que as concepções das docentes acerca da interação com os estudantes e da participação das famílias estão alinhadas a princípios fundamentais da educação intercultural, como o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a valorização dos saberes dos sujeitos. Embora tais concepções se manifestem de forma positiva no discurso das professoras, elas também apontam para a necessidade de que a formação continuada aprofunde essas compreensões, transformando-as em práticas pedagógicas sistemáticas e conscientes, especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes da zona rural em contextos urbanos.

### **7.3 O retrato da interculturalidade na perspectiva dos professores e a análise da pesquisadora**

A interculturalidade entre alunos e professores é um tema central na educação contemporânea, exigindo abordagens pedagógicas que promovam a valorização da diversidade cultural, social e linguística, bem como a inclusão de todos os estudantes. Segundo Candau (2011), a educação intercultural busca não apenas reconhecer as diferenças, mas integrá-las ao processo de aprendizagem, transformando-as em recursos pedagógicos que favoreçam a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Nessa direção, Oliveira e Candau (2010) ressaltam que a interculturalidade, em uma perspectiva crítica, exige o questionamento das hierarquias culturais construídas historicamente, reconhecendo os grupos subalternizados como produtores legítimos de saberes. Assim, a interculturalidade não se reduz a ações pontuais ou comemorativas, mas implica revisar currículos, práticas e relações de poder no interior da escola.

A visão de Serpa (2011) propõe uma escola construída coletivamente, em que o aprendizado não se limita a metas finais ou soluções pré-estabelecidas, mas emerge do próprio percurso de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva valoriza o processo educativo como espaço de construção compartilhada de conhecimento, em que professores, estudantes e comunidade escolar participam ativamente da criação de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, a escola deixa de ser um modelo importado ou um projeto idealizado, tornando-se um organismo vivo, tecido por múltiplos saberes e experiências.

Essa compreensão dialoga com a metáfora do “arco-íris na sala de aula”, utilizada por Cortesão (1995), ao indicar que a heterogeneidade presente nas turmas não deve ser vista como obstáculo ao ensino, mas como riqueza pedagógica. A autora afirma que a diversidade de trajetórias, culturas e experiências desafia os professores a construir práticas que reconheçam as múltiplas cores da sala de aula, promovendo aprendizagens mais democráticas e inclusivas.

Essa abordagem enfatiza a centralidade do sujeito na educação, compreendido não como um indivíduo isolado, mas como portador de diversas vozes e vivências que dialogam entre si e com o coletivo. No contexto da interculturalidade, esse conceito se torna ainda mais relevante, pois reconhece que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural única que deve ser incorporada ao processo educativo.

Santos (2017) contribui para essa reflexão ao afirmar que a alteridade na formação docente supõe um movimento de abertura ao outro, no qual o professor se dispõe a deslocar-se de suas próprias certezas para reconhecer o estudante como sujeito de experiências, saberes e identidades. Cenci e Casagrande (2014) complementam essa perspectiva ao defenderem que a docência se constrói na relação com o outro, sendo no encontro com a diferença que o professor se constitui eticamente como educador.

O papel do professor, nesse cenário, é mediar essas narrativas, integrar saberes diferentes e promover a construção de significados compartilhados, contribuindo para uma aprendizagem mais inclusiva e reflexiva. Entretanto, esse trabalho não se realiza sem tensões. Franco (2015) destaca que as práticas pedagógicas são atravessadas por resistências, conflitos e contradições, que precisam ser compreendidas como parte do processo formativo. Assim, as dificuldades enfrentadas pelos docentes diante da diversidade cultural não devem ser interpretadas apenas como obstáculos, mas como oportunidades de reflexão e transformação das práticas.

Além disso, essa concepção de escola demanda uma formação docente que vá além da instrução técnica, envolvendo reflexividade, sensibilidade cultural e capacidade de engajar-se com a diversidade dos estudantes. A formação continuada assume um papel estratégico nesse contexto, oferecendo espaços para reflexão, troca de experiências e desenvolvimento de competências que possibilitem aos professores criarem práticas pedagógicas participativas, capazes de valorizar e integrar as múltiplas experiências trazidas pelos alunos.

Nessa perspectiva, Marin (2009) afirma que a formação continuada se fortalece quando se constrói no interior da própria escola, a partir das situações reais vividas pelos docentes. De modo semelhante, Carvalho e Mangialardo (2020) defendem a formação continuada centrada na escola como processo investigativo do cotidiano, no qual os problemas da prática se tornam pontos de partida para a construção de novos saberes pedagógicos.

Nessa direção, as necessidades formativas dos docentes tornam-se cruciais, pois apenas por meio de uma preparação adequada é possível criar ambientes de aprendizagem inclusivos, nos quais as identidades e experiências dos alunos sejam valorizadas e incorporadas às atividades escolares. Nóvoa (1995) destaca que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo de construção de saberes, articulando teoria e prática, de modo que os professores possam refletir criticamente sobre suas ações e adaptá-las às especificidades socioculturais de cada estudante.

Imbernón (2010) acrescenta que a formação continuada deve ter caráter coletivo e colaborativo, oferecendo aos professores oportunidades de reflexão conjunta e troca de experiências que fortaleçam a prática educativa. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são centrais na prática pedagógica e incluem tanto o conhecimento teórico quanto a experiência acumulada no cotidiano escolar. A interculturalidade, ao ser integrada aos processos formativos, permite que esses saberes sejam articulados em favor da valorização da diversidade cultural dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e respeitando as trajetórias de vida de cada aluno.

Assim, a formação docente deixa de ser apenas um momento formal e isolado e torna-se um processo contínuo, integrado à prática e à reflexão crítica, capaz de sustentar a construção de uma escola intercultural, democrática e comprometida com a justiça social.

#### **7.4 O estudante da zona rural em escola urbana: vivências**

A criança da zona rural é um sujeito social que se desenvolve em um contexto singular, marcado por características culturais, sociais e econômicas próprias do meio rural. Essas crianças mantêm uma relação íntima com a natureza, com o tempo do trabalho e com as atividades produtivas familiares, o que influencia diretamente sua percepção de mundo, seus modos de ser, de brincar e de aprender (Arroyo, 2004; Caldart, 2004). Para Arroyo (2004), os sujeitos do campo constroem saberes a partir de suas experiências coletivas, do trabalho e da vida comunitária, o que exige da escola o reconhecimento dessas formas próprias de produção de conhecimento.

Entretanto, essas crianças enfrentam desafios específicos, como o acesso limitado a recursos educacionais, infraestrutura e oportunidades culturais, fatores que impactam seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Compreender essas particularidades é fundamental tanto para o planejamento de práticas pedagógicas contextualizadas (Nóvoa, 1995) quanto para a formulação de políticas educacionais que considerem as desigualdades históricas que marcam a educação do campo (Freire, 1996; Caldart, 2004).

Serpa (2011) alerta que a exclusão ou o desrespeito às experiências e aos conhecimentos dos sujeitos não apenas impede a construção coletiva do saber, como também nega o valor da diferença, elemento essencial para uma convivência ética e plural. No contexto escolar, esse princípio se evidencia quando práticas pedagógicas desconsideram a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes, limitando sua participação e enfraquecendo as possibilidades de aprendizagem significativa.

Reconhecer a diferença, portanto, implica legitimar o lugar de cada sujeito no mundo e construir espaços de diálogo que permitam a negociação e o confronto respeitoso de ideias. Essa postura é fundante da educação intercultural, pois possibilita que alunos e professores se escutem mutuamente, compreendam perspectivas diversas e aprendam a lidar com conflitos de maneira construtiva. Conforme Candau (2011), a interculturalidade exige práticas sistemáticas de diálogo, reconhecimento das diferenças como riqueza e construção de relações mais igualitárias no interior da escola.

Para que essa perspectiva se concretize, a formação continuada de professores deve enfatizar a importância do respeito às diferenças, da escuta ativa e da valorização dos saberes dos estudantes como ferramentas pedagógicas centrais. Nesse sentido, os docentes precisam ser preparados não apenas para ensinar conteúdos, mas para atuar como mediadores de interações culturais, promovendo a construção de uma escola democrática, inclusiva e sensível à diversidade (Freire, 1996; Candau, 2011; Serpa, 2011).

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se que a relação estreita das crianças da zona rural com o meio natural influencia diretamente suas atividades lúdicas. Durante os intervalos escolares, elas participam de brincadeiras ativas, espontâneas e corporais, caracterizadas pela exploração do espaço físico. Como relata a professora Júlia (nome fictício conforme a Tabela 1 e Tabela 2): “Eles têm mais oportunidade de brincar. Realmente, livres e fora de casa” (relato retirado dos registros da entrevista realizada com a professora). De modo semelhante, a professora Rita (nome fictício conforme Tabela 1 e Tabela 2) afirma: “Eles brincam bastante. Eles sabem brincar mais, correm mais. Eles gostam muito de correr” (relato retirado dos registros da entrevista realizada com a professora).

O brincar não se configura apenas como entretenimento, mas como elemento central do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1984) destaca que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança desenvolve funções cognitivas, emocionais e sociais, por meio da imaginação, da interação e da experimentação de papéis sociais. Além disso, o brincar constitui uma forma de linguagem e de expressão cultural, permitindo que as crianças comuniquem pensamentos, sentimentos e experiências. Assim, as brincadeiras trazidas do meio rural para a escola evidenciam a bagagem cultural dos estudantes, fortalecendo sua identidade, autonomia e pertencimento.

Apesar desses aspectos positivos, os professores também enfrentam desafios relacionados às desigualdades culturais, sociais e econômicas entre estudantes rurais e urbanos. A participação em eventos culturais, por exemplo, é limitada para muitos estudantes da zona rural, como revela a fala da professora Júlia (nome fictício conforme Tabela 1 e Tabela 2): “Algum evento que tinha na cidade que as crianças não participavam, às vezes um teatro, às vezes uma apresentação de filme na praça, quem era do sítio pouco participava, já os da cidade, né? Às vezes trazem essas vivências dentro da sala de aula e os alunos do sítio não tinham” (relato retirado dos registros da entrevista realizada com a professora).

Essa desigualdade evidencia o acesso restrito dos estudantes rurais a bens culturais e espaços de fruição artística, o que repercute diretamente em sua integração social e acadêmica (Libâneo, 2001; Candau, 2011). Outro fator determinante é a condição econômica das famílias,

que influencia o acesso a recursos como transporte, computador e internet. A professora Júlia (nome fictício conforme Tabela 1 e Tabela 2) reforça essa questão ao afirmar: “A gente via que não tem condução... Muitos pais não vêm na reunião porque não têm veículo próprio... Dependem do ônibus escolar”. E em outro momento, completa: “Às vezes a mãe chega cedo com o filho, mas fica na casa de conhecidos esperando para poder voltar... Sem veículo próprio, depende do transporte escolar” (relatos retirados dos registros da entrevista realizada com a professora).

Conforme Arroyo (2004), a precariedade do transporte constitui um dos maiores obstáculos à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes do campo, ampliando as desigualdades educacionais e limitando o acesso às oportunidades de aprendizagem e participação social. Essas condições estruturais revelam que as dificuldades dos estudantes da zona rural não são individuais, mas socialmente produzidas.

Diante desse cenário, a formação continuada do professor precisa contemplar estratégias pedagógicas que permitam reconhecer essas barreiras e elaborar práticas sensíveis aos contextos de vida dos alunos (Imbernón, 2010; Tardif, 2014). Segundo Tardif (2014), os saberes docentes se constroem a partir da articulação entre conhecimento teórico, experiência prática e compreensão do contexto social dos estudantes, sendo imprescindível que o professor reconheça os condicionantes sociais da aprendizagem.

Portanto, os estudantes da zona rural, ao se inserirem em escolas urbanas, trazem consigo ricas experiências culturais, modos próprios de brincar, de se relacionar e de aprender, mas também enfrentam barreiras estruturais que exigem atenção das políticas públicas e da prática pedagógica. O reconhecimento dessas especificidades é condição essencial para a construção de uma educação intercultural que valorize as diferenças e promova a equidade no ambiente escolar. Como destaca Nóvoa (1995), o professor precisa ser preparado para interpretar essas diversidades, ajustando seu fazer pedagógico e incorporando as experiências dos estudantes à construção do conhecimento. Assim, a formação continuada emerge como instrumento estratégico para o desenvolvimento de práticas docentes reflexivas, críticas e inclusivas (Freire, 1996; Imbernón, 2010; Tardif, 2014).

Os dados apontam que parte das famílias depende exclusivamente do transporte escolar para os estudantes, o que limita a presença em reuniões, eventos e atividades pedagógicas fora do horário regular. Essa condição reflete não apenas uma questão logística, mas uma desigualdade estrutural que atravessa a vida escolar desses estudantes. Conforme Libâneo (2001), as condições sociais e materiais influenciam significativamente o acesso ao conhecimento escolar e à participação efetiva nos processos educativos.

No interior da sala de aula, essas diferenças se manifestam nas formas de participação, nas experiências trazidas pelos alunos e nas possibilidades de acesso às propostas pedagógicas. Serpa (2011) alerta que a não valorização das experiências e dos saberes dos sujeitos gera processos de exclusão simbólica, ainda que a escola se organize sob discursos de inclusão.

Reconhecer a diferença, portanto, não significa apenas aceitá-la, mas legitimar seu valor epistemológico e cultural.

Nesse sentido, a educação intercultural assume papel central na mediação entre os contextos rural e urbano. Conforme Candau (2011, 2016), a interculturalidade propõe a construção de relações pedagógicas baseadas no diálogo, no reconhecimento da diferença como riqueza e na superação das relações de poder que hierarquizam culturas. No caso dos estudantes da zona rural, isso implica transformar suas vivências no campo em conteúdos pedagógicos legítimos, integrando seus saberes às práticas escolares.

A pesquisa evidenciou que, quando os professores incorporam o território, o trajeto até a escola, as práticas do campo e as experiências familiares nas atividades pedagógicas, os estudantes se reconhecem no currículo, participam mais ativamente e atribuem maior sentido às aprendizagens. Essa articulação confirma o que Freire (1996) defende ao afirmar que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, transformando-a em objeto de reflexão crítica e de produção de conhecimento.

Assim, a caracterização dos estudantes da zona rural não pode restringir-se a uma visão deficitária, centrada nas carências materiais ou nas dificuldades de acesso, mas deve reconhecer suas potencialidades, saberes, formas de aprender e modos de viver. Trata-se de sujeitos de direitos, portadores de culturas e identidades próprias, cuja valorização é condição imprescindível para a construção de uma escola intercultural, democrática e socialmente comprometida.

## **7.5 O olhar das docentes**

### **7.5.1 Uma escola intercultural**

O olhar do professor é central para a construção de uma escola intercultural, pois é por meio dele que se reconhece e valoriza a diversidade cultural presente na sala de aula. Candau (2011) enfatiza que a educação intercultural exige uma mudança de perspectiva do docente, que deve ser capaz de perceber e respeitar as diferenças culturais, linguísticas e sociais dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo, equitativo e respeitoso. Essa visão implica uma formação docente voltada para a complexidade da realidade multicultural, desenvolvendo competências que permitam lidar com a diversidade de maneira ética e pedagógica.

Quando questionadas sobre como definiam a educação intercultural na escola, as docentes destacaram elementos que, segundo elas, estão presentes no cotidiano escolar, como será demonstrado pelo Quadro 1 a partir de relatos das professoras quanto a suas percepções sobre a Educação Intercultural:

Quadro 1 – Relatos das professoras quanto a Educação Intercultural: Instituição de Iracemápolis (SP)

<b>Docente</b>	<b>Elementos apontados</b>
Professora Maria	Participação de todos; Convivência respeitosa; Sociedade mais democrática e plural.
Professora Júlia	Troca de culturas e costumes; Respeito; Trabalhar de forma igualitária com todos.
Professora Ana	Promove a equidade e a justiça para com todos; um ganho para as crianças e para todos da escola.
Professora Rita	Sociedade mais inclusiva e justa.
Coordenadora Camila	Riqueza da troca de conhecimento onde todos aprendem; Respeito.

Fonte: Tabela construída com os dados referentes às informações levantadas em questionário com as participantes (2025).

Nota: Uso de nomes fictícios.

Esses elementos refletem princípios centrais da escola intercultural, que devem promover a valorização e o respeito à diversidade cultural. Candau (2011) destaca que tais práticas envolvem a inclusão de temas interculturais no currículo, a valorização das culturas e línguas presentes na escola, a formação docente voltada para a diversidade e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Além disso, a participação ativa de alunos, professores e comunidade é essencial para construir um projeto educativo que valorize a diversidade e promova a equidade.

Outro ponto fundamental é a gestão escolar democrática e participativa. Fleuri (2003) ressalta que uma escola intercultural deve ser um espaço de diálogo e respeito, onde as diferenças são valorizadas e as identidades reconhecidas. Isso exige uma liderança escolar comprometida com a inclusão, que incentive a participação da comunidade e promova um ambiente justo para todos.

No estudo realizado, observa-se que as docentes já incorporam muitos desses elementos no seu trabalho diário. A professora Júlia enfatiza a valorização das culturas, enquanto o respeito é reiterado pelas professoras Maria, Júlia e Rita (nomes fictícios conforme Tabela 1 e Tabela 2). A preocupação com justiça e equidade foi destacada pela professora Rita: “O olhar que busque envolver todos com muito respeito e amor. (...) que a gente consiga buscar meios, para que a gente consiga abranger todos nesse contexto da ação, para que eles não se sintam diferentes” e pela coordenadora pedagógica Camila: “Eu acho que é essencial não só pra cidade como para o rural, eu acho que é olhar a pessoa não olhar o todo, tem um olhar voltado para o indivíduo, as suas limitações, as suas carências, né?” (relatos retirados dos registros da entrevista realizada com a professora e a coordenadora pedagógica).

Esses relatos evidenciam que, independentemente da experiência docente ou do tempo de serviço na escola, há uma convergência significativa no entendimento das professoras sobre a interculturalidade e o atendimento a estudantes da zona rural.

Portanto, a construção de uma escola intercultural não depende apenas das políticas institucionais, mas também do olhar sensível e reflexivo dos docentes, capazes de reconhecer a riqueza cultural dos estudantes e promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essa diversidade (Freire, 1996; Fleuri, 2003; Candau, 2011).

#### 7.5.2 Uma formação continuada de professores voltada à interculturalidade

A formação continuada de professores desempenha um papel central no desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, capazes de valorizar a diversidade cultural e promover a inclusão e a participação de todos os alunos. Tomelin e Rausch (2022) destacam que a formação continuada deve favorecer a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências entre docentes e a adaptação das estratégias pedagógicas às realidades dos estudantes, considerando diversidade e inclusão. Eles enfatizam dimensões como humanização e valorização da diversidade na prática docente. Esse processo exige que a

formação contemple a complexidade sociocultural dos alunos, incentivando a valorização e o respeito às diferenças culturais.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada deve constituir-se um espaço de reflexão crítica e discussão sobre práticas pedagógicas e relações interculturais na escola. Segundo Freire (1996), esse processo de conscientização possibilita ao professor ampliar sua visão da realidade sociocultural dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas. E programas de formação continuada que incentivem trocas de experiências e debates sobre práticas interculturais podem contribuir significativamente para essa ampliação do olhar docente.

No questionário aplicado às docentes sobre os momentos formativos na escola e as necessidades de formação na perspectiva da interculturalidade, constatou-se que todas participam dos HTPCs. No entanto, apenas a professora Rita (nome fictício conforme Tabela 1 e Tabela 2) descreveu esses momentos, afirmando que ocorrem “com trocas de experiências e temas relevantes para a educação”.

Ao refletirem sobre as necessidades formativas para atender alunos de diferentes contextos geográficos, culturais e sociais em uma mesma sala de aula, todas as docentes destacaram ações alinhadas aos princípios da educação intercultural, como demonstrado a seguir pelo Quadro 2.

Quadro 2 – Relatos das professoras quanto à Formação Continuada: Instituição de Iracemápolis (SP)

<b>Docente</b>	<b>Elementos apontados à formação continuada voltada à interculturalidade</b>
Professora Maria	Elementos relacionados à formação continuada voltada à interculturalidade.
Professora Júlia	Temas relacionados à realidade; Valorização do modo de vida; Compreensão do contexto dos alunos.
Professora Ana	Adaptação de metodologias; Conhecimento sociocultural.
Professora Rita	Conhecimento da realidade dos alunos; valorizar o conhecimento dos alunos; valorizar o conhecimento prévio.
Coordenadora Camila	Valorizar vivências; Escuta ativa; Planejamento pedagógico adaptado à diversidade.

Fonte: Tabela construída com os dados referentes às informações levantadas em questionário com as participantes (2025).

Nota: Uso de nomes fictícios.

A professora Maria ressaltou a importância de “saber identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos”, enquanto as professoras Júlia e Ana destacaram a relevância de “usar a bagagem do aluno como vantagem pedagógica” e “saber usar o conhecimento prévio dos alunos” (trechos retirados dos questionários aplicados pela pesquisadora, 2025). Já a professora Rita e a coordenadora Camila enfatizaram a prática da escuta ativa, a seleção de materiais específicos para atender a diversidade cultural e o planejamento de aulas de acordo com as necessidades dos alunos.

Em relação à inclusão da cultura da zona rural no currículo, a professora Júlia apontou em sua resposta ao questionário aplicado:

Talvez seria interessante aproveitar mais o que eles podem acrescentar, trazer benefícios aos que moram na cidade também, compartilhar a cultura da zona rural com crianças que não a conhecem, talvez até organizar passeios que permitam vivenciar essa realidade. (trecho da resposta da professora Júlia ao questionário aplicado, 2025)

A professora Ana enfatizou a valorização da cultura local:

É importante trabalhar com os pais para que percebam a relevância da própria cultura local, mostrando às crianças que podem gerar renda e construir oportunidades sem precisar sair da área rural. (trecho da entrevista da professora Ana, 2025)

A professora Rita, por sua vez, destacou também na entrevista, a importância de acolher todos os alunos de maneira inclusiva: “O olhar deve envolver todos com respeito e afeto, buscando meios para que os alunos da zona rural não se sintam diferentes” (trecho retirado da entrevistada com a docente, 2025).

Esses trechos evidenciam a necessidade de que a formação docente contemple competências socioemocionais, entendidas como a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções próprias e alheias, desenvolver empatia e habilidades de comunicação, resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis (Goleman, 1995). Tais competências contribuem para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos, promovendo relacionamentos saudáveis e um ambiente escolar inclusivo.

Libâneo (2001) reforça que a prática pedagógica deve considerar o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos. Nesse sentido, a formação continuada deve possibilitar que o docente integre teoria e prática, refletindo

criticamente sobre sua ação pedagógica e adaptando-a à realidade dos alunos (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2010; Tardif, 2014).

Segundo Imbernón (2010), a formação deve ter caráter coletivo e colaborativo, promovendo diálogos e troca de experiências entre docentes, e ser adaptada às especificidades do contexto escolar. Tardif (2014) complementa que os saberes práticos do professor devem ser valorizados, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Na escola pesquisada, observa-se que, embora todas as docentes conheçam a interculturalidade e compreendam as características de cada aluno, elas não receberam orientações formais sobre o atendimento a alunos da zona rural ao iniciarem o trabalho na instituição. Esse conhecimento foi sendo construído gradativamente ao longo do tempo, visto que 90% das docentes possuem mais de cinco anos de experiência na escola.

Dessa forma, fica evidente que a formação continuada voltada à interculturalidade deve contemplar:

- Compreensão do contexto sociocultural dos alunos;
- Adaptação de práticas pedagógicas às especificidades da realidade local;
- Valorização do conhecimento prévio e das experiências dos alunos;
- Desenvolvimento de competências socioemocionais para lidar com a diversidade;
- Construção de estratégias para promover inclusão e equidade na sala de aula.

Neste sentido, Candau (2009, p. 170) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009, p. 170)

A educação intercultural deve ser compreendida como uma abordagem abrangente que vai além de atividades isoladas ou eventos pontuais, exigindo que todos os envolvidos no processo educativo participem de maneira consciente e comprometida. Não se trata apenas de ações voltadas a grupos específicos, mas de um enfoque que permeia toda a vida escolar, afetando alunos, professores, gestores e a comunidade educativa como um todo. Ao adotar essa

perspectiva, a escola reconhece a diversidade como elemento central, promovendo uma cultura inclusiva e reflexiva em todas as suas dimensões.

No contexto escolar, a interculturalidade influencia diretamente a organização pedagógica e administrativa. Desde a seleção e elaboração do currículo até as práticas didáticas e atividades extraclasse, cada decisão deve considerar a pluralidade cultural dos estudantes. Essa abordagem implica repensar métodos de ensino, linguagens utilizadas em sala de aula, formas de avaliação e até mesmo a interação entre professores e alunos, criando um espaço em que diferentes saberes e experiências sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a educação intercultural exige que o professor assuma um papel ativo de mediador entre culturas, atuando não apenas na transmissão de conteúdos, mas também no fortalecimento do diálogo, do respeito e da cooperação entre todos os membros da comunidade escolar.

As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. (Silva; Rebolo, 2017, p. 181, grifos dos autores)

A relação com as famílias e a participação da comunidade local são igualmente importantes, pois fortalecem o vínculo entre a escola e o entorno social. Dessa forma, a interculturalidade se torna um princípio estruturante do processo educativo, promovendo equidade, respeito às diferenças e aprendizagem significativa para todos os alunos.

Esses elementos são essenciais para preparar os docentes a atenderem de forma justa e inclusiva tanto alunos urbanos quanto alunos da zona rural, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural.

A análise dos dados apresentados nesta seção evidenciou que a interculturalidade está presente no cotidiano escolar de forma pontual, especialmente por meio das relações construídas entre professores e estudantes, das vivências trazidas pelos alunos da zona rural e das percepções docentes acerca da diversidade cultural. No entanto, também revelou a ausência de um projeto formativo sistematizado que sustente essas práticas no campo da intencionalidade pedagógica.

As concepções docentes, as experiências vividas pelos estudantes e as relações desenvolvidas no ambiente escolar apontam para a necessidade de compreender como essas expressões da interculturalidade se materializam — ou deixam de se materializar — nas práticas pedagógicas. Assim, na próxima seção, serão analisadas as práticas pedagógicas na perspectiva

da interculturalidade desenvolvidas na escola pesquisada, buscando compreender em que medida elas expressam uma perspectiva intercultural e quais necessidades formativas emergem a partir dessas práticas.

## **8 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

A prática pedagógica do professor constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está diretamente relacionada à forma como os conteúdos são transmitidos, às estratégias utilizadas e à interação estabelecida com os alunos.

Conforme Freire (1996), a prática pedagógica deve ser uma ação reflexiva e crítica, permitindo ao professor analisar continuamente sua própria atuação e adaptá-la às necessidades específicas de seus estudantes. Isso envolve uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos alunos, estimule a reflexão crítica e favoreça a construção do conhecimento de maneira colaborativa e significativa.

### **8.1 As práticas pedagógicas: o relato pelas docentes**

No decorrer das entrevistas realizadas, foi possível identificar que as docentes desenvolvem práticas voltadas à promoção da interculturalidade entre os estudantes. Um exemplo ilustrativo é o relato da professora Maria durante a entrevista

[...] pelo fato de acordarem muito mais cedo e isso eu fui descobrindo depois, por isso que eu falei com as mães assim porque sempre depois do intervalo quase não rendia muito com eles, depois das 10 horas da manhã, porque eles comiam, tinham sono. (relato da docente Maria em entrevista, 2025)

A partir dessa percepção sobre a rotina dos alunos, que acordam cedo e chegam à escola já cansados devido ao transporte escolar, a professora Maria ajustou seu planejamento pedagógico, evitando programar aulas de matemática após o intervalo como estratégia para lidar com este enfrentamento vivenciado pelos estudantes oriundos da zona rural.

Esse cuidado evidencia como a observação atenta e a escuta das necessidades dos estudantes podem orientar a prática docente, tornando-a mais sensível ao contexto de cada criança.

É esse olhar né, de muito diálogo com a criança. Nunca foi passado nada, o horário que sai, a gente não tem essa rotina deles, então, às vezes demora um pouco até você conseguir essa proximidade com a criança, o jeito que você vai chegar. Como você vai falar depende muito de que ela queira falar também. (relato da docente Maria em entrevista, 2025)

Um aspecto relevante que emerge da fala da professora Maria, assim como das demais participantes, é a ausência de orientações formais sobre o atendimento aos alunos da zona rural. A professora Maria relata não ter recebido informações sobre o público atendido pela escola, tampouco sobre estratégias para tornar o atendimento mais eficiente. Durante os encontros e entrevista, notou-se que ela desconhecia, por exemplo, os horários que os estudantes saíam de casa pela manhã, a duração do trajeto de ônibus até a escola e os impactos que a necessidade de sair tão cedo de casa poderia ter no rendimento e no desenvolvimento das atividades curriculares. Da mesma forma, não havia informações sobre o momento em que retornam aos sítios, os horários destinados às lições de casa ou as experiências vivenciadas no campo que poderiam ser compartilhadas com os alunos da zona urbana enriquecendo a interculturalidade. Essa falta de orientação não é um caso isolado: todas as cinco participantes destacaram, ao longo das entrevistas, que não receberam qualquer preparo ou instrução específica voltada para compreender e atender os alunos da zona rural, evidenciando uma lacuna significativa na formação continuada e nos processos de planejamento pedagógico.

De acordo com Tardif (2014), a prática pedagógica do professor é construída a partir dos saberes docentes, que emergem da experiência, da reflexão sobre a prática e da interação com alunos e colegas. Assim, o professor deve ser compreendido como um profissional que constrói continuamente seu conhecimento, adaptando-se de forma dinâmica e flexível às demandas do contexto escolar e às particularidades de seus estudantes.

No caso da professora Maria, observou-se que a vivência com alunos da zona rural proporcionou um aprendizado gradativo, permitindo compreender que esses estudantes chegam à escola cedo, muitas vezes após longos trajetos, e possuem momentos específicos de menor rendimento durante a manhã.

Essa percepção levou à reorganização do planejamento das disciplinas, priorizando conteúdos que exigem maior concentração antes do intervalo. A professora destaca que não recebeu orientações iniciais sobre as condições de vida desses alunos, o que evidencia a importância da experiência prática e da reflexão crítica como mediadoras do conhecimento pedagógico.

A professora Ana, também moradora da zona rural, acrescenta uma dimensão importante à prática pedagógica ao buscar integrar a realidade dos alunos ao conteúdo curricular: “No início não, eu fui buscando depois, interagindo com eles através da própria disciplina. Eu fazia parte de localização dentro da geografia, trabalhando as geografias dos sítios” (trecho retirado do questionário da professora, 2025).

Ao conhecer os locais de origem de seus alunos, a professora Ana utilizou estratégias de geolocalização para aproximar o currículo da vivência dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Em outro momento, ela detalha:

Então, dentro do contexto trabalhado em sala, eu questionava, fazia perguntas pertinentes às regiões onde eles estavam. Por exemplo, quando falava da parte de localização, colocava um mapa na parede, e mostrava onde estava cada fazenda, fazendo o trajeto até a escola. Isso quando eu estava com o segundo ano; já com o quarto ano, entrava a parte histórica da cidade, trazendo a história local para as aulas. Os alunos acabavam enriquecendo a aula com suas próprias vivências. (trecho da entrevista da professora Ana, 2025)

O termo “enriquecendo”, repetido pela docente, evidencia que a integração entre vivência e currículo amplia o significado do aprendizado e fortalece a participação dos alunos, valorizando suas experiências culturais e sociais. As práticas pedagógicas interculturais, portanto, não apenas enriquecem a aprendizagem, como também promovem a valorização e o respeito à diversidade cultural, linguística e social dos estudantes.

Conforme Candau (2011), uma abordagem intercultural na educação reconhece os alunos como sujeitos culturais, com experiências e saberes próprios, e não apenas como receptores de informação. Isso implica em práticas pedagógicas que fomentem a inclusão, a empatia, a compreensão e a colaboração entre todos os estudantes.

A escola, enquanto espaço de interculturalidade, se revela como um ambiente de convivência democrática, onde os professores promovem a participação de todos, a troca de culturas e a construção de valores sociais.

Fleuri (2003) aponta que a educação intercultural pode atuar como instrumento de transformação social, ao incentivar a reflexão crítica sobre relações de poder e desigualdade, e ao estimular ações coletivas em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

A professora Júlia, ao relatar suas práticas com o primeiro ano, exemplifica como as atividades externas e a discussão sobre a realidade dos alunos possibilitam a integração entre vivências e currículo:

Fazemos brincadeiras, jogos da área rural que eles conhecem; conversamos sobre textos que falam sobre sítios e animais, perguntando quem já viu de perto. Aproveitamos essas experiências em Língua Portuguesa e Ciências, tornando a aprendizagem mais concreta. (trecho retirado da entrevista com a docente Júlia, 2025)

Nesse contexto, as rodas de conversa configuram-se como espaços de diálogo e troca de experiências, em que as vivências rurais são valorizadas e reconhecidas, reforçando a identidade e a participação de cada aluno.

O papel do coordenador pedagógico é igualmente relevante, atuando como mediador e orientador do desenvolvimento das práticas docentes. A coordenadora pedagógica Camila observa: “Às vezes a criança traz alguma fruta ou fala de algo novo na apostila, então o professor discute, mas não existe um plano específico voltado a essa clientela” (trecho retirado de entrevista com a coordenadora pedagógica, 2025).

Libâneo (2001) ressalta que o coordenador deve orientar e apoiar os professores, analisando planos de aula e promovendo o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o planejamento escolar, incluindo os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), são fundamentais para alinhar as estratégias docentes às necessidades dos alunos e às metas curriculares, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e inclusiva (Vasconcellos, 2002).

Portanto, a prática pedagógica docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que integra experiência, reflexão, conhecimento contextual e interculturalidade, garantindo que a aprendizagem seja significativa, inclusiva e promotora da formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados.

As práticas desenvolvidas pelas docentes evidenciam que a interculturalidade vai sendo construída no cotidiano, muitas vezes à revelia de diretrizes institucionais formalizadas. Franco (2016) destaca que a prática docente se constitui em um campo marcado por tensões, disputas, resistências e reinvenções, especialmente quando o professor precisa responder às demandas reais dos alunos sem o suporte adequado das políticas de formação. Nesse sentido, as estratégias adotadas pelas professoras revelam movimentos de resistência pedagógica e compromisso ético com a aprendizagem, ainda que inseridos em contextos de fragilidade formativa institucional.

## **8.2 As práticas pedagógicas: necessidades formativas**

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos —, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2016).

As práticas pedagógicas voltadas à interculturalidade entre estudantes da zona rural e estudantes da cidade devem fundamentar-se na valorização e no respeito às diferenças culturais, sociais e econômicas de cada grupo. Segundo Candau (2011), a abordagem intercultural na

educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao promover a conscientização crítica sobre as relações de poder e desigualdade presentes na sociedade.

Neste sentido, Fleuri (2002, p. 11) afirma que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca — para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas — entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas. (Fleuri, 2002, p. 11)

Isso implica práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, a discussão e a ação coletiva, fortalecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a construção de competências sociais e emocionais.

A Educação Intercultural reconhece a diferença não como obstáculo, mas como riqueza. Ao romper com visões homogêneas e universalistas de educação, que frequentemente invisibilizam identidades e culturas diversas, a proposta intercultural abre espaço para que experiências plurais sejam reconhecidas e legitimadas nos processos educativos, favorecendo uma concepção de escola e sociedade mais inclusiva e aberta ao diálogo (Candau, 2016).

Nesse sentido, o ensino deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a integrar saberes locais, experiências de vida e conhecimentos prévios dos alunos, valorizando sua diversidade cultural e social. Essa perspectiva dialoga com Cenci e Casagrande (2018), ao afirmarem que a docência comprometida com a alteridade exige o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, portador de histórias, saberes e identidades próprias. Assim, a prática pedagógica intercultural se constrói a partir de uma postura ética de respeito à diferença.

Além disso, a Educação Intercultural não se limita a um discurso de tolerância. Ela propõe práticas sistemáticas de diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, ancoradas em uma perspectiva de justiça ampla, que contempla dimensões sociais, econômicas, cognitivas e culturais. Ao ultrapassar o âmbito pedagógico restrito, a interculturalidade se vincula à transformação das condições estruturais da sociedade, buscando combater desigualdades históricas e legitimar diferentes formas de conhecimento (Candau, 2011).

A proposta intercultural orienta-se pela construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais, articulando a defesa de políticas de igualdade com o reconhecimento das especificidades culturais. Essa articulação é fundamental para a democratização social, uma vez que evita a imposição de um modelo único e hegemônico, ao mesmo tempo em que garante direitos comuns a todos. Assim, a Educação Intercultural contribui para consolidar práticas educativas e políticas públicas comprometidas com diversidade, equidade e democracia.

No contexto escolar, a interculturalidade exige atenção às especificidades do cotidiano dos estudantes. Por exemplo, a professora Maria ajustou o horário das disciplinas de matemática considerando o cansaço dos alunos após o intervalo, causado pelo longo trajeto e pelo fato de estes acordarem muito cedo. Essa decisão demonstra uma prática pedagógica sensível à realidade dos estudantes, traduzindo a reflexão crítica em ações concretas que favorecem o aprendizado.

Da mesma forma, a professora Ana incorporou o conhecimento prévio dos alunos em suas aulas, usando como recurso pedagógico o trajeto até os sítios e a localização geográfica das propriedades rurais. Ao transformar a vivência dos estudantes em instrumento de aprendizagem, ela fortaleceu a conexão entre currículo e realidade sociocultural, promovendo uma educação que reconhece múltiplas formas de conhecimento e valoriza a diversidade. A palavra “enriquecer”, utilizada pela docente, traduz exatamente essa ideia: unir vivência e currículo amplia o sentido e a profundidade do aprendizado.

Essas experiências evidenciam que a Educação Intercultural deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual professores e alunos constroem o conhecimento de forma colaborativa. O diálogo entre diferentes culturas, experiências e trajetórias de vida não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também desenvolve competências socioemocionais como empatia, respeito e cooperação.

Nesse movimento, é possível compreender, à luz de Franco (2015), que essas práticas se constroem em meio a tensões, limites institucionais e ausência de políticas formativas sistemáticas, revelando estratégias docentes de resistência pedagógica e compromisso ético com a aprendizagem. As ações das professoras demonstram que, mesmo sem orientação formal estruturada, a interculturalidade vai sendo produzida no cotidiano escolar.

Santos (2017) contribui ao afirmar que a experiência é um elemento central na constituição da prática docente, pois é no encontro com o outro, no território vivido e nas relações concretas que o professor constrói sentidos para sua ação pedagógica. Assim, as práticas relatadas pelas docentes não apenas respondem a demandas imediatas dos alunos, mas também produzem saberes profissionais situados.

Quando analisamos os relatos das professoras, compreendemos a importância da reflexão crítica na prática pedagógica. A professora Maria, ao ajustar os horários das aulas, e a professora Ana, ao aproveitar a bagagem cultural e territorial dos alunos, demonstram como práticas interculturais já estão presentes no cotidiano escolar, ainda que construídas a partir de movimentos de reflexão, autoformação e da experiência docente.

Essas ações revelam concepções que reconhecem os estudantes como sujeitos de saberes e evidenciam a interculturalidade como prática vivida, e não apenas como princípio teórico. Ao mesmo tempo, tais iniciativas, embora potentes, ocorrem de forma individual e pouco sistematizada, o que aponta para a necessidade de processos de formação continuada que reconheçam, aprofundem e fortaleçam essas práticas, de modo que passem a compor uma política institucional de formação continuada voltada à interculturalidade.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo retomam os objetivos propostos, sintetizam os principais achados da pesquisa e respondem à questão central que orientou esta investigação: quais são as necessidades formativas dos professores de uma escola municipal que atende alunos da zona rural, na perspectiva da interculturalidade? A reflexão realizada integrou os dados empíricos obtidos no campo com os aportes teóricos que fundamentaram o trabalho, permitindo uma análise crítica e propositiva.

Do ponto de vista das contribuições para o campo da educação, este estudo se mostra relevante ao evidenciar uma temática ainda pouco explorada nas pesquisas sobre formação continuada de professores e interculturalidade: as necessidades formativas docentes em escolas urbanas que atendem estudantes oriundos da zona rural. Ao articular formação continuada, interculturalidade e territorialidades, a pesquisa amplia o debate para além de abordagens generalistas da diversidade cultural, trazendo à centralidade analítica as experiências, os saberes e os modos de vida dos estudantes do campo no contexto escolar urbano.

Nesse sentido, o estudo contribui ao demonstrar que a interculturalidade não se restringe a contextos étnico-raciais específicos ou a políticas focalizadas, mas se constitui como dimensão estruturante da prática pedagógica em realidades marcadas pela convivência entre diferentes culturas, territórios e formas de viver. Ao evidenciar práticas interculturais construídas no cotidiano escolar, muitas vezes sustentadas por movimentos de autoformação docente, a pesquisa reforça a necessidade de políticas educacionais e de formação continuada sensíveis às territorialidades e às múltiplas culturas que compõem o espaço escolar, reconhecendo os saberes locais como elementos legítimos na construção do currículo e da prática pedagógica.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como a formação continuada de professores pode contribuir para a promoção da interculturalidade em uma escola urbana que atende também alunos da zona rural. Para tanto, os objetivos específicos abrangeram a análise dos documentos institucionais que orientam a formação continuada, a observação dos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a compreensão das relações escolares na perspectiva dos docentes e a identificação das necessidades formativas nesse contexto.

Os resultados evidenciaram que os professores reconhecem a diversidade cultural como elemento presente no cotidiano escolar e estabelecem relações respeitadas com os estudantes

da zona rural. Entretanto, constatou-se a inexistência de uma formação continuada específica que os prepare pedagogicamente para lidar, de forma sistematizada, com as particularidades socioculturais desses alunos. Observou-se, ainda, que o HTPC, embora institucionalizado como tempo destinado à formação, não vem se consolidando como lócus privilegiado para a reflexão das necessidades formativas dos professores, em especial o contexto intercultural que marca essa comunidade escolar, permanecendo fortemente atravessado por demandas burocráticas e organizacionais.

As práticas pedagógicas observadas revelaram sensibilidade individual por parte das docentes que, a partir de suas experiências, buscam ajustar estratégias às realidades dos estudantes. Contudo, essas ações ainda ocorrem de modo pontual, sem o respaldo de um projeto institucional de formação intercultural que assegure intencionalidade, continuidade e aprofundamento teórico.

Os dados analisados indicam que a consolidação de práticas interculturais no cotidiano escolar depende não apenas da iniciativa individual dos professores, mas de uma reconfiguração do HTPC como espaço formativo intencional, voltado ao estudo coletivo, à problematização da prática e à construção compartilhada de saberes profissionais. Fortalecer o HTPC nessa perspectiva implica reconhecê-lo como política institucional de formação continuada, capaz de articular teoria e prática, valorizar os saberes da experiência docente e promover processos formativos sensíveis às territorialidades e à diversidade cultural presente na escola, ou seja, que ela seja centrada na escola.

A partir da análise dos dados, foi possível identificar que as necessidades formativas dos professores no contexto da interculturalidade se concentram em quatro dimensões principais:

- (i) formação teórica e prática sobre interculturalidade, compreendida não apenas como respeito às diferenças, mas como prática pedagógica comprometida com a justiça cognitiva, cultural e social;
- (ii) desenvolvimento de estratégias pedagógicas concretas que integrem saberes rurais e urbanos como recurso didático;
- (iii) fortalecimento de políticas institucionais que consolidem o HTPC como espaço formativo voltado à diversidade;

(iv) apoio à gestão escolar, especialmente à coordenação pedagógica, para que o trabalho individual se transforme em projeto coletivo.

A presença de estudantes oriundos da zona rural nas escolas urbanas não deve ser compreendida como uma situação excepcional ou periférica, mas como expressão das múltiplas diferenças, múltiplas culturas que constituem a escola pública brasileira. A diversidade cultural, social e territorial é condição constitutiva do espaço escolar, que tem como princípio o atendimento a todos. Nessa perspectiva, a interculturalidade afirma-se como uma opção ética e política, comprometida com a equidade, com o reconhecimento das diferenças e com a superação de práticas homogeneizadoras que tendem a invisibilizar saberes, experiências e modos de vida historicamente marginalizados no contexto educacional.

Este estudo contribui para ampliar a compreensão dos desafios e das potencialidades da formação continuada na perspectiva da interculturalidade, oferecendo subsídios para a construção de propostas formativas mais alinhadas às realidades locais. Reforça-se, ainda, a importância do diálogo entre gestão, professores e comunidade escolar como condição essencial para a consolidação de práticas interculturais comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se sua realização em apenas uma unidade escolar, bem como o recorte temporal específico. Para estudos futuros, sugere-se a ampliação da investigação para outras escolas e redes municipais, possibilitando comparações e maior aprofundamento sobre o papel da gestão educacional e das políticas públicas na organização da formação continuada, especialmente no que se refere à articulação entre coordenação pedagógica, HTPC e práticas interculturais no cotidiano escolar.

Por fim, reafirma-se que a interculturalidade deve ser concebida como princípio orientador da prática educativa. Conforme Candau (2016), ela articula os direitos à igualdade e à diferença; Nóvoa (1995) compreende a formação docente como processo contínuo que integra dimensões pessoais, profissionais e institucionais; e Freire (1996) ressalta que a prática pedagógica deve partir da realidade dos educandos, transformando-a em objeto de reflexão crítica.

Os achados deste estudo demonstram que investir em processos formativos que articulem teoria e prática, valorizem as experiências dos estudantes, fortaleçam o HTPC como espaço de reflexão coletiva e reconheçam o papel estratégico da gestão educacional constitui

condição indispensável para que a escola pública se consolide como espaço intercultural, democrático e socialmente comprometido.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Práticas de ensino étnico-raciais no currículo em ação no ensino fundamental I**. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ARYA, V. **Educação infantil: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE- e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília (DF), 2013.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da terra e formação humana integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 84, p. 67–83, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: princípios, práticas e políticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. ISSN 1645-1384. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: caminhos para a diversidade e a justiça social**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação Escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CARMO, Nilce Pantoja do. **Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano**. 2019, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/8aa3786a-0e34-4de4-987b-249f6ac5d2c4>. Acesso em: 7 dez. 2025.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos – Revista Científica**, [S. l], n. 55, p. 1-16, out./dez. 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.8389. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8389>. Acesso em: 7 dez. 2025.

CARVALHO, M. A.; VECCHIA, G. M. **Formação de professores e práticas inclusivas: desafios e perspectivas para a educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2021.

CENCI, Angelo Vitório; CASAGRANDA, Edison Alencar. **Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 172-191, jan./mar. 2018.

CORTESÃO, Luíza. A escola face à diversidade cultural: alguns desafios à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 32-44, jan./abr. 1999.

CORTESÃO, Luíza. **Professores: entre saberes e práticas**. Porto: Porto Editora, 2002.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen R. A interculturalidade e a educação escolar: entre a igualdade e a diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 7-21, jan./abr. 1999.

CROCIARI, Simone Ribeiro Tempesta. **Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça- etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017, 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151289>. Acesso em: 7 dez. 2025.

CRUZ, Ítalo Spinelli da. **Diferença do desempenho educacional entre zonas rurais e urbanas: uma análise quantílica incondicional**. 2022, 54 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/18792>. Acesso em: 7 dez. 2025.

CUNHA, Maria Isabel. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-2, jan./dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 7 dez. 2025.

FARIAS, Michelle da Fonseca Silva. **Importância da língua inglesa: uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN**. 2018, 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas Agroindustriais) – Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 6-35, maio./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 887–902, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 7 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Laís Lopes de. **Variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de habilidades de controle inibitório: uma investigação com crianças de escola rural e urbana**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 1 ed. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

GRACIOLI, Jeferson Muniz Alves. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (READ) da UFSCAR**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2022.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação: registro de um percurso**. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012.

HEIDEL, Ângela Rafaela Tonetto. **Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar**. 2016, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/cf3c641f-7d22-4f06-8118-74321efa850c/content>. Acesso em: 7 dez. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: novas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRACEMÁPOLIS (Município). **Lei Complementar nº 14, de 30 de junho de 2016**. Institui o Plano de Cargos e Carreira e Regulamento do Quadro do Magistério Público Municipal de Iracemápolis, dando outras providências. Iracemápolis: Câmara Municipal, 30 jun. 2016.

IRACEMÁPOLIS (Município). **Lei Complementar nº 39, de 29 de novembro de 2019**. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 14, de 30 de junho de 2016, para adequar a jornada de trabalho dos profissionais da Classe Docente do Quadro do Magistério Público Municipal, nos termos que especifica. Iracemápolis: Câmara Municipal, 29 nov. 2019.

IRACEMÁPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 001, de 29 de novembro de 2023**. Regulamenta a jornada do professor e as horas de trabalho pedagógico no município de Iracemápolis. Iracemápolis, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUGHRAN, Jeffrey John. **Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching**. 1 ed. London: RoutledgeFalmer, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas: Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação continuada: reflexões e práticas**. Campinas: Papirus, 2009.

MACENA, Janaína de Oliveira. **A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão**. 2017, 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/500cd5e2-1c45-4bf1-83c8-090a2914d038>. Acesso em: 7 dez. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação intercultural e antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Desafios da gestão pedagógica: relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima**. 2018, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12627/3/2018%20-%20Joelma%20Fernandes%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2025.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p.229-245, maio./ago. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 7 dez. 2025.

PETER, Nathália Brandão. **Disponibilidade de alimentos no domicílio de escolares da zona rural de Pelotas**. 2016, 80 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Alimentos) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3932?show=full>. Acesso em: 7 dez. 2025.

PIAGET, J. A. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, Luciana de Oliveira. **Ensaio sobre diferencial de desempenho escolar entre alunos de escolas rurais e urbanas no Brasil**. 2017, 109 f. Dissertação (Mestrado em

Economia Rural) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24990/7/2017\\_dis\\_lorodrigues.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24990/7/2017_dis_lorodrigues.pdf). Acesso em: 7 dez. 2025.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SANTOS, Clarice dos. Formação docente: um novo olhar na contemporaneidade à luz da alteridade. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 59–70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/12684>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. 2023, 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

SERPA, L. **Educação e diversidade: caminhos para a construção de uma escola inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 154-165.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1483>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SILVIERI-PEREIRA, R.; ANUNCIATO, R. M.; COSTA E SILVA, A. **Formação continuada e inovação pedagógica: experiências na prática docente**. São Paulo: Loyola, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 8, 2007.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, A. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e metodologias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. 2004, 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87986>. Acesso em: 7 dez. 2025.

TOMELIN, A.; RAUSCH, V. **Formação docente e práticas inclusivas: humanização e diversidade na escola**. Curitiba: Appris, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 183–191, jan./jun, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3582/3265>. Acesso em: 7 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: La construcción de relaciones interculturales en América Latina**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2009. p. 21–46.

ZANARDO, José. **Iracemápolis: fatos e retratos**. 1 ed. São Paulo: Cooperativa Técnica-Educacional, 2000.

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. 2016, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1055>. Acesso em: 7 dez. 2025.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO



**Curso/Nível:** Mestrado Acadêmico em Educação PPGE/CECH/UFscar  
**Disciplina/Crédito:** EDU-008: Estudos e Produções em Educação I  
**Orientadora:** Profa. Pós. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato  
**Profa. da Disciplina:** Profa. Pós. Dra Ana Paula Gestoso de Souza  
**Mestranda:** Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro

#### LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

##### **A formação continuada de professores e a interculturalidade: o rural e o urbano na escola.**

Esse levantamento bibliográfico tem como objetivo identificar e analisar o que a produção científica brasileira de dissertações e teses vêm publicando sobre a interculturalidade na escola e a formação continuada de professores que atendem estudantes da zona rural em escolas de ensino fundamental anos iniciais nos últimos dez anos (2014-2024). Inicialmente foram selecionados os descritores-chave para a pesquisa: formação continuada de professores ou formação em serviço de professores; interculturalidade na escola, anos iniciais do ensino fundamental; escola urbana; estudantes da zona rural. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por utilizar as combinações dos descritores-chave, o que garantiu maior assertividade quanto ao assunto pesquisado e possibilitou análise mais específica para incluir ou excluir determinado trabalho.

As combinações dos descritores-chave foram: formação continuada de professores ou formação em serviço de professores e a interculturalidade na escola; escola urbana e estudantes da zona rural, ensino fundamental anos iniciais e interculturalidade na escola.

Como base de dados utilizados na pesquisa será utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD no recorte temporal de janeiro de 2014 à maio de 2024. Para inclusão no levantamento bibliográfico foram considerados os trabalhos que tivessem relevância à pesquisa conforme as combinações dos descritores-chave e foram excluídos os trabalhos que não tinham relevância com a pesquisa.

#### **Metodologia**

Observando o recorte temporal desse levantamento (2014 à 2024), a pesquisa

iniciou-se com o levantamento de dissertações e teses a partir das combinações dos descritores-chave.

Na combinação inicial dos descritores-chaves: formação continuada de professores ou formação em serviço de professores e interculturalidade na escola, foram encontrados 18 trabalhos. Dentre eles, e após a leitura de cada um, foram excluídos 15 trabalhos que não trariam relevância à pesquisa por referirem-se à disciplinas como ciências, língua inglesa, língua espanhola e abordar assuntos como educação quilombola e educação ambiental. Foram selecionados 3 trabalhos.

Na combinação dos descritores escola urbana e estudantes da zona rural foram encontrados 7 trabalhos, todos selecionados e na última combinação, ensino fundamental anos iniciais e interculturalidade na escola foram encontrados 4 trabalhos, também todos foram selecionados.

Combinação de descritores	Título / Autor (a)	Tipo de trabalho	Ano de publicação
Formação continuada de professores ou formação em serviço de professores e a interculturalidade na escola	Desafios da gestão pedagógica: relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima - Campus Amajar Autora: Joelma Fernandes de Oliveira.	Dissertação	2018
	A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão. Autora: Janaina de Oliveira Macena	Dissertação	2017
Escola urbana e estudantes da zona rural	Importância da língua inglesa: uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN. Autora: Michelle da Fonseca Silva Farias	Dissertação	2018
	Disponibilidade de alimentos no domicílio de escolares da zona rural de Pelotas. Autora: Nathália Brandão Peter	Dissertação	2016
	Diferença do desempenho educacional entre zonas rurais e urbanas: uma análise quantílica incondicional. Autor: Ítalo Spinelli da Cruz	Dissertação	2022
	Ensaio sobre diferencial de desempenho escolar entre alunos de escolas rurais e urbanas no Brasil. Autora: Luciana de Oliveira Rodrigues	Dissertação	2017
	Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. Autora: Nilce Pantoja do Carmo.	Dissertação	2019
	Variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de habilidades de controle inibitório: uma investigação com crianças de escola rural e urbana. Autora: Laís Lopes de Freitas	Dissertação	2016

	Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Autora: Luana Zanotto	Dissertação	2016
Ensino fundamental anos iniciais e interculturalidade na escola	Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autora: Simone Ribeiro Tempesta Crociari	Dissertação	2017
	Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I Autora: Natália Cristina Cabrera Araújo	Dissertação	2019
	Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades. Autora: Luana Torquato Siqueira	Dissertação	2023
	Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar. Autora: Ângela Rafaela Tonetto Heidel	Dissertação	2016

A análise da literatura revela que a interculturalidade na educação tem sido cada vez mais discutida, sobretudo na perspectiva da formação continuada de professores e na valorização da diversidade sociocultural dos estudantes. O estudo de Oliveira (2018), intitulado *Desafios da gestão pedagógica: relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima – Campus Amajar*, evidencia a complexidade de integrar práticas pedagógicas inclusivas em contextos que envolvem estudantes de diferentes origens culturais. A autora ressalta que a formação docente deve contemplar a reflexão crítica e o planejamento pedagógico contextualizado, de modo a atender às necessidades específicas de cada aluno.

De maneira complementar, Macena (2017), em sua dissertação *A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão*, destaca que compreender e incorporar a diversidade cultural no currículo escolar exige que os professores desenvolvam competências para reconhecer e valorizar saberes prévios dos estudantes, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa.

Farias (2018), em *Importância da língua inglesa: uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN*, reforça a necessidade de diferenciar estratégias pedagógicas de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, especialmente quando se trata de zonas urbanas e rurais, apontando que a adaptação da prática docente às realidades locais contribui para aprendizagens mais significativas.

Peter (2016), com *Disponibilidade de alimentos no domicílio de escolares da zona rural de Pelotas*, evidencia que condições socioeconômicas distintas impactam diretamente no aprendizado e na participação escolar, reforçando a importância de

docentes atentos às desigualdades e necessidades específicas de cada estudante.

Carmo (2019), em *Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano*, apresenta a experiência de estudantes que, vindos de contextos rurais específicos, enfrentam desafios de adaptação e integração na escola urbana, mostrando a relevância de práticas pedagógicas que considerem a bagagem cultural e social dos alunos.

Freitas (2016), com *Variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de habilidades de controle inibitório: uma investigação com crianças de escola rural e urbana*, e Zanotto (2016), em *Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental*, destacam que a diferença de contextos afeta não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, reforçando a necessidade de formação docente que articule teoria, prática e sensibilidade às realidades distintas.

Spinelli da Cruz (2022), em *Diferença do desempenho educacional entre zonas rurais e urbanas: uma análise quantílica incondicional*, e Rodrigues (2017), com *Ensaio sobre diferencial de desempenho escolar entre alunos de escolas rurais e urbanas no Brasil*, analisam a desigualdade educacional entre estudantes de contextos urbanos e rurais, evidenciando a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas adaptadas para reduzir disparidades.

Crociari (2017), em *Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, Araújo (2019), com *Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I*, e Siqueira (2023), em *Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades*, reforçam a necessidade de considerar gênero, etnia, raça e diversidade cultural na formação docente, evidenciando que a interculturalidade não se limita a conteúdos, mas envolve postura pedagógica, sensibilidade e reflexão crítica contínua.

Heidel (2016), em *Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar*, destaca que a mediação docente entre saberes escolares e saberes culturais dos estudantes é fundamental para construir práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Tomazzetti (2004), em *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*, enfatiza que a formação docente deve preparar os professores para reconhecer, valorizar e integrar a diversidade cultural na prática pedagógica, promovendo uma escola mais justa e equitativa.

Freire (1996) lembra que o processo educativo deve considerar a experiência social dos alunos, articulando saberes individuais e coletivos na construção do

conhecimento. Nóvoa (1995) reforça que a formação docente é contínua e precisa articular teoria e prática, enquanto Candau (2011) destaca a importância de estratégias pedagógicas que promovam a interculturalidade e reconheçam a diversidade como recurso educativo. Tomelin e Rausch (2022) complementam, enfatizando que a formação continuada deve possibilitar reflexão crítica sobre a prática docente, desenvolvimento de competências socioemocionais e construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, este levantamento evidencia que, embora a interculturalidade seja um tema cada vez mais presente na educação, ainda existem lacunas quanto à formação continuada de professores voltada especificamente para atender alunos da zona rural em contextos urbanos. As pesquisas destacam que a reflexão crítica, o planejamento pedagógico contextualizado e a valorização dos saberes culturais e sociais dos estudantes são essenciais para promover uma prática docente inclusiva, significativa e comprometida com a equidade e a diversidade cultural.

### Referências Bibliográficas do Levantamento

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/61906/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jessica%20Daniele%20Moreira%20Marques.pdf>.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, 2011.

CROCIARI, Simone Ribeiro Tempesta. **Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151289>.

CARMO, Nilce Pantoja do. **Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/8aa3786a-0e34-4de4-987b-249f6ac5d2c4>.

FREITAS, Laís Lopes de. **Variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de habilidades de controle inibitório: uma investigação com crianças de escola rural e urbana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/f92a9596-bc7f-4cee-88ac-141b55202177>.

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

HEIDEL, Ângela Rafaela Tonetto. **Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2016.

MACENA, Janaína de Oliveira. **A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Desafios da gestão pedagógica: relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima - Campus Amajar**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2018.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JQG6M>.

SOUZA, E. C. de. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://anped.org.br>.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87986>

TOMELIN, Andréa; RAUSCH, Viviane. **Formação docente e práticas inclusivas: humanização e diversidade na escola**. Curitiba: Appris, 2022.

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2016.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2023.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE:  
ENTRE O RURAL E O URBANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO ESTADO DE  
SÃO PAULO**

Pesquisadora: **Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro – Mestranda em Educação**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

1. Informe seu nome, se desejar:

---

2. Informe sua idade:

---

3. Você mora em Iracemápolis? ( ) sim ( ) não

4. Qual a sua graduação?

---

---

---

5. Quantos anos de docência você tem?

---

6. Há quantos anos você leciona nesta escola?

---

7. A escola atende alunos da cidade e da zona rural. Na sua turma, você tem alunos da zona rural? Se sim, quantos são?

---

---

8. Na sua turma, você tem alunos do bairro ou da cidade? Se sim, quantos são?

---

---

9. Na sala de aula ou em outros espaços da escola, como você descreve a sua relação com os alunos da cidade? E com os alunos da zona rural? Quais características você consegue identificar, comuns ou diferentes, em relação à comunicação, atitudes e costumes entre os grupos?

---

---

---

10. Em relação à participação das famílias: como é a participação dos pais ou responsáveis dos alunos da cidade na vida escolar dos filhos e no contato com você? E dos alunos da zona rural?

---

---

---

11. Quanto ao relacionamento entre os alunos, como os alunos da cidade e os alunos da zona rural se relacionam em termos de diálogo, brincadeiras e interações?

---

---

12. Com relação à docência, o que você considera necessário que os professores saibam ou estudem para atender alunos em diferentes contextos geográficos, culturais ou sociais numa mesma sala de aula ou escola?

---

---

---

13. A formação continuada é aquela que acontece em serviço no decorrer da carreira do professor, na escola ou em diferentes espaços. Você participa de momentos formativos na escola? Como são estes momentos? Com que frequência eles acontecem?

---

---

---

14. Na sua opinião, o que uma escola que atende alunos da zona rural deveria privilegiar na formação de professores?

---

---

---

15. Vera Maria Ferrão Candau no artigo “Cotidiano escolar e práticas interculturais” (2016, p.808) define que a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

E você, como definiria a educação intercultural nesta escola?

---

---

---

---

Agradeço sua participação!

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### A Formação Continuada de Professores e a Interculturalidade: entre o Rural e o Urbano em uma Escola Municipal no Estado de São Paulo

Pesquisadora: Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro

Mestranda em Educação

#### Roteiro para entrevista com as participantes da pesquisa

1. Você trabalha nesta escola há quantos anos? Quando você começou, você sabia que a escola atendia estudantes da zona rural?
2. Nesse início, você recebeu orientações quanto aos estudantes da zona rural, como por exemplo, o horário que eles saíam de casa para pegar o transporte e qual a distância que eles percorriam para chegar até a escola?
3. Você se recorda se nesse período de \_\_\_\_ anos ter tido momentos formativos sobre o trabalho com os estudantes da zona rural?
4. O currículo desenvolvido na sala de aula, o conteúdo das suas aulas nesse período trouxe assuntos relacionados à vida rural, ao modo de vida dos estudantes? De que maneira você aproveitava os conhecimentos desses estudantes ou de que maneira você usava a bagagem cultural deles em suas aulas?
5. Nesses anos em que está na escola, você percebeu alguma mudança em relação aos estudantes da zona rural? Número de alunos, cultura, costumes, participação das famílias?
6. Hoje, na sua turma, você tem \_\_ estudantes da zona rural. Como tem sido o trabalho com esses estudantes?
7. Nos momentos formativos na escola existem temas voltados para os estudantes da zona rural nos dias de hoje?
8. Você sente necessidade de aprender ou se capacitar mais quanto à interculturalidade com os estudantes e famílias da zona rural?

## APÊNDICE D – ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Este apêndice reúne todos os materiais construídos a partir dos dados fornecidos (falas de professoras e coordenadora), organizando-os em: (1) Instrumento de análise (matriz por sujeito); (2) Categorias de análise com indicadores e critérios; (3) Quadro analítico (categorização + exemplos + interpretação); (4) Síntese comparativa; e (5) Conclusão interpretativa.

### Instrumento de Análise: Matriz da Educação Intercultural (por sujeito)

Sujeito	Elementos presentes na escola	Formação continuada (interculturalidade)	Necessidades formativas
Prof. Maria	Participação de todos; Convivência respeitosa; Sociedade mais democrática e plural	Temas relacionados à realidade; Valorização do modo de vida; Compreensão do contexto dos alunos; Adaptação de metodologias	Identificar necessidades de aprendizagem
Prof. Júlia	Troca de culturas e costumes; Respeito	Conhecimento sociocultural; Conhecimento da realidade dos alunos	Usar a bagagem do aluno como vantagem pedagógica
Prof. Ana	Trabalhar de forma igualitária com todos	Valorizar o conhecimento dos alunos	Saber usar o conhecimento prévio dos alunos
Prof. Rita	Ganho coletivo; Troca de conhecimento; Respeito;	Privilegiar conhecimento aprofundado da realidade; valorizar vivências	Praticar escuta ativa; selecionar materiais específicos;

	Sociedade inclusiva e justa		Diversidade cultural
Coord. Camila	Promove a equidade e a justiça para com todos	Valorizar o conhecimento prévio	Planejamento de aula de acordo com a realidade dos alunos

### **Categorias de Análise (com indicadores e critérios)**

#### 1) Elementos Interculturais na Escola

Descrição: Práticas, valores e percepções que expressam como a interculturalidade se manifesta no cotidiano escolar.

Indicadores:

- Relações de respeito e convivência plural
  - Participação igualitária entre sujeitos escolares
  - Reconhecimento da diversidade cultural como riqueza
  - Promoção de equidade e justiça social
- Critérios:
- A escola é percebida como espaço de trocas culturais?
  - As relações valorizam igualdade e diferença?
  - Há indícios de democratização da vida escolar por meio da diversidade?

#### 2) Formação Continuada de Professores voltada à Interculturalidade

Descrição: Dimensões da formação docente que fortalecem práticas interculturais.

Indicadores:

- Valorização do conhecimento prévio dos alunos
- Inserção de temas ligados à realidade local
- Ênfase em vivências, modos de vida e contextos sociais
- Conhecimento sociocultural e adaptação metodológica

Critérios:

- A formação é contextualizada ou genérica?
- Valoriza saberes dos alunos e da comunidade?

- Favorece práticas pedagógicas que considerem a diversidade?

### 3) Necessidades Formativas para Promoção da Interculturalidade

Descrição: Pontos que precisam ser fortalecidos para consolidar práticas interculturais nas escolas.

Indicadores:

- Capacidade de identificar necessidades de aprendizagem
- Uso pedagógico da bagagem cultural dos alunos
- Desenvolvimento da escuta ativa
- Seleção crítica de materiais didáticos que contemplem diversidade
- Planejamento pedagógico alinhado à realidade dos alunos

Crítérios:

- Os professores sentem-se preparados para lidar com diversidade cultural?
- As práticas de ensino respondem às especificidades dos alunos?
- Há consciência da necessidade de recursos e estratégias diferenciadas?

### Quadro Analítico (categorização + exemplos + interpretação)

Categoria	Indicadores	Exemplos nos relatos	Interpretação
Elementos Interculturais na Escola	Respeito; convivência plural; participação igualitária; diversidade cultural; equidade	“Convivência respeitosa” (Maria); “Troca de culturas e costumes” (Júlia); “Trabalhar igualmente” (Ana); “Sociedade inclusiva e justa” (Rita); “Equidade e justiça” (Camila)	A escola é percebida como espaço de diversidade e respeito, reconhecendo a diferença como valor positivo para a democratização.
Formação Continuada	Valorização do conhecimento	“Compreensão do contexto dos	A formação integra saberes dos

	prévio; temas ligados à realidade; vivências; adaptação metodológica	alunos” (Maria); “Conhecimento da realidade” (Júlia); “Valorizar o conhecimento” (Ana); “Vivências” (Rita); “Conhecimento prévio” (Camila)	alunos/comunidade e desloca o foco para práticas contextualizadas e socialmente significativas.
Necessidades Formativas	Identificação de necessidades; uso da bagagem cultural; escuta ativa; materiais diversos; planejamento contextualizado	“Identificar necessidades” (Maria); “Bagagem do aluno como vantagem” (Júlia); “Uso do conhecimento prévio” (Ana); “Escuta ativa e materiais” (Rita); “Planejamento alinhado à realidade” (Camila)	Há carências formativas ligadas a metodologias e estratégias de ensino intercultural que precisam ser fortalecidas.

### Síntese Comparativa

#### Convergências:

- Respeito e equidade aparecem como pilares em quase todos os depoimentos.
- Valorização do conhecimento prévio e da realidade dos alunos é consenso na formação.
- Uso pedagógico da bagagem cultural é reconhecido como estratégia essencial.
- Interculturalidade é associada à democratização e à justiça social.

#### Divergências / Ênfases individuais:

- Maria enfatiza adaptação metodológica.
- Júlia destaca a troca cultural como vantagem pedagógica.

- Ana reforça igualdade no trato e uso do conhecimento prévio.
- Rita traz escuta ativa e seleção de materiais específicos.
- Camila destaca planejamento alinhado à realidade dos alunos.

Síntese interpretativa: Há um núcleo comum de valores (respeito, equidade, diversidade) e ênfases individuais. A formação continuada deve integrar dimensões metodológicas, culturais e relacionais.

### **Conclusão Interpretativa**

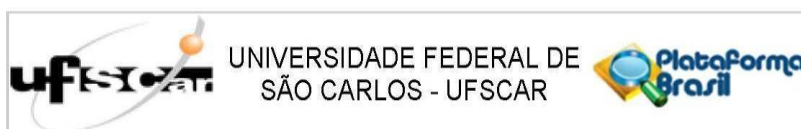
A análise dos relatos evidencia que a Educação Intercultural já encontra ressonância nas práticas escolares, sendo associada a valores como respeito, equidade e convivência plural. Esses elementos revelam que a diversidade cultural é percebida como recurso pedagógico capaz de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para uma sociedade mais democrática e inclusiva.

No campo da formação continuada, destaca-se a valorização do conhecimento prévio e da realidade dos alunos como eixo central. A aproximação entre práticas educativas e contextos socioculturais é condição para que a interculturalidade seja efetivamente incorporada ao cotidiano pedagógico. As falas também apontam a necessidade de metodologias adaptadas, vivências e estratégias práticas que mediem o diálogo entre diferentes culturas.

Por fim, as necessidades formativas indicam potencialidades e desafios: uso da bagagem cultural, escuta ativa, seleção de materiais e planejamento contextualizado. O fortalecimento da Educação Intercultural depende de políticas e programas de formação que integrem dimensões ética (respeito e equidade), pedagógica (metodologias e estratégias) e cultural (valorização da diversidade).

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A formação continuada de professores e a interculturalidade: entre o rural e o urbano em uma escola municipal no estado de São Paulo.

**Pesquisador:** GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83330124.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.320.214

**Apresentação do Projeto:**

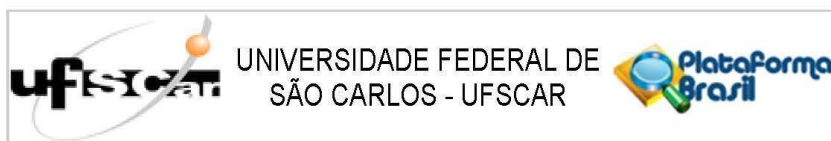
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2395168.pdf, de 30/11/2024) e/ou do Projeto Detalhado (Projetodepesquisa\_CEP\_Corrigido.pdf, de 30/11/2024):

**RESUMO:** Esta pesquisa busca investigar a formação continuada de professores que atuam em uma escola urbana que atende estudantes da zona rural em um município no interior paulista e analisar as necessidades formativas desses docentes na perspectiva da interculturalidade. A metodologia a ser aplicada é a pesquisa qualitativa do tipo investigativa e exploratória. Como resultado, espera-se contribuir com reflexões que possam trazer maior integração entre o rural e o urbano e favoreçam a interculturalidade na comunidade escolar.

**HIPÓTESE:** não se aplica.

**METODOLOGIA:** Para a realização dessa pesquisa, a abordagem será o método de pesquisa qualitativa, conforme: A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medido com números. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são capitáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas. (L) trabalha com a construção não estruturada dos dados, sem hipóteses previamente definidas, e busca o significado da ação segundo a ótica dos sujeitos pesquisados. (Taquette; Borges, 2020). SERÃO FEITAS ANÁLISES DA LEGISLAÇÃO

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

ESPECÍFICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. AS LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE SERÃO ANALISADOS SÃO DE DOMÍNIO PÚBLICO E DE ACESSO LIVRE. SERÃO APLICADOS QUESTIONÁRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO E LEVANTAMENTO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INTERCULTURALIDADE; OBSERVAÇÃO DE HTPCS; ANÁLISE DE PAUTAS DE FORMAÇÃO EM HTPC E ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES QUE ACONTECERÃO INDIVIDUALMENTE E PRESENCIALMENTE. A OBSERVAÇÃO DOS HTPCS SERÁ REGISTRADA EM UM DIÁRIO DE CAMPO. OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA SERVIRÃO como ferramentas para o levantamento de dados juntamente aos docentes e gestores que atuam na escola que atende aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que vêm da zona rural no município de Iracemópolis/SP.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

¿Analisar as necessidades formativas docentes na formação continuada na escola urbana a ser pesquisada na perspectiva da interculturalidade para o atendimento aos estudantes da zona rural.

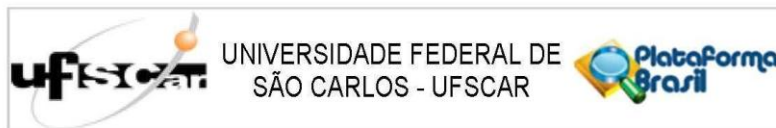
Objetivo Secundário:

Analisar as legislações específicas e os documentos da Secretaria de Educação que norteiam o processo de formação continuada dos professores da escola pesquisada; Observar o HTPC dos docentes que atendem aos estudantes da zona rural e entender de que maneira esses momentos favorecem a interculturalidade no cotidiano escolar; Identificar como acontecem as relações no contexto escolar urbano na perspectiva da interculturalidade na comunidade escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: A pesquisa será conduzida de modo a preservar os participantes para que corram o menor risco possível, porém, considera-se a possibilidade de gerar no(a) participante algum tipo de estresse, desconforto, insegurança, constrangimento ou sentimento de intimidação como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvam as próprias ações, pelo fato da entrevista estar sendo gravada em áudio, por revisitar alguma situação recorrente de sua atuação como professor(a) que possa ter sido desagradável, ou mesmo pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino do(a) participante.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

**Benefícios:**

A participação dos sujeitos nesta pesquisa proporcionará momentos de reflexão sobre a formação continuada na perspectiva da interculturalidade e favorecerá a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e reflexões que poderão trazer benefícios para a área da Formação de Professores no contexto das relações interculturais no meio urbano e rural na comunidade escolar. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do município e a comunidade escolar poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa como um elemento favorável ao desenvolvimento das práticas educativas que promovam a interculturalidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares. Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. A partir de 30 dias, encaminhar justificativa do atraso na submissão do projeto com as respostas às pendências. Após o prazo de 90 dias o protocolo não será aceito.

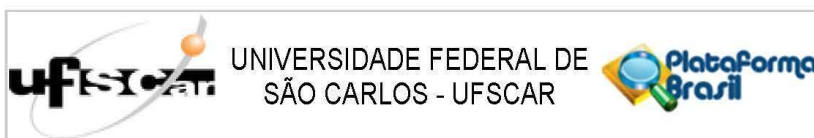
As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (Em arquivo que deverá ser nomeado:

Carta\_Resposta\_versaoX). Anexar o arquivo na Plataforma Brasil como tipo de documento 'Outros'. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo à ordenação deste. Recomenda-se a leitura de todo o parecer para identificação das alterações necessárias.

Nos novos documentos anexados (Projeto completo, TCLE, etc.), devem estar destacados (grifados) nos documentos e em CAIXA ALTA na plataforma Brasil, todos os trechos que foram modificados. Todos os documentos, incluindo a Carta Resposta, devem permitir o uso dos recursos Copiar e Colar.

Todas as alterações/adequações devem ser realizadas em todos os documentos e devem ser

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

destacadas/realçadas.

Anexar todos os documentos em formato PDF com recurso permitir copiar e colar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Víde campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

O texto básico para divulgação da pesquisa deve constar o título da pesquisa, objetivo geral, critérios básicos de inclusão do participante, nome do pesquisador(a) e seu contato, dados de aprovação da pesquisa pelo CEP (CAAE e data de aprovação). Atentar para as regras específicas de pesquisa em ambiente virtual, conforme Circular n. 1/2021, em que deve constar o link para acesso ao endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio.

Não pode haver informações sobre gratificações/bônus/compensação em formato de dinheiro ou objetos/brindes/doces para o participante da pesquisa (não inclui nestes ressarcimento de despesas como transportes, alimentação ou custos diretos e indiretos da pesquisa em ambiente virtual com utilização de ferramentas eletrônicas).

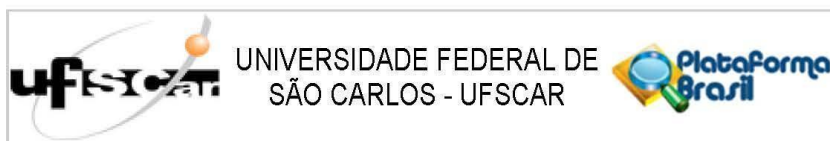
A fim de evitar retrabalho tanto da parte dos pesquisadores quanto da parte da Secretaria e do Colegiado do CEP, bem como com intuito de AGILIZAR a tramitação dos protocolos de pesquisa, a Coordenação do CEP solicita encarecidamente aos pesquisadores que leiam integralmente e com muita atenção, cuidado e zelo TODAS AS INFORMAÇÕES presentes na página do CEP antes de encaminharem suas dúvidas à Secretaria e antes de submeterem a versão original e versões revisadas de seu protocolo de pesquisa à Plataforma Brasil. A página do CEP é atualizada rotineiramente, portanto, solicita-se que este procedimento seja repetido a cada nova submissão. Lembramos que na página do CEP constam várias informações a respeito de "dúvidas frequentes", "documentos obrigatórios para submissão", "instruções para submissão" e para evitar "pendências documentais", "tutoriais Plataforma Brasil" (acesso a manuais e a vídeos explicativos), "resoluções e normativas", "etapas e prazos do processo de apreciação ética", orientações para submissão de "emendas", "relatórios de pesquisa - orientações para elaboração e envio ao CEP", etc.

Víde campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235		
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA		<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS	
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685		<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 7.213.012 emitido pelo CEP em 07/11/2024.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1: Atendida. Indicou que todos os documentos que serão analisados são de domínio público.

Pendência 2: Atendida. Explicou que os questionários serão entregues em mãos aos docentes e gestores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola e o prazo de entrega dos questionários será de uma semana (7 dias), ou seja, os questionários serão devolvidos à pesquisadora no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na semana seguinte da entrega dos questionários.

Pendência 3: Atendida. Explicou que as entrevistas serão aplicadas de forma presencial e individualmente na escola no Horário de Trabalho Pedagógico Escolar (HTPE) de cada participante sendo previamente combinado no momento da devolução dos questionários para a pesquisadora.

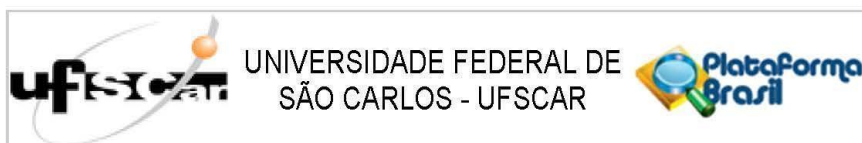
Pendência 4: Atendida. Detalhou como acontecerá a observação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e a análise das pautas.

Assim, todas as pendências foram atendidas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

(cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2395168.pdf	30/11/2024 10:05:29		Aceito
Brochura Pesquisa	Projetodepesquisa_CEP_Corrigido.pdf	30/11/2024 10:04:05	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versaoX_.pdf	30/11/2024 10:02:55	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_CEP_Gizeli.pdf	18/09/2024 06:02:15	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLMestradoCEP_2024.pdf	18/09/2024 06:01:14	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
Outros	Autorizacao_Mestrado.pdf	07/08/2024 06:04:09	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
Outros	Cartadedetalhamento_2024.pdf	07/08/2024 05:59:30	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Gizeli.pdf	07/08/2024 05:54:10	GIZELI APARECIDA FAZANARO CASIMIRO	Aceito

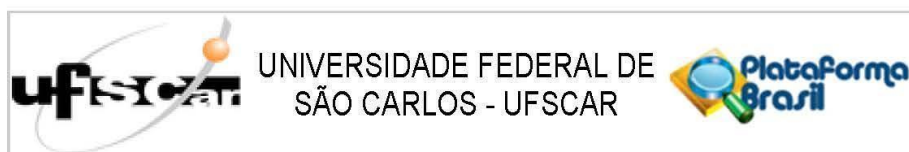
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.320.214

SAO CARLOS, 27 de Dezembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

#### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INTERCULTURALIDADE: ENTRE O RURAL E O URBANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Eu, **Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “**A formação continuada de professores e a interculturalidade: entre o rural e o urbano em uma escola municipal no estado de São Paulo**” orientada pela **Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Moraes Anunciato**.

Uma escola precisa conhecer seus estudantes e conhecer sua comunidade para promover momentos de formação ricos em conhecimento e que considerem a identidade cultural de seus estudantes. A proposta dessa pesquisa é analisar as necessidades formativas docentes na formação continuada em uma escola urbana na perspectiva da interculturalidade para o atendimento aos estudantes da zona rural.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo da rede municipal de ensino de Iracemápolis/SP atuante na Escola Municipal Dona Leontina de Oliveira onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado a responder um questionário com perguntas sobre a formação continuada de professores na perspectiva da interculturalidade na comunidade escolar. Após responder ao questionário, você será convidado a participar de uma entrevista que será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas do questionário e da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como coordenadora pedagógica, locada na Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação na perspectiva da interculturalidade para a construção de novos conhecimentos sobre as relações entre o meio rural e o urbano na comunidade escolar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. A gravação realizada durante a entrevista semiestruturada será transcrita pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro

Endereço: Rua Oswaldo Rosales, n° 40 Iracemápolis / SP

Contato telefônico: (19)99217-2225 E-mail: gizeli\_f@hotmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro

---

Nome do Participante