



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JOSÉ PLAUTO DA SILVA VILAR JUNIOR**

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES**

**SUMÉ - PB  
2023**

**JOSÉ PLAUTO DA SILVA VILAR JUNIOR**

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.**

**Orientadora: Professora Dra. Carolina Figueiredo de Sá.**

**SUMÉ - PB  
2023**



V697a Vilar Junior, José Plauto da Silva.  
Alfabetização, letramento e formação docente na  
Educação do Campo: algumas reflexões. / José  
Plauto da Silva Vilar Junior. - 2023.

40 f.

Orientadora: Professora Dra. Carolina  
Figueiredo de Sá.

Monografia - Universidade Federal de Campina  
Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do  
Semiárido; Curso de Licenciatura Interdisciplinar  
em Educação do Campo.

1. Educação do Campo. 2. Alfabetização. 3.  
Letramento. 4. Formação docente. 5. Escolas do  
campo. I. Sá, Carolina Figueiredo de. II Título.

CDU: 37.018(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**JOSÉ PLAUTO DA SILVA VILAR JUNIOR**

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Educação do Campo.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Carolina Figueiredo de Sá.  
Orientadora – UAEDUC/CDSA/UFCG**

---

**Professor Me. Rafael Barros de Sousa.  
Examinador Externo – Mestre em Literatura UEPB**

---

**Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.  
Examinador II – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Trabalho aprovado em: 22 de junho de 2023.**

**SUMÉ - PB**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos céus e todas as forças divina. Grato a minha família as pessoas que me ajudaram, aos colegas de turma, aos meus amigos que conquistem e de infância, as pessoas que deram palavras de apoio e pensamento positivo e negativos, agradeço aos funcionários da UFCG, colegas de quarto, colegas da residência Universitária, aos que ficaram na estrada, aos que lutaram e estão lutando em prol da educação do Campo, gratidão aos meus avós falecidos, à minha mãe, por todos que encontrei no caminho deste curso.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre processos de alfabetização e letramento em escolas do campo de maneira articulada à reflexão sobre a formação docente. Os objetivos específicos foram: refletir sobre aspectos históricos e conceituais da educação do campo no Brasil; discutir sobre concepções de alfabetização e letramento na escola; refletir sobre a formação de professores alfabetizadores do campo em nosso país. No que se refere à metodologia empregada neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa na qual realizou-se pesquisa de caráter bibliográfico. No decorrer do trabalho foi possível perceber que há ainda muitos desafios para que a educação do campo e os processos de alfabetização e letramento nestes espaços possam ser efetivamente valorizados. Quanto a formação de professores, identificamos também muitos desafios. É necessário que se possa investir mais na formação do professor do campo, para que o mesmo possa acima de tudo, se sentir motivado e conseqüentemente possa passar essa motivação para os alunos, deve-se também proporcionar condições melhores para os alunos e professores, tendo uma boa estrutura e material apropriado. Concluiu-se que a formação do professor é de suma importância para um melhor desempenho do mesmo na tarefa de *alfabetizar letrando* no campo, bem como também para um melhor aprendizado do aluno.

**Palavras-chaves:** Alfabetização e Letramento. Formação docente. Educação do Campo.

## **ABSTRACT**

The general objective of this work was to reflect on literacy processes in rural schools in an articulated manner with reflection on teacher training. The specific objectives were: to reflect on historical and conceptual aspects of rural education in Brazil; discuss concepts of literacy at school; reflect on the training of rural literacy teachers in our country. With regard to the methodology used in this study, we opted for qualitative research in which a bibliographical research was carried out. In the course of the work, it was possible to perceive that there are still many challenges for rural education and the literacy processes in these spaces to be effectively valued. As for teacher training, we also identified many challenges. It is necessary to invest more in the training of rural teachers, so that they can, above all, feel motivated and consequently be able to pass this motivation on to the students; better conditions for students and teachers should be provided, having a good structure and appropriate material. It is concluded that teacher training is of paramount importance for a better performance in the task of literacy in the rural schools, as well as for better student learning.

**Keywords:** Literacy. Teacher training. Rural Education.

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BM** - Banco Mundial

**CDSA** - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

**CF** - Constituição Federal

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

**MEC** - Ministério da Educação

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....</b>	<b>11</b>
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS.....	12
2.2	ASPECTOS CONCEITUAIS.....	14
<b>3</b>	<b>A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO DIREITO DE TODOS..</b>	<b>18</b>
3.1	DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	18
3.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA.....	21
3.2.1	<b>Aspectos históricos.....</b>	<b>21</b>
3.2.1	<b>Aspectos conceituais.....</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O campo esteve sempre presente no contexto histórico do Brasil com destaque, já que por muito tempo o país foi essencialmente marcado pela produção primária, como ainda hoje permanece, apresentada como tão fundamental para a reprodução da economia brasileira, que é marcada pelas desigualdades sociais e pelas condições de oferta de educação escolarizada extremamente rebaixadas no campo.

Entretanto, somente recentemente as ações educativas e políticas que pensam o contexto em que o campo se enquadra e suas singularidades têm sido tratadas com maior afinco por movimentos sociais, pela sociedade de forma geral e, em alguma medida, pelas instituições governamentais.

O descaso com que a Educação do Campo foi tratada ao longo dos anos resultou em diversas dificuldades que hoje tentam ser solucionadas através de uma articulação que busca não somente valorizar o campo enquanto espaço, mas também como um meio onde existe uma cultura própria, um modo de trabalho, um estilo de vida e produção de conhecimentos que devem ser considerados no trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, o processo educacional passou por diversas transformações em decorrência das demandas que a sociedade vem inserindo, assim, a educação do campo está demarcada também pela exigência de competências e habilidades, pressupondo uma forma de organização que respeite o contexto local dos sujeitos.

Pode-se assinalar que a alfabetização e o letramento são muito importantes para o desenvolvimento intelectual, com a aprendizagem da leitura e escrita, sendo o ser humano sempre capaz de aprender muito mais daquilo que lhe é ensinado. A educação tem a tarefa que vai adiante de fornecer informações, mas caminha no sentido de auxiliar o aluno na organização de suas informações de modo que estas façam sentido para sua vida.

No que se refere à atuação do professor, pode-se dizer que é transformar ensino em conhecimento realmente aprendido pelos estudantes, pautando-se a constituição e edificação de um novo sujeito, uma vez que, atualmente, o

trabalho educacional determina que o professor possa desenvolver critérios que contribuam para o aprendizado dos sujeitos do campo e no campo.

Para que o professor possa desempenhar um bom trabalho na alfabetização é necessário primeiramente ser letrado, ter compreensão das palavras e do seu meio social para poder transmiti-las para a criança. Além disso, é necessário que o professor possa ter uma base teórica e uma visão do que significa alfabetizar.

Podemos dizer que a alfabetização e o letramento não podem ficar separados, pois um completa o outro. Compreende-se, assim, que o sujeito que sabe ler e escrever é classificado como sendo alfabetizado, porém, aquele o qual vive em estado de letramento não é unicamente o que sabe ler e escrever, porém o que faz uso social da leitura e da escrita.

A temática deste estudo tem sido amplamente investigada em nosso país (ARAÚJO, 2022; BRAGA, MAZEU, 2017; SÁ, PESSOA, 2015, 2016; SILVA, 2018; SILVA, SOUZA, 2018; HENRIQUE, 2018), porém ainda observa-se a permanência de acentuadas dificuldades de leitura e escrita em crianças e jovens que avançam em seu processo de escolarização, particularmente no campo. Henrique (2018, p.59) observou, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Sumé, que *“a predominância das aulas com textos fragmentados, com os estudos separados de leitura, interpretação de texto e gramática, não despertam o interesse da classe”* - fator que nos chama a atenção para a necessidade de maior reflexão sobre o processo de formação docente acerca do letramento na escola.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre processos de alfabetização e letramento em escolas do campo de maneira articulada à reflexão sobre a formação docente, tendo como objetivos específicos:

- refletir sobre aspectos históricos e conceituais da educação do campo no Brasil;
- discutir sobre concepções de alfabetização e letramento na escola;
- refletir sobre a formação de professores alfabetizadores do campo em nosso país.

Assim, no primeiro capítulo discutimos sobre aspectos históricos e conceituais da educação do campo, uma vez que se trata de nosso campo de

trabalho tanto profissional como de estudo e formação acadêmica. No segundo capítulo, a partir da abordagem da educação pública como direito, discutimos a concepção sobre os processos de alfabetização e letramento como indissociáveis e complementares. Por fim, no terceiro capítulo, refletimos sobre a formação docente para as escolas do campo, ressaltando a importância de maior valorização desta como questão chave para efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do campo.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

De acordo com importantes documentos oficiais, elaborados inclusive por órgãos estatais, tais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná da Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a educação do campo foi tratada inicialmente como um tema marginalizado e com certa desvalia, principalmente no que remete aos primórdios do movimento educacional no país.

[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (CNE/MEC, 2002).

Porém, pode-se entender que o momento atual busca corrigir esta desvalia que ocorreu no passado. Através de ações impulsionadas por movimentos sociais e ações governamentais há um projeto por uma educação do campo que contemple as suas especificidades.

Ao citar o termo campo a visão a que muitos remetem é um ambiente onde as facilidades e as modernidades presentes na cidade ainda não estão presentes. O campo é um espaço que se diferencia não apenas pela sua localidade geográfica, mas pelas singularidades presentes no mesmo, relacionadas ao seu modo de vida, suas aspirações, sua cultura, entre outras questões que estão diretamente ligadas a terra.

Logo, uma educação do campo deve considerar estas características e trabalhar no sentido de afirmá-las, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos nela presentes e do próprio contexto social em que ela está inserida.

As características presentes no campo devem ser inicialmente ponderadas para toda ação educativa que esteja voltada a essa modalidade, mas este é um ponto muitas vezes pouco analisado ao se pensar uma educação voltada para o campo.

De acordo com Paraná (2006, p. 28):

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente é tomada como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Necessita-se de uma educação do campo que considere suas especificidades, porque os sujeitos nela presentes apresentam peculiaridades diferentes daqueles que se situam nos centros urbanos. As experiências vividas e acumuladas por esses sujeitos contribuem e permitem que a sua carga de conhecimentos possa ser respeitada nas ações educativas. Entretanto a educação ofertada no campo parece estar associada aos modelos urbanos, muitas vezes apenas adaptada as necessidades/dificuldades encontradas.

O breve relato histórico de como se construiu a educação do campo no Brasil contribui para a compreensão dos processos de políticas realizadas voltadas a atender a esse grupo em especial e no funcionamento desta modalidade de ensino.

## 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Muitos autores destacam as diversas ações realizadas historicamente pelo Estado, no intuito de promover a educação do campo. Desta forma destacam-se apenas os movimentos oficiais. Entretanto, evidencia-se que o processo educacional no campo não ocorre apenas por estes caminhos, haja vista que práticas informais realizadas no trabalho, no contexto extra-escolar, no meio familiar entre outros também podem ser consideradas processos formativos e, por consequência, educacionais, como destacam Arroyo e Fernandes (1999, p.14): “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana”.

Mesmo o Brasil sendo um país essencialmente rural desde o começo de sua colonização pouco foi feito em favor daqueles que se localizavam no campo. As medidas tomadas visavam à manutenção do homem rural, caracterizado como “ignorante,” no campo.

De acordo com Souza (2014, p. 133):

A educação do campo (...) foi influenciada desde a década de 1930 pelas políticas educacionais ditadas pelo imperialismo norte-americano. Na educação urbana foi se formando uma educação para o desenvolvimento capitalista a partir de várias concepções liberais, dentre elas a Escola Nova.

A caracterização deste período relaciona os centros urbanos e as cidades ao avanço, ou seja, a modernidade e a ideia de progresso. O campo fica marginalizado ao passado e àquilo que é atrasado. No entanto, entre as décadas de 1920 e 1945 ocorreu um significativo movimento educacional no qual o ensino rural, antes completamente negligenciado, ganhou visibilidade entre a intelectualidade e começou a ser motivo de debate em todo país, inclusive na *Conferência Interestadual do Ensino Primário* (1921) e nas Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em defesa de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional.

Tratava-se de uma corrente de pensamento denominada de *Ruralismo Pedagógico*, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo, porém na perspectiva do latifúndio (SOUZA, 2014). Estudos mostram que nesse período, houve uma expansão considerável das instituições ensino em vários estados, como no caso de Mato Grosso, muito embora esse movimento não tenha garantido a qualidade da mesma (SÁ; SILVA, 2014).

Cerca de uma década depois surge a figura do educador Paulo Freire que muito contribuiu para a educação do campo com seus ideais e projetos educacionais. Para Freire (2001) a educação deveria servir como um ponto de partida para a reflexão crítica e para a construção de uma sociedade melhor através desta reflexão.

A ação social realizada através da educação possui grande valor para este educador, em contraposição a concepção educacional bancária e da reprodução de conhecimentos. Com a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire a educação popular começou a ser articulada às aspirações das minorias e a uma ação política.

Porém com o golpe militar e a ditadura instaurada no Brasil a partir de 1964 houve uma repressão nas ações educacionais que possuíam tais características. No período da ditadura militar (1964-1985) o governo promove algumas campanhas de alfabetização. O ponto mais importante desta época é a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que tinha como características, de acordo com as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, um ensino centralizador e doutrinário, que desconsiderava as especificidades regionais ou ainda de grupos escolares (BEZERRA NETO, 2016).

A criação da Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode ser considerado um marco para a educação do campo. No artigo 28 a educação escolar rural básica é citada e a necessidade da adaptação às especificidades presentes nesta modalidade de ensino.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Já no ano de 1998 tem-se a criação Articulação Nacional por uma Educação do Campo, possivelmente o ápice até o momento no que concerne à educação do campo. Através desta foram feitas diversas conquistas referentes às ações políticas e educacionais. É importante mencionar que autores como Souza (2014) ressaltam que agências do imperialismo como Banco Mundial, OMC e outras, foram decisivas co-participantes (e financiadoras) deste projeto hegemônico de educação do campo.

Apesar dos grandes esforços realizados recentemente voltados para a educação do campo esta é uma questão que vem sendo tratada com mais afeição recentemente pelos governos e pela sociedade de forma geral sem deixar de lado o massivo fechamentos de escola do campo nos últimos 20 anos, pois segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Evidencia-se assim a necessidade ainda de estudos e medidas que possibilitem uma educação de qualidade e atendam as demandas voltadas ao campo.

## 2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS

A educação é um direito assegurado constitucionalmente a todos no país, devendo ser fornecida pelo Estado, independentemente de condições como localização, credo, entre outras. Porém, mesmo sendo um direito, muitos

estiveram historicamente a margens de ter acesso a ela (BEZERRA NETO, 2016).

A partir da denominada “reabertura democrática” que o Brasil viveu após a ditadura militar o campo esteve estreitamente relacionado a diversos movimentos sociais. A sociedade tendo como parâmetro os seus direitos passaram a ser mais exigente e o movimento por uma educação do campo e voltado para o campo foi cada vez mais discutido em encontros, seminários, por pesquisadores e pela sociedade de forma geral (BEZERRA NETO, 2016).

De acordo com Paraná (2006, p. 24):

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Logo, uma educação do campo deve considerar estas características e trabalhar no sentido de afirmá-las, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos nela presentes e do próprio contexto social em que ela está inserida. As características presentes no campo devem ser inicialmente ponderadas para toda ação educativa que esteja voltada a essa modalidade, mas este é um ponto pouco analisado ao se pensar uma educação voltada para o campo.

A partir destas reflexões Arroyo e Fernandes (1999, p. 33) caracterizam como escola do campo:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Necessita-se de uma educação do campo que considere suas especificidades, porque os sujeitos nela presentes apresentam peculiaridades diferentes daqueles que se situam nos centros urbanos. As experiências vividas e acumuladas por esses sujeitos contribuem e permitem que a sua carga de conhecimentos possa ser respeitada nas ações educativas.

Entretanto a educação ofertada no campo parecer estar associada aos modelos urbanos, muitas vezes apenas adaptada as necessidades/dificuldades encontradas. Isto não necessariamente implica dizer que a educação do campo

deve existir apenas para considerar questões diretamente relacionadas ao seu contexto e desconsiderar a relação que o campo tem com a cidade. Esta é uma concepção encontrada ainda hoje em muitos educadores (FERNANDES, 2011).

Essa deverá ser uma ação que contemple a interação daqueles que dela participam promovendo o contexto social, o trabalho, a história do campo, os conhecimentos presentes no campo, a sua natureza, sua cultura, de forma a possibilitar avanços comuns a toda ação educativa.

A proposta de educação do campo pode remeter a uma ideia de que campo e cidade são espaços distintos e não mantém uma relação. Obviamente este é um conceito desfigurado e que não corresponde a realidade. Da mesma forma que o trabalho pedagógico não deve apenas privilegiar os aspectos urbanos, a escola do campo não pode desconsiderar na prática as suas interações com a cidade (QUEIROZ, 2011).

É comum encontrar na literatura acadêmica projeções que colocam a população localizada no contexto rural como fadada a extinção. A visão urbanocêntrica não relaciona questões importantes que demonstram uma grande relação de interação entre o campo e a cidade. Um exemplo prático desta relação é a agroindústria que combina o trabalho agrícola ao setor industrial presente, comumente, nas cidades e centros urbanos, mas também em muitos espaços rurais. Enfim, a relação entre ambos é recíproca, só há produção industrial através de matérias primas originadas no campo, assim como o campo também produz produtos destinados para o consumo, principalmente de alimentos (PEREIRA; PEIXOTO, 2010).

Arroyo e Fernandes (1999, p. 29) destacam a visão urbana a respeito da inserção do meio rural:

Pressupõem essa população como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Criaram, dessa forma, uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é o moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado. Essa dicotomia moderna - atrasado (presente inclusive no discurso presidencial) tem como pano de fundo a negação do caráter mútuo da dependência. Essa divisão também está contida na ideologia da arte de simular a separação cidade - campo.

A concentração populacional em grandes centros gera uma demanda por necessidades básicas onde o campo atua de forma significativa e essa condição pode ser aproveitada para a problematização dessa relação de interação. Como

aponta as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006, p. 40), ressaltando uma questão recente e indispensável do pensamento ambiental sustentável:

A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.

A concepção de campo que se deseja trabalhar evidentemente não é visão capitalista de produção e lucro que faz com que ocorra a concentração de renda, terra e capital. O modelo de agricultura camponesa a que se refere é um modelo de sustentabilidade.

Dentro deste quadro se faz importante um projeto educacional que contribua para a realidade camponesa e possa desenvolvê-la. Conforme entendimento de Arroyo e Fernandes (1999, p. 30):

Um projeto de educação que contribua para com a realidade camponesa é fundamental para a modernização da agricultura brasileira. A agricultura familiar camponesa é reconhecida pela sua produtividade e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, etc., como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção do conhecimento da agricultura camponesa. Um primeiro passo é reconhecermos a necessidade da escola do campo. Valorizar essa condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamentos se ampliando, essa necessidade torna-se premente.

Uma escola para o campo não pode desconsiderar estes argumentos dentro do projeto pedagógico. Como explicitado, existe uma intensa relação entre o campo e a cidade, sendo o campo um meio de desenvolvimento local. A proposta de educação do campo procura além de analisar estas questões, servir como suporte para um desenvolvimento da política, da cultura, da economia, da agricultura camponesa através de conhecimentos e tecnologias.

### 3 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO DIREITO DE TODOS

#### 3.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Inicialmente como o referido trabalho apresenta-se no âmbito educacional, há a necessidade de elucidar o que é educação. Etimologicamente, a palavra educar origina-se do latim *educare* que significa, literalmente, “conduzir para fora”. Já a palavra educação é oriunda do latim *educatio*, que diz respeito ao desenvolvimento, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e morais do indivíduo.

Brandão (2007) aponta que a educação acontece em todos os lugares, desde o almoço de domingo até o preparar-se para dormir, pois ela:

[...] existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escola, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A educação é feita pelo homem para consentir às obrigações da vida, ou seja, a aprendizagem é feita através do instinto (de dentro para fora) e através da consciência (de fora para dentro). Segundo o referido autor a educação faz com que não se interrompa a evolução do homem com a finalidade de deixá-lo mais humano.

A educação aparece sempre em que há a intenção de ensinar, seja com a finalidade de moldar uma criança para que seja um adolescente com características positivas e conseqüentemente um adulto com os mesmos atributos.

Em sentido semelhante, Libâneo (1994) afirma que a educação é um ato que fornece os conhecimentos e experiências para o indivíduo poder atuar em sociedade e, conseqüentemente, ser inserido em sua comunidade sendo capaz de transformá-la de acordo com as necessidades econômicas, sociais e políticas. Para este autor, a educação é:

[...] uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. (LIBÃNEO, 1994, p. 17).

Historicamente, a educação no Brasil foi e é marcada profundamente por práticas do Método Tradicional misturadas com práticas do Método Tecnista, as quais muitas vezes mesclam-se com concepções escolanovistas presentes em políticas e práticas educacionais, levando a muitos modismos que são adotados nas escolas.

Ao se tratar do direito à educação no Brasil, é de suma importância mencionar que de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação encontra-se implantada e acoplada no domínio dos direitos sociais, passando a ser responsabilidade de ser assegurada pelo Estado brasileiro a todos os cidadãos do Brasil (BRASIL, 1988).

De tal modo, segundo Pereira (2008) a educação é estabelecida na Constituição Federal, em seu artigo 6º, como sendo um contíguo de outros direitos sociais os quais se apresentam como sendo fundamentais para o crescimento do sujeito, como por exemplo: “a saúde, alimentação, trabalho, habitação, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com nossa Constituição vigente é determinado e estabelecido em seu art. 227 que a proteção às crianças, adolescentes e jovens a qual se apresenta como obrigação da família, da sociedade e do Estado garantir aos mesmos, com incondicional precedência, “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização [...]”, bem como o de preservá-los e assegurá-los de qualquer que possa ser o meio de descuido, discriminação, exploração, abuso, barbaridade contra eles (BRASIL, 1988).

Tendo em vista que o principal responsável para que se possa haver a garantia dos direitos sociais, ser o Estado, o mesmo não se configura como sendo o único, já que é transmitido à determinadas instituições da sociedade por meio da CF a obrigação e delegação de cuidar e velar a efetivação desses direitos. Neste sentido, o art. 205 da CF determina em seu texto que,

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No dia 26 de dezembro de 1996 foi sancionada e estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), a qual determina como a

educação no nosso país encontra-se instituída, bem como ainda, os seus sistemas de ensino.

Tendo em vista então, que tal lei, não aborda apenas sobre o sistema de educação, mas também determina quem são os responsáveis por ofertá-la a todos os quais tem direito a ela.

Do mesmo modo, a LDB 9.394 institui no art. 1º que:

A educação pode ser abrangida como sendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Deste modo, pode-se observar a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular as crianças no início da educação obrigatória, estabelecido o início a partir dos quatro anos de idade, segundo a Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

É importante lembrar ainda que para que se possa haver o cumprimento destes dispositivos legais, bem como ainda, a garantia do direito à educação, é de suma importância que se possa ser levado em conta fatores como diversidade, singularidades, além das necessidades as quais se apresentam como direitos desses sujeitos (SILVEIRA, 2010).

Deste modo, ainda segundo Silveira (2010) conforme o decreto nº 7.611 de 2011 do Presidente da República o qual complementa o atendimento educacional especializado, o mesmo evidencia a precisão e obrigação por parte do Estado brasileiro com todos os cidadãos, apresentam-se as diretrizes as quais são necessárias para que esse atendimento possa ser dirigido e guiado da melhor maneira possível.

Para que se possa acolher de maneira mais apropriada aos educandos com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, é de suma importância que se possam assegurar condições objetivas, em se tratando dos aspectos dentro ou fora do ambiente escolar (CURY, 2002). Assim, deve-se levar em consideração a importância do atendimento especializado e de qualidade, o qual depende tanto dos serviços oferecidos dentro como fora da escola, uma vez que existe uma expressiva colaboração no processo de desenvolvimento dos educandos a partir do momento em que se apresenta parceria com a área da

saúde, com a finalidade de trabalhar com as características e necessidades de cada um (CURY, 2002).

A Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu art. 206, estabelece os princípios básicos do ensino, a exemplo da gratuidade da educação pública, igualdade de condições de ingresso e permanência na escola, além da valorização dos profissionais da educação, entre outros. As lutas para que tais direitos formalmente estabelecidos sejam efetivados seguem em curso.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA

#### 3.2.1 Aspectos históricos

Historicamente a alfabetização é conhecida como o processo de ensinar a ler e escrever, logo ao indivíduo alfabetizado compete a habilidade da leitura e da escrita. A história da escola e da alfabetização não se confundiam nos primórdios dessa instituição, pois, quase sempre a tarefa de ensinar a ler competia aos pais, e o preceptor, precursor do pedagogo, se encarregava da escrita. Com o advento da escola republicana essas duas vertentes passam a entrelaçarem-se, pois de agora em diante leitura e escrita teriam que andar juntas, ou seja, ler se aprenderia escrevendo. Nasce então a concepção de alfabetização que herdamos (MORTATTI, 2006).

O que conhecemos hoje como processo de alfabetização, consiste na aquisição dos códigos linguísticos, tanto de leitura quanto da escrita, mas nem sempre se deu desta maneira. Durante um longo período da nossa história leitura e escrita eram trabalhados de formas dissociadas e somente os pais que tivessem condições de pagar um preceptor é que introduziriam os seus filhos no processo da escrita e isso, depois destes terem exercitado por muito tempo a leitura (MORTATTI, 2006).

Havia mestres que ensinavam a ler, outros a escrever e ainda aqueles que ensinavam a contar, isso de forma individual e cada uma dessas aprendizagens tinha um preço diferenciado, o material utilizado por ser de difícil acesso, constituía-se também um obstáculo para o ensino. Diante de todas as dificuldades existentes, ainda se deparavam com a complexidade da escrita, pois esta se dava com o uso de pena de ganso como ferramenta para o registro

escrito. Logo, a escrita era considerada como uma arte, que exigia muita habilidade daqueles que a praticavam (SILVA, 2009).

Algumas experiências foram relevantes para o processo de escolarização da alfabetização. A Alemanha foi o exemplo de escola primária, a Holanda desenvolveu técnicas inovadoras, mas foi a Inglaterra que deu a contribuição fundamental com o procedimento que ficou conhecido como o método Lancaster-Bell, que consistia no ensino monitorial, no qual os alunos mais adiantados ensinavam os companheiros auxiliando o professor (MORTATTI, 2006). Consistia-se em uma estratégia ideal para se educar as massas, em um período no qual a oferta da escolarização se ampliava para as classes populares (SILVA, 2009).

Paulatinamente o ensino da escrita deixa de ser dissociado do ensino da leitura, mudança essa que contribui para a história posterior da alfabetização. Na França no século XVIII, alguns estudiosos já vêm trazendo uma nova ideia para a alfabetização, que se dava através da associação entre a leitura e a escrita (BARBOSA, 1994).

No ano de 1815 surgem na França novas propostas e mudanças para o ensino, tais como o guia de ensino mutual que orienta o professor no ensino da leitura e escrita simultaneamente, o uso do quadro de giz, no lugar dos livros, a utilização de cartazes com frases ao alcance dos alunos (MORTATTI, 2006).

Logo se faz necessário um novo mobiliário escolar, pois o antigo já não condiz mais com as novas atividades desenvolvidas em sala de aula, agora, grupos de alunos seriam formados em classes separadas e orientadas por um professor, a partir dessa nova visão formava-se o novo professor de alfabetização (PEREIRA; PEIXOTO, 2010).

Com o aperfeiçoamento das técnicas de ensino, bem como o crescimento da indústria e dos centros urbanos a escola passou a ser vista como um meio de ascensão social, fazendo crescer também a necessidade de os pais garantirem o mínimo de instrução possível aos seus filhos a fim de poupá-los de trabalhos rudes e mal remunerados (PEREIRA; PEIXOTO, 2010).

No Brasil, a partir da década de 1940, buscava-se erradicar o analfabetismo, pois agora a população deixava de ser exclusivamente rural, dando margem para o crescimento urbano. Agora necessitava-se de uma mão de obra mais qualificada para desenvolver o novo modelo de produção

industrial. Passava a se expandir a escola pública, que visava também preparar a população para o exercício do voto e da cidadania (PEREIRA; PEIXOTO, 2010) - ainda que a maioria da população brasileira fosse analfabeta neste período e, por essa razão, era impedida de votar (de acordo com o senso de 1940, a taxa de analfabetismo no país era de 56,1%.) (BRAGA; MAZZEU; 2017).

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza e aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedade letrada e mais que isso, grafocêntricas (SOARES, 2004, p.20).

Diante de todos os esforços e aumento no número de escolas, ainda não era suficiente devido à falta de investimentos, sempre precários, na educação principalmente na educação campo, sendo assim as classes que exerciam maior influência na sociedade recebia uma educação de melhor qualidade, enquanto as classes menos favorecidas eram marginalizadas.

Segundo Silva (2009, p. 13):

A alfabetização deve ser vista como um processo, não como uma prática mecânica de decodificação com início e fim previstos. Ela é uma tarefa qualificadora, que permite ao sujeito apropriar-se devidamente do sistema, para fazer o uso correto no meio social.

Dessa forma, acredita-se que se fazia necessário prosseguir com práticas mais significativas de alfabetização, buscando-se sempre o aperfeiçoamento desse processo tão importante e que não é mecânico, como já afirmado.

Foi a partir dos anos 80, devido as novas necessidades políticas e sociais que se buscava novas propostas de mudanças na educação, com o objetivo de enfrentar o fracasso da escola na alfabetização dos alunos. Introduzia-se no Brasil, o pensamento construtivista sobre a alfabetização, essa nova teoria valorizava a maneira como o aluno desenvolvia aprendizagem em se tratando da escrita. O construtivismo buscava ainda auxiliar a ação pedagógica escolar (BEZERRA NETO, 2016).

Freire e Macedo (2000), nos mostram a alfabetização como a relação entre o educando, o mundo e a sociedade, mediada pela prática transformadora deste mundo, ou seja, desta sociedade. Hoje, a leitura e a escrita, sem que

muitos percebam, têm um significado social muito grande, dando margem ao sujeito de ampliar seu conhecimento de mundo e do tempo em que está inserido.

Defende-se, assim, que a alfabetização seja voltada para as funções sociais, em que se estabeleça a relação entre a escrita e o mundo, pois vivemos numa era da chamada “globalização”, a qual, em seus moldes atuais, vem sendo duramente criticado por intelectuais e grupos sociais organizados, pois apesar de maior acesso geral à informação e do crescente contato entre indivíduos de diferentes culturas, crenças e raças, os benefícios deste desenvolvimento seguem cada vez mais concentrados, acentuando-se as desigualdades sociais e educacionais no país e mundialmente (BEZERRA NETO, 2016).

### **3.2.1 Aspectos conceituais**

O letramento se coloca como um conjunto de habilidades que ultrapassam o processo de relacionar símbolos escritos e unidades de som. É um processo de construção de sentidos, envolvendo desde capacidades simples como a leitura de bilhetes, cartas, e-mails, histórias em quadrinhos e contos à produção de textos científicos, etc. Assim como escrever e ser capaz de transmitir significado a um leitor, de forma adequada, ou seja, expressar e organizar o pensamento em língua escrita (MELLO; RIBEIRO, 2004).

Os termos alfabetização e letramento diferem em suas conceituações, mas se completam em suas disposições, e desde a entrada do letramento no Brasil, houve uma grande aproximação com a alfabetização.

Para Soares (2009), as variações nos conceitos de alfabetização e letramento podem ser identificadas ao analisarmos as mudanças dos censos demográficos sobre os critérios para se definir se uma pessoa podia ou não ser considerada alfabetizada. As publicações na grande mídia e as produções acadêmicas a respeito dos temas em questão também expressam tais modificações ao longo do tempo.

Os censos de 1940 declaravam alfabetizado o indivíduo que soubesse escrever seu próprio nome. Progressivamente, a partir dos censos de 1950, o título de alfabetizado era concedido àquele que apresentasse a capacidade de escrever e ler um bilhete simples, subentendido a partir daí, que a codificação e decodificação já não eram as únicas capacidades a serem observadas. Mesmo

que modestamente, já estavam em observação práticas de leitura e escrita (SOARES, 2009).

Ao longo da década de 1990, Queiroz (2011) afirma que a veiculação das notícias promovidas pela mídia acerca da alfabetização brasileira e dos índices de analfabetismo, sempre vieram acrescidas de termos que nos levassem a reflexões, como semianalfabetos, analfabetos funcionais, iletrados e até mesmo desqualificados, para apresentar os indivíduos que embora saibam ler e escrever um bilhete simples possuam menos de quatro anos de escolarização. Críticas acerca dos índices de alfabetização e analfabetismo, baseados no critério censitário têm propagado um conceito de alfabetização que se aproxima do de letramento (QUEIROZ, 2011).

Até mesmo autores brasileiros em suas produções acadêmicas, quase sempre associam os fenômenos alfabetização e letramento. Vários autores, na busca de estabelecer diferenças entre os termos acabam por equivocadamente fundirem os dois fenômenos. Entretanto, a relação entre alfabetização e letramento não pode ser desconsiderada (QUEIROZ, 2011).

Inseridos na realidade educacional brasileira, não se pode negar que é a partir de uma alfabetização de qualidade que se conduz à construção de sujeitos letrados.

Na perspectiva com que trabalhamos, a alfabetização e o letramento são compreendidos como processos simultâneos, completando um a ação do outro, integrando ambos, contudo, sem a perda da especificidade de cada um dos processos. Abordagens que levam os dois fenômenos a se confundirem, acabaram por promover o que alguns autores denunciaram como a “perda da especificidade da alfabetização” (QUEIROZ, 2011).

Para Soares (2009), os equívocos que levaram a alfabetização e o letramento a se confundirem e promoverem a prevalência do segundo em detrimento do primeiro constitui uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras. Neste sentido Soares (2009, p.13), afirma que:

[...] a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro.

Os dois fenômenos apresentam características diferentes, cada qual com suas facetas. Entretanto, frente à realidade, ao avanço social e a geração da atualidade, é sabido que a alfabetização não pode mais ser vista sem o letramento. Ambos se completam, mesmo com características diferentes. Um necessita do outro para conseguir formar o cidadão da atualidade.

A partir do momento em que a integração da alfabetização e do letramento acontecer, sem a perda da especificidade de cada um dos processos, podemos sim dizer que há métodos para se alfabetizar nas escolas, mediante muitas faces e procedimentos de ensino, uma vez que diante dessas concepções não há um único método para a aprendizagem da língua escrita, mas sim múltiplos métodos, sendo que a natureza de cada um apresenta a necessidade de certas metodologias de ensino, além de que cada grupo de alunos ou até mesmo cada aluno, apresenta características diferentes que demandam diferentes formas e intervenções pedagógicas.

Frente a todas estas questões evidencia-se a necessidade de uma formação adequada para o professor atuante e responsável pela aprendizagem inicial, tão complexa, da escrita de crianças e de adultos. Se realmente queremos formar indivíduos letrados, com habilidades de leitura e escrita, críticos frente à realidade social, capazes de promover transformações sociais, faz-se necessário uma alfabetização e uma decorrente escolarização unida às práticas de letramento e mais ainda, professores engajados nesse objetivo e conscientes de seu papel dinamizador na sala de aula e conseqüentemente fora dela.

O sujeito não começa a aprender apenas ao chegar a escola, mas o processo de aprendizagem dos indivíduos se dá desde o início da sua interação com o meio social. Os alunos ao chegarem na escola já trazem consigo conhecimentos significativos que os auxiliam no processo de aquisição da escrita, conhecimentos esses que foram adquiridos através da interação com outros indivíduos e em comunidade.

#### 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Uma proposta política voltada a valorizar a educação precisará contemplar a formação de professores. Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007). Nesse sentido a Educação do Campo tem repensado e discutido a formação dos educadores que nela trabalharão.

Segundo levantamento de dados realizados pelo Ministério da Educação no ano de 2005, o nível de escolaridade que possuem os profissionais que atuam no campo revela um fato preocupante e a necessidade da formação para esta área. De acordo com MEC (BRASIL, 2004, p. 25):

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

Em suma as dificuldades as quais os educadores que estão trabalhando com a educação do campo hoje passam podem ser consideradas similares ou piores a daqueles que estão trabalhando no ensino tido como urbano ou regular, como a falta de estrutura, a desvalorização dos profissionais envolvidos na educação, poucos recursos que financiem as ações educativas, entre outras. Tradicionalmente os educadores tendem a se desinteressar pelo trabalho com o campo por diversos fatores, entre eles a dificuldade de locomoção, salários menores comparados aos da zona urbana.

Um ponto a destacar-se dentro deste quadro foi a participação dos movimentos sociais ligados ao campo na luta por uma educação de qualidade, direito assegurado constitucionalmente. Estes movimentos fizeram ecoar a voz do campo e participaram efetivamente na construção de um projeto que viesse a estabelecê-la.

Conforme Paraná (2006, p. 14):

Por sua vez, a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada.

Por muito tempo a proposta desenvolvida pelas políticas foi a de deslocamento do povo do campo para a zona urbana para que este tivesse acesso à educação. Isso acabava por descaracterizar os sujeitos do campo inserindo-os numa realidade diferente daquela a qual conviviam (nucleação extra-campo). O processo de fechamento de dezenas de milhares de escolas do campo nas últimas duas décadas intensificou tal tendência de esvaziamento do campo, beneficiando setores do latifúndio monocultor e da grande burguesia principalmente nos grandes centros urbanos.

Segundo Arroyo (2007, p. 159):

As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

Era preciso pensar numa escola do campo e no campo, conjuntamente com educadores que entendessem, assimilassem e valorizassem suas características. O anseio do povo do campo não era apenas pelo acesso a educação, mas uma educação que trabalha com os seus aspectos e procurasse desenvolvê-los, ou seja, não os submetessem a um modelo urbano tido como superior.

Sendo Arroyo (2007, p. 161) é necessário refletir sobre o tipo de profissional que estaria presente no campo e o seu modo de atuação: “[...] a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

Apesar de ainda não haver um perfil único de educador do campo a ser formado, é reconhecida a necessidade que sua formação prepare-o para que venha a trabalhar inserido no contexto social, pelas práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo, a sua cultura, seu modo de vida e sustentabilidade, sua relação com a terra, dentre outras questões inerentes.

Ainda no contexto de discussões para definição do perfil de formação docente no campo, Molina (2006, p. 25) destaca que:

Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

Nesse contexto novamente os movimentos sociais ligados ao campo vieram atuar de forma significativa, não somente defendendo uma formação específica de educadores para a escola do campo, mas também trabalhando para promovê-la. Apesar da necessidade que se apresentava, ainda era escassa a oferta de políticas e instituições que direcionassem trabalhos para a formação de educadores do campo, como aponta Arroyo (2007, p. 164):

Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação.

A estratégia adotada por estes movimentos foi a de criação de cursos que pudessem promover a formação de educadores para a escola do campo, mas ao mesmo tempo influenciar para que houvesse um projeto político responsável por este processo. Demonstra-se assim novamente uma característica marcante destes movimentos que é a luta pela ocupação dentro dos mais diversos cenários nas buscas de reconhecimento.

É interessante perceber neste momento que a busca não era pela formação de educadores na concepção já existente permeada de conceitos urbanos. A luta dos movimentos era para uma formação específica voltada ao campo (ARROYO, 2007). Entretanto, a responsabilidade pela formação de professores para o campo era demasiadamente unilateral, ou seja, os esforços estavam concentrados na realização de convênios ou em ações isoladas. Era o momento de elaborar um compromisso público com esta questão, um compromisso do Estado, político e social.

Nesse ambiente realizaram-se grandes conquistas e a educação do campo passou a ser mais fortemente discutida, tendo como dos marcos importantes desta trajetória a Articulação Nacional por uma Educação do

Campo, no ano de 1998<sup>1</sup>. Essa articulação passou a promover o debate sobre as questões ligadas a educação do campo nacionalmente, obtendo interessantes resultados.

Conforme a SECAD/MEC (2007, p. 12):

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional e Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

De tal modo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade<sup>2</sup> (SECAD) procurou desenvolver programas, ações e projetos que tornassem mais efetivo o movimento da educação do campo. Destacam-se, por exemplo, o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo (com formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio). Surgem também os cursos de “Pedagogia da Terra” (voltados para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), vinculados à universidades.

O tema formação docente ganhou espaço considerável enquanto campo de pesquisa acadêmica nos últimos quinze anos. A preocupação em conhecer com mais propriedade o processo ensino/aprendizagem, a didática do professor em sala de aula, além de procurar compreender sua identidade enquanto sujeito ativo dentro da escola e fora dela. O enfoque também foi transferido do que seria um ensino de qualidade para o tipo de conhecimento que os professores têm e quais deveriam possuir para desenvolver um trabalho significativo, ou seja, que tipo de formação necessita o professor? Como se dá essa formação docente? De que maneira os professores constroem o conhecimento? (MARCELO, 1998).

O professor é encarado como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento ao invés de mero receptor de informações e conhecimentos

---

<sup>1</sup> A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998.

<sup>2</sup> Esta Secretaria foi extinta nos primeiros dias do governo Jair Bolsonaro (PL). A decisão foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria palavra diversidade.

produzidos por terceiros. Autores como Nóvoa (1991, 1992, 1997) e Tardif (2000, 2002, 2005), são considerados, dentre outros, referências dessa perspectiva, que defendem a formação docente a partir desse novo paradigma: a construção de um conhecimento emergente da prática de um sujeito atuante.

No nosso estudo, a formação docente colabora no sentido de frizar a ausência de condições prévias (do ponto de vista da formação acadêmica) para o sujeito atuar em seu campo profissional, uma vez que a Educação do Campo, assim como a multisseriação, não são tópicos recorrentes nos currículos de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Quanto a isso, Evangelista (2005, p. 40) coloca o seguinte:

Os professores das escolas das comunidades rurais não estariam sendo atendidos nas suas necessidades de formação para uma atuação docente inovadora e diversificada, para o desenvolvimento de um conteúdo de ensino significativo para os alunos e dentro da singularidade de uma realidade.

Essa autora relata algumas experiências que visavam à especificidade da formação do professor do meio rural, como em 1934, quando foi criada a Escola Normal Rural, em Juazeiro do Norte, CE, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938 que visava organizar propostas de formação específica para esses professores. Houve também, em 1947, a organização de uma política federal para o ensino normal regional, ou rural, que defendia uma proposta de formação específica para os professores lecionarem nesse meio.

A educadora Helena Antipoff também teve sua participação, em 1948, realizando uma experiência muito significativa, orientada pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, da Secretaria do Estado, que foi a Escola Normal Rural. E desde 2006, a UFMG oferece o Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra, voltado para a educação do/no campo (no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA). Porém, mesmo após algumas tentativas de implantar uma formação diferenciada para o professor do meio rural, ainda permanece um negligenciamento em relação a essa modalidade de ensino e seus profissionais, não os deixando outra alternativa se não se formarem na prática (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

Tardif (2000) denomina de edificação de um saber experiencial, essa aprendizagem oriunda da sobrevivência profissional, onde a rotina, o cotidiano

escolar, associado à bagagem teórica, dá origem a um novo conhecimento, que em grande parte dos casos, não é estimado pela Academia. Em outras palavras, o professor aprende a dar aula, lecionando.

Destaca-se, neste sentido, que uma considerável parcela do que os professores têm de conhecimento em relação ao ensino, sobre os papéis do professor, bem como ainda, a forma de ensinar, decorre de sua própria história de vida escolar (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009). Antes de começarem a trabalhar já têm em torno de 16 anos, o equivalente a 15 mil horas de observação de ofício, o que é um privilégio (ou não?!) que outras profissões não possuem.

No caso do professor que atua (ou atuará) em sala multisseriada, em particular, o sujeito tem que se agarrar aos saberes experienciais, visto que estão em desvantagem em relação aos saberes profissionais e disciplinares, já que os cursos de formação docente, raramente, contemplam a modalidade multisseriada (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

Quanto a isso Ruz Ruz (1998, p. 89) coloca que,

O currículo tradicional de formação de professores estrutura-se em torno de disciplinas fechadas, nas quais os conteúdos se organizam numa sequência lógica, disciplinas por meio das quais se pretende que os alunos atinjam um alto nível de especialização, nível esse em que não se consideram as subculturas como cultura da marginalidade, a cultura indígena, a camponesa, etc., mas sim como elementos perturbadores e refratários ao processo de integração.

Esse quadro de exclusão está se transformando à medida que a Educação do Campo galgou degraus rumo ao reconhecimento de sua existência e da necessidade de ser incluída no currículo de formação de professores. Na década passada, em termos de formação continuada, duas foram ofertadas com ênfase na educação do campo: Escola da Terra (voltada para docentes de turmas multisseriadas) e Cadernos de Educação do Campo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Pesquisas foram realizadas sobre os possíveis impactos dessas políticas para a formação do docente do campo, nas quais são geralmente apontados alguns de seus limites teórico-conceituais e operacionais/práticos (SILVA; SOUZA, 2018). Em uma delas, Silva e Souza (2018, p.138-139), ao analisarem a política do PNAIC para a formação continuada de docentes na área de alfabetização, efetivada entre 2012 e 2017, apotam que:

Os resultados da pesquisa apontaram as contribuições, mas também os limites do programa de formação em questão. Dentre eles, a de que não deu continuidade às formações específicas para os professores do campo, ficando essa educação, mais uma vez, relegada a segundo plano.

No que diz respeito à alfabetização, podemos citar as seguintes políticas de formação docente, desenvolvidas nas últimas décadas (conf. ARAÚJO, 2022): Programa Alfabetização Solidária (PAS) (1997), Programa Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2000), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2003), Pró-Letramento (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012 a 2017), Programa Mais Alfabetização (PMAI) (2018/2019) e Programa Tempo de Aprender (PTA) (2020/2021). Poucos destes programas apresentaram enfoque voltado à alfabetização nas escolas do campo.

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração teve início em 2015, promovendo a padronização de um currículo mínimo para a Educação Básica, impondo a superficialidade do ensino com a desagregação e desvalorização dos conhecimentos científicos na escola, e criando mecanismos que visam maior controle do trabalho docente. No que se refere à formação docente, esta medida se complementa com a Resolução de 2019 para a formação de professores, que explicitamente objetiva a adequação dos cursos de Licenciatura à BNCC.

Em 2019, foi ainda decretada a “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019), por meio da qual ficou definida a promoção de programas e ações de alfabetização baseados supostamente em “evidências científicas”, preconizando expressamente o método fônico de alfabetização, centrado no ensino explícito e sistemático dos fonemas, concepção mecanicista do ensino da língua escrita e que buscou substituir a perspectiva do letramento no processo de alfabetização na escola. Adotando um sistema estruturado de formação docente, bem ao gosto dos privatistas na educação (FREITAS, 2012).

Tal política foi recentemente revogada e substituída (em 12 de junho de 2023) pelo chamado “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, o qual não estabelece adesão à uma concepção teórica no campo da alfabetização, ficando facultado aos estados e municípios tal definição. A educação do campo é mencionada no capítulo das Disposições Finais da lei, que define que o Ministro da Educação “(...) estabelecerá as estratégias e os prazos para a implementação

de ações complementares que garantam o direito à alfabetização das populações específicas”. No entanto, a perspectiva empresarial da educação está presente ao estabelecer, em seu artigo 34, a competição entre redes de ensino, escolas e docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais deverão ser “premiados” por “práticas pedagógicas e de gestão exitosas”, aos moldes dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012).

Ao discutirmos sobre a formação de educadores do campo, é importante destacarmos o participação de diversos movimentos sociais que realizaram mobilizações e reivindicaram que ocorresse um processo de inclusão curricular da Educação do Campo, a exemplo do MST, o qual emerge como um movimento a nível nacional, sendo fundado e organizado em 1984, e que tem como objeto de luta a ocupação de terras devolutas, improdutivas e griladas, defendendo uma reforma agrária que acabe com o monopólio da terra, concentrada nas mãos da elite latifundiária (PEREIRA, 2008).

Tal luta camponesa vai além da conquista da terra, entendendo que não basta conquistá-la; é preciso ter condições de se manter nela. Para este fim lutam por uma estrutura que envolve o bem estar do homem, lutam por justiça social e contra as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira (ANTUNES ROCHA; MARTINS, 2012). Portanto, a luta liderada pelos movimentos camponeses é a luta dos trabalhadores, se configurando como uma luta política envolvendo diversos segmentos da sociedade - o direito à saúde, trabalho, educação, lazer, etc (GONSAGA, 2009).

Conforme Antunes, Rocha e Martins (2012, p. 37):

O MST tem sido o protagonista nesse processo de construção de conceitos, baseado em suas experiências educativas e pedagógicas para fortalecer o movimento de reconhecimento das especificidades da Educação do Campo, visando instigar o debate a respeito de uma formação docente condizente com a realidade em que os povos do campo estão inseridos, desvinculando-se, assim, da visão urbanocêntrica de educação.

Com as experiências e discussões do setor, verificou-se que apenas o acesso à escola não é garantia de uma educação que reflita os valores e princípios do movimento. Parte-se da ideia de que as escolas convencionais tendem a reproduzir a lógica capitalista, individualista e competitiva, o que não tem consonância com a construção de um novo homem e uma nova mulher que

o MST almeja. Dessa forma, o Movimento se propõe a desenvolver uma educação diferenciada, que valorize a cultura camponesa, que forme sujeitos atuantes na luta pela reforma agrária, contrapondo-se ao que é oferecido tradicionalmente pela educação oficial (PEREIRA, 2008).

Pensando por essa perspectiva, Pereira (2008, p. 21), assinala que:

O MST demanda uma educação criada e desenvolvida pelos camponeses, compatíveis com a realidade rural do Brasil e que atenda as suas necessidades. Por isso, defende uma educação do campo, uma vez que tal educação deve ser concebida e praticada pelos sujeitos do campo e para eles e não uma educação da cidade aplicada ao campo. Para tanto, o Movimento acredita ser necessária uma mudança de paradigma na educação, para que ela atenda às necessidades dos camponeses e não seja a mera adequação das propostas da educação urbana para o campo.

Sendo assim, tais lutas revelam ser imprescindível a defesa de uma escola e de uma educação alternativa à vigente, a fim de valorizar os sujeitos do campo e formá-los cidadãos.

Apesar da intensa discussão sobre um projeto que valorize a educação do campo em sua totalidade, ainda há muito a ser feito. O momento atual pode ser considerado um dos mais propícios para construção de uma base fortificada, mas ressalta-se a necessidade e a preocupação que a consciência do campo seja mantida, não sendo alterada por pressões externas ou interesses políticos e empresariais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo tem como principal finalidade valorizar seus alunos por meio da oferta de uma educação apropriada, tendo esta um currículo adequado à realidade das comunidades rurais. Contudo, pode-se dizer que a escola encontra-se atualmente sendo desprestigiada, tendo um atendimento escasso, instalações impróprias, além de escassez de materiais didático-pedagógicos, bem como ainda de recursos financeiros, a má remuneração dos professores, associada a uma estrutura precária de trabalho, os escassos recursos materiais e financeiros, a formação docente deficitária, além de frequentemente exigir o exercício de vários papéis além da docência (conselheiro, membro de associação comunitária, ministro religioso, todos esses papéis exercidos pelos docentes nas comunidades rurais em que residem), gerando sobrecarga ao professor, que começa a se questionar qual o seu verdadeiro papel.

Percebe-se então que a educação do campo passa por uma falta de qualidade na alfabetização, assim, precisa-se que surjam novas práticas e lutas de resistência pela valorização profissional e da educação no campo. Os professores devem buscar se organizar coletivamente, ser criativos, e serem conscientes de suas responsabilidades de formação dos alunos, como cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade.

É importante destacar a importância da formação teórico-metodológica acerca dos processos de alfabetização e letramento no campo, tanto nos cursos de formação continuada como inicial, nas universidades, encontros e reuniões de movimentos, de maneira que gerem reflexões sobre o assunto, procurando soluções para os problemas que envolvem esses dois processos, para que a educação tenha cada vez mais qualidade. Todo professor deve ter conhecimento da realidade de seu aluno, procurando saber como é o seu dia-a-dia, suas tarefas, podendo assim relacionar o conteúdo da disciplina com sua vida diária - e quanto ao processo de alfabetizar e letrar não é diferente.

Contudo, é necessário que se possa investir mais na capacitação e formação do professor do campo, proporcionando também condições melhores para os alunos e professores, uma boa estrutura e material apropriado. A formação do professor é de suma importância para melhor desempenho do

mesmo, bem como também para um melhor aprendizado do aluno. Os desafios quanto a alfabetização e letramento de crianças e jovens do campo segue presente, demandando novas lutas que possam abrir caminho para a superação dessa problemática histórica no país.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria De Fatima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (organizadoras). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo/RN (2012-2021)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2022.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) de Campo**. Cad. Cedes, Campinas, 2007.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BEZERRA NETO, Luiz L. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: navegando publicações, 2016.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>. ISSN: 1519-9029.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Artigo 28 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 12 de Março de 2021.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 de Março de 2020.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

CNE/MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2018.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. **Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo”** texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Por Uma Educação do Campo: Primeira Conferencia Nacional “Por Uma Educação do Campo”**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HENRIQUE, Naiara da Silva. **Dificuldades de leitura e escrita no 6º ano do Ensino Fundamental II: relação entre alfabetização e letramento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Sumé: UFCG, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. (Orgs). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak. 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização**, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PEREIRA, Claudia Ana. **Condições de Funcionamento de Escolas do Campo**: Em busca de indicadores de custo aluno qualidade. 2008. 149fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciência da Educação. Pará, 2008.

PEREIRA, M. F. R.; PEIXOTO, E. M. À distância: a escola Luta para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 179-188, 2010.

QUEIROZ, João Batista Pereira. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA Presidente Prudente**. Ano 14, nº18, PP.37-46 Jan-Jun/2011. Pag. 39.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 11, Nº 23, 2014.

SÁ, Carolina Figueiredo; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SILVA, Grace Kelly de Assis. **Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada do campo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Sumé: UFCG, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Luzanira; SOUZA, Regina. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática pedagógica dos professores/as no contexto do campo: possíveis contribuições. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 4, n.4, 2018.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara : São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p.