

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CAMPUS CURVELO PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ENSINO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E LINGUAGENS**

Denise Silva de Carvalho

**OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO:
Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente**

Curvelo - MG
Abril/2025

Denise Silva de Carvalho

**OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO:
Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETMG Campus Curvelo, como requisito para obtenção do grau de pós-graduada em Linguagens e Humanidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marina Leite
Gonçalves

Curvelo - MG
Abril/2025



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Campus Curvelo
Rua Raymundo Mattoso, 900, Bairro Santa Rita, Curvelo - MG.
CEP: 35.790-636 - Tel: (38) 3729-3900

DENISE SILVA DE CARVALHO

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO: Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Campus Curvelo, em 30 de abril de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso constituída pelos(as) professores(as):

Prof.^a Dr.^a Marina Leite Gonçalves Orientador(a)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Gustavo Henrique Barbosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Carvalho, Denise Silva de.
C331d Os desafios da docência na escola do campo: entre o debate teórico e a experiência docente / Denise Silva de Carvalho. – 2025. 53 f. : il.
Orientadora: Marina Leite Gonçalves.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, Curvelo, 2025.
Bibliografia.

1. Educação rural. 2. Políticas públicas 3. Letramento. 4. Alfabetização. I. Gonçalves, Marina Leite. II. Título.

CDU: 37(1-22)

A Deus que me concedeu Luz e Sabedoria para a realização dessa monografia, dedico este trabalho com profunda gratidão. Aos meus queridos amigos e colegas pela valiosa companhia e apoio mútuo durante esta jornada acadêmica. Aos estimados professores, cuja dedicação e conhecimento enriqueceram profundamente minha formação. E, de modo especial, a minha orientadora pelo incentivo constante, pela orientação precisa e pelo profissionalismo exemplar que nortearam este trabalho. As risadas e o apoio incondicional de todos foram pilares importantes. Levarei para sempre os ensinamentos e o exemplo de ética e profissionalismo que me proporcionaram como guias para minha vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A superação de obstáculos e a crença na vitória, mesmo diante de adversidades e desafios, constituem um processo complexo e, por vezes, exaustivo. Às vezes, existe a vontade de desistir devido ao cansaço; e o desânimo é grande, porém superar é ressignificar, acreditando que para ser algo mais é necessário lutar. Lutar para os sonhos se realizarem, pois, quem deixa de sonhar, deixa de viver. Os sábios nos ensinam que “a arte de ser feliz é um longo aprendizado”.

Primeiramente, a minha profunda gratidão à instância divina, que se manifestou como amparo constante, sobretudo nos momentos de maior tribulação ao longo desta jornada acadêmica. Sua providência e direcionamento foram essenciais para a capacitação e a condução dos passos rumo à concretização deste objetivo.

Rendo minhas sinceras homenagens aos meus genitores, Arnaldo e Ondina; e às minhas filhas, Brenda e Lara, pilares fundamentais que me sustentaram em cada desafio enfrentado. Sua empatia, seu apoio incondicional e, sobretudo, sua crença inabalável em meu potencial foram forças motrizes que impulsionaram a convicção na eminente vitória.

Não posso deixar de agradecer a minha amiga Renata e minha irmã Dayse, ao Eduardo, meu companheiro de todas as horas, seus apoios resilientes foram cruciais para a manutenção da minha fortaleza e perseverança. Não me adulando em momentos de dor, mas sim, me impulsionando a lutar.

Em especial, expresso minha profunda gratidão às professoras Cleide e Marina. Sou reconhecida pela amizade, pelas oportunidades concedidas e pela inspiração que me proporcionaram, reforçando a convicção de que nossas ações possuem o potencial de transformar o universo ao nosso redor.

Agradeço, de maneira especial, à minha tia Neuza pela sua intercessão constante em preces, pelos valiosos conselhos e pelos ensinamentos transmitidos. Estendo meus agradecimentos aos demais familiares, amigos, professores e colegas, cujo apoio e incentivo foram igualmente importantes para a concretização desta conquista.

Reconheço que a jornada até este momento significativo seria consideravelmente mais árdua sem o amparo daqueles que me são caros. Destarte, dedico esta etapa vitoriosa a cada indivíduo que, de alguma forma, integrou esta trajetória.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.

(Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho intitulado “Os Desafios da Docência na Escola do Campo: Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente” tem como objetivo dar visibilidade aos desafios e às conquistas da educação para o campo, combatendo o preconceito e a invisibilidade que muitas vezes afetam esses povos, e contribuir na defesa dos direitos à educação de qualidade para eles, ajudando a direcionar políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes. Em primeiro momento o “Referencial Teórico, buscou dar embasamento, bem como auxiliar na contextualização de conceitos, percursos e desafios enfrentados, na busca de direito a Educação Escolar no Campo e para o Campo”. Entre estes desafios uma atenção especial ao processo de alfabetização e letramento, buscando compreender as formas de letramento nas práticas pedagógicas em prol das Escolas para o Campo; para finalizar o “Relato de Experiência” da professora “autora” desta pesquisa com intuito de contribuir com a construção de um projeto educacional que valorize a realidade, a cultura e os desafios dos povos do campo, e para uma educação mais justa e igualitária. A temática abordada parte das inquietações e experiências docentes da pesquisadora em uma escola do campo, no Município de Curvelo, região central, de Minas Gerais. Justifica-se também o desenvolvimento desta temática pelo desejo e necessidade da pesquisadora em conhecer melhor as questões sobre a Educação do Campo por meio de teorias críticas científicas. Para metodologia deste trabalho a técnica utilizada na pesquisa bibliográfica buscou um conhecimento mais aprofundado dos temas da Educação do Campo e dos Letramentos. Desse modo, especialistas na Educação do Campo como Caldart (2008/2009), Bezerra Neto (2016), Ribeiro (2000), Sá e Mesquita (2012), além de especialistas no assunto do Letramento, como Cosson (2014/2022), Soares (1998), Kleiman (1998) e Rojo (2009) foram fortes referenciais teóricos para este estudo. A visita à literatura destes autores deu embasamento para a pesquisa bibliográfica e contribuiu para escrita do relato de experiência da autora, devido ao fato de ter sido o processo de imersão da mesma nesse percurso da docência. Sendo assim, o presente texto reflete acerca do processo educativo das Escolas do Campo, destacando seu percurso e desafios, além de dar contribuições sobre os processos de letramento e alfabetização do Campo. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os estudos sobre a essa modalidade de ensino colaborando com a valorização da identidade e a cultura desses povos, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável do campo.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação do Campo, Alfabetização, Letramento.

ABSTRACT

This work entitled “The Challenges of Teaching in Country Schools: Between Theoretical Debate and Teaching Experience” aims to give visibility to the challenges and achievements of education in country areas, combating the prejudice and invisibility that often affect these people, and contributing to the defense of their rights to quality education, helping to direct public policies that guarantee access, permanence and academic success for these students. Firstly, the “Theoretical Framework” sought to provide a basis and help contextualize concepts, paths and challenges faced in the search for the right to School Education in the Countryside and for the Countryside. Among these challenges, special attention was paid to the literacy and alphabetization process, seeking to understand the forms of literacy in pedagogical practices in favor of Schools for the Countryside; to conclude, the “Experience Report” of the teacher “author” of this research with the aim of contributing to the construction of an educational project that values the reality, culture and challenges of country people, and for a more fair and egalitarian education. The theme addressed is based on the concerns and teaching experiences of the researcher in a country school, in the Municipality of Curvelo, central region, Minas Gerais. The development of this theme is also justified by the desire and need of the researcher to better understand the issues regarding Country Education through scientific critical theories. For the methodology of this work, the technique used in the bibliographic research sought a more in-depth knowledge of the themes of Education of the Countryside and Literacies. Thus, experts in Countryside Education such as Caldart (2008/2009), Bezerra Neto (2016), Ribeiro (2000), Sá and Mesquita (2012), as well as experts in the subject of Literacy, such as Cosson (2014/2022), Soares (1998), Kleiman (1998) and Rojo (2009) were strong theoretical references for this study. The visit to the literature of these authors provided a basis for the bibliographic research and contributed to the writing of the author's experience report, due to the fact that it was the process of her immersion in this teaching path. Therefore, this text reflects on the educational process of Countryside Schools, highlighting its path and challenges, in addition to making contributions on the literacy and alphabetization processes of the Countryside. It is hoped that this research can contribute to studies on this teaching modality, collaborating with the valorization of the identity and culture of these people, promoting social justice and the sustainable development of the countryside.

Keywords: Public Policies, Countryside Education, Alphabetization, Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Escola Municipal João Batista, Comunidade Rural de Canabrava, Município de Curvelo.	40
FIGURA 2: Alunos embarcando no ônibus para ir à escola.	41
FIGURA 3: Alunos embarcando no ônibus para ir à escola.	41
FIGURA 4: Alunos embarcando no ônibus para ir à escola.	42
FIGURA 5: Alunos embarcando no ônibus para ir à escola.	42
FIGURA 6: Ônibus sendo desatolado.	43
FIGURA 7: Ônibus sendo desatolado.	43
FIGURA 8: Ônibus não consegue subir a ladeira íngreme.	44
FIGURA 9: Sustentabilidade: Horta do cultivo à comercialização.	45
FIGURA 10: Sustentabilidade: Horta do cultivo à comercialização.	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO, PERCURSO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	14
2.1 Perspectivas Conceituais e Percorso	14
2.2 Perspectivas Metodológicas e Pedagógicas para a Educação do Campo	20
3. LETRAMENTOS E LETRAMENTOS NA ESCOLA DO CAMPO	29
3.1 Letramentos – Conceitos, Definição e Tipos de Letramentos.....	29
3.2 Letramentos na Escola do Campo - desafios e dificuldades do processo	33
4- DESAFIOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente	41
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	50

1. INTRODUÇÃO

A pós-graduação “Ensino de Ciências Humanas e Linguagens” proporcionou-me a aquisição de conhecimentos específicos na minha área de atuação como Professora e Docente em “Escolas do Campo”. Entende-se que a Educação do Campo deve ser fundamentada em diretrizes que reconheçam a diversidade cultural e as especificidades dos povos do Campo, promovendo um ensino que integre teoria e prática, e que prepare os alunos para os desafios do mundo do trabalho. A proposta é que a educação no campo não apenas forme cidadãos, mas também contribua para a luta por justiça social e igualdade, reconhecendo o papel central do trabalho na vida humana e na construção de uma sociedade mais justa.

Diante do contexto da Educação do Campo, com o qual estou envolvida, fez com que eu escolhesse uma temática dentro deste assunto, buscando mais conhecimentos e habilidades que possam contribuir com minha prática docente no ensino com as pessoas que vivem no e do Campo. Esta formação poderá trazer estratégias eficazes para superar desafios e particularidades no processo de ensino/aprendizagem das comunidades do Campo, promovendo percurso educacional mais contextualizado e significativo para os alunos.

A escolha deste tema tem como pressupostos o aprofundamento do conhecimento sobre as particularidades do ensino no Campo, suas demandas e potencialidades, visão mais crítica e sensível sobre as questões sociais e educacionais que afetam essas comunidades, buscando também entender a necessidade de buscar e compartilhar formas de explorar estratégias de ensino adequadas ao contexto do campo, valorizando os saberes locais e a cultura camponesa. Dessa forma, espero contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora, que promova a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Os objetivos buscam dar visibilidade aos desafios e às conquistas da educação do campo, combatendo o preconceito e a invisibilidade que muitas vezes afetam os povos do Campo, e contribuir na defesa dos direitos à educação de qualidade para esses povos, ajudando a direcionar por políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes. Finalmente, espero contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, reconhecendo a importância da educação na construção de um campo mais justo, próspero e sustentável, que valorize a agricultura familiar, a agroecologia e a cultura local, promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de defender os seus direitos e de lutar por um futuro melhor para o campo, dentre outras perspectivas relevantes para a Educação do Campo, bem como para minha formação acadêmica e pessoal.

A problemática que auxiliou na construção e pesquisa deste estudo foi "Como as

particularidades do contexto educacional do Campo, incluindo a diversidade sociocultural, as condições socioeconômicas e as políticas públicas, impactam a prática docente e a qualidade da educação nas escolas do campo, e quais estratégias podem ser desenvolvidas para superar esses desafios?" Essa temática permite um aprofundamento nas questões que envolvem a educação do campo, assim como a valorização dos profissionais da educação que trabalham nessa modalidade de ensino.

A justificativa para este estudo embasa-se na experiência que venho adquirindo como docente em Escolas do Campo, na qual tenho percebido a importância de dar visibilidade e valorização para o profissional devido às necessidades pedagógicas peculiares da Educação do Campo. A docência na escola do campo apresenta desafios singulares, decorrentes das particularidades deste contexto, como a diversidade sociocultural, as condições socioeconômicas, a infraestrutura precária e a distância dos centros urbanos. O tema possibilita a análise crítica desses desafios, identificando suas causas e consequências, e buscando estratégias para superá-los.

O desenvolvimento de um referencial teórico correlacionado com relato de experiência pode enriquecer a formação de outros educadores, promovendo o diálogo, a troca de conhecimentos e a construção de uma rede de apoio entre profissionais do campo; além de incentivar a pesquisa e a produção de conhecimento sobre a Educação neste contexto, contribuindo para a construção de um corpo teórico e prático que subsidie a atuação dos docentes, bem como o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, salientando que a Educação do Campo está intrinsecamente ligada aos movimentos sociais que lutam pela terra, pela justiça social e pela valorização da cultura camponesa.

Autores como Caldar (2008/2009), Bezerra Neto (2016), Ribeiro (2000), Sá e Mesquita (2012) dentre outros forneceram o embasamento conceitual, a contextualização e a perspectiva dos desafios da Educação do Campo para este trabalho, sendo a Coleção “Por Uma Educação do Campo” um recurso valioso para conceituar letramento e entendê-lo em suas diversas variáveis de aplicabilidade, em especial em seu aspecto social para o processo de ensino dos alunos do campo, que serviram de referência autores como Cosson (2014/2022), Soares (1998), Kleiman (1998) e Rojo (2009) dentre outros. A leitura e investigação dos textos desses autores pesquisados foram fundamentais, pois forneceram a base teórica que situa esta pesquisa no contexto acadêmico, definindo conceitos-chave, teorias relevante e o estado atual do conhecimento sobre o tema. Em suma, os autores pesquisados são pilares na construção deste artigo científico, oferecendo o suporte teórico e analítico necessário para a produção dos conhecimentos da pesquisadora.

A metodologia empregada neste trabalho científico adotou uma abordagem qualitativa e exploratória com revisão bibliográfica para o “Referencial Teórico” e pesquisa de campo para o “Relato de Experiência”. O Referencial Teórico foi estruturado em Introdução, dois capítulos, cada capítulo possui dois subtítulos, o terceiro capítulo teve como mostra o “Relato de Experiência” finalizando com as Considerações finais. Os dois primeiros capítulos consistem em uma revisão bibliográfica abrangente, na qual foram selecionados e analisados criticamente estudos, artigos e livros relevantes para o tema da Educação do Campo e dos Letramentos. A seleção das fontes priorizou autores de referência desde publicações mais antigas como as mais recentes, visando construir um panorama teórico sólido e atualizado. A análise dos materiais bibliográficos seguiu uma abordagem temática, identificando e discutindo os principais conceitos, teorias e debates relacionados ao tema. No terceiro capítulo, a metodologia se volta para um relato de experiência, que descreve e analisa uma situação prática específica da docência na escola do campo. A construção do relato de experiência foi realizada por meio de análise de conteúdos teóricos e críticos, identificando padrões, temas e categorias relevantes para a compreensão da experiência.

Resumidamente, a Introdução aborda, de forma breve, os motivos e objetivos que levaram a pesquisadora a escolher este tema, bem como a justificativa das razões pessoais e profissionais para o interesse dessa pesquisa e a metodologia utilizada. Ainda na Introdução, a pesquisa demonstra, em breves palavras, toda a constituição do texto, desde o tema, problemas, alguns autores, até a estrutura final do trabalho dentro outros aspectos.

O Capítulo I mostra como a Educação do Campo deve ser fundamentada em diretrizes que reconheçam a diversidade cultural e as especificidades do Campo, promovendo um ensino que integre teoria e prática, e que prepare os alunos para os desafios do mundo do trabalho. A proposta é que a educação no Campo não apenas forme cidadãos, mas também contribua para a luta por justiça social e igualdade, reconhecendo o papel central do trabalho na vida humana e na construção de uma sociedade mais justa.

O Capítulo II apresenta uma discussão sobre o letramento como um processo que necessita ser contínuo e que inclui diferentes tipos, como letramento social, literário, escolar, entre outros. Cada tipo exige práticas específicas e contribui para a formação de indivíduos autônomos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. O texto conclui que o letramento deve ser promovido de maneira diversificada, visando à construção de conhecimentos e habilidades ao longo da vida. Este capítulo aborda também a alfabetização e o letramento nas escolas do campo, destacando as dificuldades e os desafios dos processos.

O terceiro e último capítulo traz o Relato de Experiência docente e descreve a

trajetória da autora/pesquisadora, abordando os desafios enfrentados e as estratégias de superação ao longo de sua carreira de professora na escola do campo. Após algum tempo na área administrativa, a autora fez a transição para a docência, lidando com infraestrutura precária e realidades sociais complexas. Ela enfrentou dificuldades como o acesso difícil às escolas, falta de recursos materiais e tecnológicos, condições climáticas adversas e desigualdade de oportunidades para os alunos; e para superar esses desafios, a professora adotou estratégias pedagógicas criativas, buscou parcerias com a comunidade, promoveu atividades que valorizavam a cultura local e manteve um compromisso com a transformação social através da educação. Apesar do desgaste emocional e físico, ela aprendeu a valorizar a resiliência dos alunos do campo, a força e a superação desses povos.

As Considerações Finais abordam a relevância da Educação do Campo no contexto brasileiro, destacando sua natureza crítica e transformadora, impulsionada pelos movimentos sociais do Campo. A proposta é construir um projeto educacional que valorize a realidade, a cultura e os desafios dos povos do campo, contrapondo-se à educação tradicional e homogeneizante. Traz também apontamentos sobre os processos de letramentos, revelando a importância de ir além da mera alfabetização, considerando o uso social da leitura e da escrita em diversos contextos. Conclui-se com o Relato de Experiência de uma professora “a pesquisadora” em escola do campo, ilustra os desafios e as estratégias de superação nesta docência.

A relevância do estudo em Educação do Campo na pós-graduação em Ciências Humanas e Linguagens residem na sua capacidade de promover uma formação crítica e engajada, capaz de analisar e transformar a realidade social. Ao explorar as especificidades da educação em contextos rurais, os estudos de pós-graduação nessa área possibilitam a compreensão das dinâmicas culturais, sociais e políticas que moldam a vida no campo, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Além disso, a interseção entre a Educação do Campo e as Ciências Humanas e Linguagens permite a análise das relações entre linguagem, cultura e poder, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO, PERCURSO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS.

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente
tomando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado,
construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

Paulo Freire

2.1 Perspectivas Conceituais e Percurso

As discussões e o movimento em prol da educação no campo somente ganham maior destaque no cenário nacional, no final da década de noventa, devido às reivindicações dos movimentos sociais que surgiram no espaço do campo. Roseli Salet Caldart, ao falar do conceito de educação no campo, afirma que “trata-se de um conceito novo e em construção na última década.” Segundo a autora é “um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.” (Caldart, 2008, p.69).

Caldart observa que a educação do campo deve ser pensada e trabalhada levando em consideração a tríade: “Campo – Política Pública – Educação”. Para ela é preciso pensar os termos em conjunto, uma vez que:

pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando. (Caldart, 2008, p.71)

No artigo “Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso” (2009), a mesma autora explica que “Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira”, como forma de pensar o modelo educacional sistematizado e institucionalizado, “particularmente a situação educacional” das pessoas “que trabalham e vivem no/do campo”. (Caldart, 2009, p. 40).

Caldart ao conceituar a crítica da qual nasceu a Educação do Campo, explica, em primeira análise que a crítica se configura como “uma crítica prática” relacionada às lutas pelo acesso à educação, abrangendo “desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela

aconteça”. (Caldart, 2009, p.40) E como segunda análise como uma crítica prática que se tornou teórica:

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo „batismo”(nome) assumiu o contraponto: Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. (Caldart, 2009, p. 40).

Caldart destaca também a importância de compreender a constituição histórica da Educação do campo vinculada às lutas por educação nas áreas da reforma agrária, como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (Caldart, 2009, p. 39). A pesquisadora reconhece ainda que o termo „Educação do Campo” relaciona-se a uma educação que se direciona àqueles que vivem e dependem do campo para sobreviverem e cuja identidade se construiu junto com as lutas para se tornarem sujeitos ativos socialmente. Para Caldart, os movimentos que surgiram e colocaram em destaque a Educação do Campo defendem a existência de uma escola para todos e simultaneamente com conteúdo e forma ligados à realidade dos povos do campo.

Reafirmando as falas de Caldart (2009), Marlene Ribeiro (2005), no artigo “Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica” destaca sobre o início da escolarização rural com estágios, onde a realidade educacional dos estudantes não tinha nenhuma base sólida com o que os mesmos viviam no cotidiano. Diante desta observação, Ribeiro (2005) é enfática ao afirmar que:

Os valores, os conteúdos, os modelos, a linguagem, adotados pelo currículo das escolas rurais e pelas atividades extraclasse a elas vinculadas, como os clubes agrícolas, sempre estiveram em confronto com o modo de ser, de produzir alimentos e cultura dos trabalhadores rurais. (Ribeiro, 2005, p. 282)

Ribeiro parte da fala dos próprios agricultores sustentar seus argumentos sobre a desconexão entre a realidade do homem rural e a formação escolar:

Com relação ao estudo, eu sou muito radical. A escola foge muito à realidade. Tu aprendes coisas na escola que jamais vai ter utilidade na vida, pelo menos pra nós que vivemos da terra. Alunos que se formam não sabem de onde vêm os alimentos, como são plantados; a escola foge totalmente do nosso jeito de viver (XIX de Setembro). (Ribeiro, 2005, p. 282).

Segundo Ribeiro, os professores não são alheios ao “descrédito do agricultor em relação à escola”:

Eles são valorizam a educação; eles não têm uma credibilidade na educação como forma de ascensão social, nem eles nem seus pais, uma questão cultural. A credibilidade deles é na união do grupo deles como forma de adquirir alguma coisa, de ter seus benefícios e direitos garantidos. (Professora). (Ribeiro, 2005, p. 282).

Diante do exposto por Ribeiro, é possível compreender sob as perspectivas de Caldart

(2009), que no processo de criação da Educação do campo, o homem rural exerceu seu protagonismo em movimentos sociais em estado de luta. Para a autora, a origem da educação no campo está intrinsecamente ligada “aos trabalhadores pobres, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.” (Caldart, 2009, p. 41). Caldart pontua o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, principalmente aqueles ligados a reforma agrária como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, para a autora a “Educação do campo é fundamentada pela práxis pedagógica dos movimentos sociais”, e a mesma “Retoma questões antigas e formula novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica” e “Recoloca a discussão da pedagogia como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano”. (Caldart, 2009, p 42).

Ao abordar o processo de criação da Educação do campo, Luiz Bezerra Neto (2016), em “Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo” descreve o termo ruralismo pedagógico surgido no cenário educativo do Brasil em 1930, como um projeto cujo maior ideologia era a “fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Segundo Bezerra, para essa permanência do homem rural no campo, os pedagogos ruralistas entendiam ser fundamental que se organizasse um currículo escolar voltado para responder “às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia”. (Bezerra Neto, 2016, p.18). Os conhecimentos curriculares deveriam, assim, estar voltados para a “agricultura”, “a pecuária” e outras necessidades do cotidiano do homem rural. Bezerra afirma:

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às dificuldades que havia para se encontrar professores que quisessem lecionar no campo. Mesmo esses governantes que, de alguma forma, atenderam às reivindicações dos pedagogos ruralistas, não ficaram imunes a alguns importantes questionamentos. (Bezerra Neto, 2016, p.18).

Bezerra explica que uma das maiores críticas feitas frequentemente aos governos que adotaram às propostas da pedagogia ruralista estava relacionada à capacitação docente, ou seja, dos professores que lecionariam no campo. De acordo com o autor, no ímpeto de oferecer aos trabalhadores rurais formação, por meio de conteúdos mais adequados à sua realidade, os governantes ao invés de criarem “escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no campo optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes.”.

Esses cursos além de terem curta duração eram “insuficientes para atender às necessidades dos educandos e também para criar no professor uma ideologia de defesa do homem do campo.” (Bezerra Neto, 2016, p. 18). Para Bezerra, o ruralismo pedagógico atribuiu “à educação um papel que ela jamais poderia ter, que seria o de criar mecanismos de fixação do homem em um habitat considerado hostil e sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade.” (Bezerra Neto, 2016, p. 19)

Bezerra Neto observa, no entanto, que embora tenham sido levantados os questionamentos acerca de uma escola que fosse tipicamente rural, a criação da escola de ruralismo foi um investimento importante para o desenvolvimento do meio rural, pois tinha entre seus objetivos da formação mais adequada para se realizar os trabalhos desenvolvidos no campo. O autor acrescenta ainda que as também as metodologias de ensino e os conteúdos das escolas normais rurais, “por se localizarem no meio urbano, não diferenciavam muito das escolas normais regulares.”. Sendo assim, “defendia-se que, com a implantação dos cursos de ruralismo, ganhar-se-ia em utilidade visto que esses poderiam dirigir-se mais facilmente ao público que realmente poderia melhor utilizá-los, pois seriam direcionados para o estudante que habitava no campo.” (Bezerra Neto, 2016, p. 19). Com estas medidas de implantação das escolas rurais, com conteúdos voltados para o setor, dava início a ideologia da necessidade de transformação do ambiente rural, “com muitos dos pedagogos acreditando que isso seria possível através da educação.” (Bezerra Neto, 2016, p. 19). Segundo o pesquisador em Educação no campo:

Os pedagogos ruralistas acreditavam que o desenvolvimento da escola rural não ocorreria se não houvesse a efetiva colaboração ou até mesmo a cumplicidade dos professores nessa tarefa, daí a necessidade de se promover sua fixação ao ambiente de trabalho, que deveria ser também o seu ambiente de moradia, pois, entendia-se que somente assim, ele poderia dedicar-se plenamente ao exercício de sua função, dada a relação de amor e cumplicidade que ele deveria estabelecer com o trabalhador rural. (Bezerra Neto, 2016, p. 40).

Nessa concepção ideológica dos ruralistas, o professor seria aquele que criaria uma ideologia rural capaz de fixar o trabalhador rural na terra. Diante disso, não se discutiam as condições objetivas e não pensavam em políticas econômicas e fundiárias como mecanismos e ações que pudessem beneficiar os camponeses e fazer com que permanecessem no campo:

Nesse caso, segundo os ruralistas, bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pelo campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente das condições de trabalho e de sua situação social. (Bezerra Neto, 2016, p. 41)

Dentro destas propostas pedagógicas defendidas pelo movimento do ruralismo pedagógico estava também a fixação do docente, ou seja, o investimento na formação do

professor rural e sua permanência também no campo. Desta forma,

o professor urbano, portanto, não apenas não era aceito como professor no meio rural, como muitas vezes era combatido, ao entender-se que devido a sua formação urbana, contribuiria para expulsar o trabalhador do campo para a cidade, principalmente porque para lá ele levaria seus conceitos, seus valores e também seus preconceitos com relação ao modo de vida pacato do homem que ali habitava. (Bezerra Neto, 2016, p. 44)

Para além da crítica que faz ao processo de como se desenvolveu este movimento educativo para a educação no campo, na década de 1930 no Brasil, Bezerra, ao traçar o panorama das propostas elaboradas e desenvolvidas no interior do ruralismo pedagógico de fixação do homem no campo através da Pedagogia, mostra a atualidade do movimento uma vez que o mesmo dialoga com algumas propostas do Movimento Sem Terra para a educação no campo. Assim, o autor considerando que apesar de distantes no tempo, o ruralismo pedagógico já antecipava propostas e ideias que atualmente são defendidas pelo MST em relação à Educação no Campo:

discutirei as propostas educativas desenvolvidas pelo ruralismo pedagógico, tal como se apresentaram na primeira metade do século XX e no MST, visto que, em grande medida, permanecem sendo defendidas pelo movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, as propostas formuladas por aquele movimento na primeira metade do século passado: a fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse considerada adequada para tal; um calendário baseado no ano de plantio e de colheita; e a defesa de um currículo que levasse em conta as disciplinas que discutissem as técnicas de produção do homem do campo. Além disso, o MST, embora por mecanismos e concepções político-ideológicas diferentes lutas pela reforma agrária e pelo assentamento dos trabalhadores rurais no campo, tal qual aqueles educadores. (Bezerra Neto, 2016, p. 119).

Bezerra Neto nos lembra que a luta pelo acesso à escola pública de qualidade tem sido recorrente em nossa história e esta luta torna-se “mais árdua” para o homem do campo, que por várias razões, “destinaram-se ao campo para trabalhar e viver.” Embora, ao longo dos anos, muitas propostas tenham surgido com o objetivo de eliminar o analfabetismo dos trabalhadores rurais e pela permanência destes no campo, a educação praticada nestas áreas não alcançou mudanças profundas que promovessem melhorias nas condições do trabalhador rural.

Mesmo com toda a luta com vistas à reestruturação do currículo escolar, este permanece da mesma forma, voltado para os alunos dos centros urbanos, inclusive com os seus conteúdos que tratam de temáticas referentes a esse meio. O ano escolar baseado no “ano civil” tem sido outra tônica da discussão, pois não leva em conta as necessidades do homem do campo, que necessita de mão de obra nos períodos de plantio e de colheita, dificultando, dessa maneira, a permanência da criança na escola. Outra importante discussão, aqui realizada, diz respeito à necessidade de se investigar se é recomendável ou mesmo desejável que tenhamos uma escola voltada exclusivamente para o homem do meio rural, dada a abrangência do conhecimento hoje disponível na sociedade. O saber construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos os povos, embora, ao mesmo tempo, exista um saber específico

que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, que poderiam beneficiar aqueles setores sociais que a eles se dedicam, tanto no plano econômico como em qualquer outro setor social. (Bezerra Neto, 2016, p.176)

Para Caldart (2009), a Educação do campo vem com uma forma de pensar específica onde sua aplicabilidade visa:

Considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. (Caldart, 2009, p. 42).

Caldart destaca “não confundir educação com escola” especialmente “educação escolar” a autora considera este pensamento como “uma armadilha” para alguns pedagogos, então Caldart chama a atenção que a escola deve ser pensada nas perspectivas de um processo emancipatório vinculado às práticas sociais: “É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais”; lembrando que o “processo de criação da Educação do campo são os movimentos sociais dos camponeses em estado de luta”. Caldart afirma: “Educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente”, sendo importante pensar na “questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos”. (Caldart, 2009, p. 42- 43).

Caldart enfatiza, ainda, que a educação do campo: “possui um modo de produzir o conhecimento de forma mais radicalizada”, pois, os povos do campo possuem uma visão radical sobre a aquisição do conhecimento, têm críticas ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, a racionalidade burguesa insensata, e, exigem um vínculo mais orgânico entre conhecimentos e valores, e; conhecimento e a totalidade do processo formativo. A autora destaca ainda sobre as especificidades da Educação do campo, como uma crítica às políticas públicas e ao modo de construí-la em uma sociedade socialmente dividida como a nossa. Os movimentos sociais abordam discussões sobre a dimensão educativa, a “Pedagogia do Movimento” “Luta social e organização coletiva” do trabalho centrado no campo e além desse modo de trabalho, vinculando “educação e trabalho” Caldart trata a como uma “educação emancipatória” para a educação do campo a relação entre educação e trabalho “significa pensar esse enlace fundamentado nos processos de formação ou produção humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo”; tais como agricultura industrial e de negócio, agricultura camponesa do século XXI, dentre outros,

sendo importante pensar na formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos como a democratização do conhecimento e acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. (Caldart, 2009, p. 43-44)

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista. As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes. Exatamente porque elas não são neutras. Foram produzidas desde uma determinada lógica, que é a da produção do capital e não a do trabalho. Esta ciência e estas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas. O que requer uma outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento. (Caldart, 2009, p. 44 - 45)

2.2 Perspectivas Metodológicas e Pedagógicas para a Educação do Campo

Do ponto de vista metodológico um trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos na apropriação de conhecimentos teóricos e coletivos para o homem do campo cita-se o livro: “Educação do Campo: identidade e políticas públicas” (2002) de Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Ceriole e Roseli Salete Caldart, os autores lembram-se da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia em 1998, reforçado pelo Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo” em 2002 os participantes envolvidos buscavam reafirmar que o Campo existe e que é legítima a luta por Políticas Públicas específicas em um projeto educativo próprio para quem vive nele; pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, etc., também afirmaram que “os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano” e “de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.” Na Conferência, também fizeram denúncias em relação aos graves problemas da educação no campo:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens, falta infraestrutura, há docentes sem qualificação necessária, falta política de valorização do magistério, falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica, os currículos estão deslocados das necessidades, questões e interesses do campo. O mais alto índice de analfabetismo está no campo. (Kolling et al, 2002, p. 11-12)

Segundo Kolling, Ceriole e Caldart, os que trabalham Por Uma Educação do Campo tem como grandes objetivos “Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.”; e “Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando

novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.” (Kolling *et al*, 2002, p. 12).

No artigo “Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”, publicado no mesmo livro referido anteriormente, Caldart lembra “a Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo”:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; por- que o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. (Caldart, 2002, p. 24).

Construir esta escola no campo significa, segundo Caldart, trazer para dentro do ambiente escolar “as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.” (Caldart, 2002, p. 24). Dessa forma, a escola do campo ultrapassa seu conceito limitado de formação, pois estes se intencionariam a processos bem mais amplos de formação do sujeito do campo que nem começam nem terminam com a escolarização, mas se ampliam e também “ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra...” (Caldart, 2002, p. 25).

Kolling, Ceriole e Caldart recorrem artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, para mostrar que inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB – estabelece:

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. (Kolling *et al*, 2002, p.50)

Os autores criticam que as leis de diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar, “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global para o país” (Kolling *et al*, 2002, p. 50). Dentro desta referenciação, os autores fazem outras colocações sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no artigo 26, que visa contemplar as especificidades de acordo com a vivência de cada lugar e de cada pessoa:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional

comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Kolling *et al*, 2002, p. 50).

Os autores enfatizam que as recomendações propostas nas diretrizes que regulamentam o processo de ensino, as metodologias e os conteúdos para escolarizar o povo do campo “supõem a identificação de um modo próprio de vida social, de utilização do espaço, delimitando o que é rural e o que é urbano sem perder de vista o nacional” (Kolling *et al*, 2002, p. 51).

Neste livro organizado por Caldart, Kolling e Ceriole foram expostos Resoluções e Pareceres com intuito de instituir Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, neste trabalho foi abordado a importância de observar e designar formas de observar e implantar métodos e objetivos para as escolas do campo. O artigo 2 desta resolução traz:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal”. (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002). (Kolling *et al*, 2002, p. 56)

O parágrafo único estabelece:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002). (Kolling *et al*, 2002, p. 56)

Os autores citam o art. 3º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no qual o “Poder Público, considera de grande importância a educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do país”, e o art. 4º da mesma Resolução que aborda sobre o projeto institucional das escolas do campo, no qual “o comprometimento com a universalização da educação escolar com qualidade social, em um espaço público de investigação e articulação das experiências com estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como o desenvolvimento social, econômico e sustentável, etc.”, são pontos valiosos para as propostas pedagógicas das escolas do campo. (Kolling *et al*, 2002, p 57).

Para Bernardo Mançano Fernandes (2002), “A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento do ser humano”, porém, as conquistas só serão consolidadas com

pertinência, se entendermos a seguinte configuração do campo:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (Fernandes, 2002, p. 63).

Fernandes considera que as metodologias de ensino para as escolas do campo devem seguir uma linha pensada num “território teórico”, onde a base de ensino deveria ser defendida como “o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade.” (Fernandes, 2002, p. 67).

Dessa forma, o autor aborda de forma sucinta a importância de se pensar o homem do a partir da realidade em que se vive, destacando que “Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar”. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da sociedade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (Fernandes, 2002, p. 67).

Em seguimento ao discurso que trata a Educação do campo, propostas reivindicadas na Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” em 1998, segundo a qual enfatizava que “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Fernandes, 2002, p. 67).

Fernandes conclui sua discussão apontando diferenciações entre “escola no campo” e “escola do campo”. Para ele a escola no campo tem um “modelo pedagógico ligado a tradições ruralistas de dominação”, enquanto a escola do campo representa “a construção de uma pedagogia” que toma “como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo” (Fernandes, 2002, p. 68).

Caldart no artigo “Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo” (2004) diz que, embora o campo estivesse voltado “à agenda do debate político do país” e o momento atual parecesse “propício para avanços” na criação de projetos governamentais para o desenvolvimento da Educação do campo, não teria “como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.” (Caldart, 2004, p. 11). A autora fala dos desafios teóricos para viabilizar a Educação do campo:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (Caldart, 2004, p. 11).

Os próximos passos para a autora são desafios que podem ser desdobrados em três tarefas: “Manter viva a memória da Educação do Campo”; “Identificar as dimensões fundamentais da luta política de forma atual”; “Seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo”, (Caldart, 2004, p. 12). A autora destaca que a terceira tarefa combinada com a primeira são elementos consideráveis na construção do projeto político pedagógico para a Educação do campo.

Para Caldart (2004) não se trata de “inventar” um projeto para a Educação do Campo e sim pensar a prática de educação desses povos por meio de suas vivências, pois é classe trabalhadora do campo. Então, Caldart afirma:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de desconstrução de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (Caldart, 2004, p.12).

Dentre vários pontos importantes para fundamentar e construir o projeto político pedagógico para a Educação do campo, Caldart destaca o diálogo com a teoria pedagógica, exemplificando: “O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”; (Caldart, 2004, p. 14). A autora observa sobre a necessidade desse “diálogo principal” ser mediado “pela tradição pedagógica crítica, vinculado aos objetivos políticos de emancipação e luta por justiça e igualdade social.” Caldart explica que nessa teoria existem pelo menos três referências prioritárias, sendo a primeira “o pensamento pedagógico socialista”, a segunda “a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular” marcada por pedagogias de “opressão”; e terceiro a “Pedagogia do Movimento”. (Caldart, 2004, p. 14)

Caldart deixa uma importante reflexão a se considerar:

A Educação do Campo precisa aprofundar sua reflexão sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas, sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana. Além disso, precisamos nos dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político e pedagógico em cotidiano escolar. (Caldart, 2004, p. 29).

Em leitura ao texto “Concepção da Educação do Campo” (2010) dos autores Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Conceição Paludo e Rafael Bastos Costa de Oliveira destaca-se a importância do papel do educador neste processo de construção metodológica e pedagógica para Educação do Campo.

Outra abordagem significativa desses autores é sobre a importância do papel do educador neste processo.

Estamos firmemente convencidos de que os educadores são fundamentais nessa construção. Sua tarefa é particularmente importante no processo de transformação da escola, para que ela possa dar conta dessa educação de qualidade a que todos temos direito, e que é hoje especialmente necessária para que os povos que trabalham e vivem no campo sejam os sujeitos construtores de seu próprio futuro. (Santos *et al*, 2010 p. 64).

No artigo “Financiamento da Educação do Campo” (2010), as pesquisadoras Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Marize de Souza Carvalho e Sandra Maria Marinho Siqueira, endossam esta ideia sobre a importância do educador ter conhecimento das condições sociais dos alunos e da realidade das escolas do campo, nas quais estão inseridos, para poder realizar um trabalho educativo de qualidade e de acordo com as exigências apresentadas. Figueiredo, Carvalho e Siqueira esclarecem que:

Para a realização do trabalho educativo, portanto, precisamos aprender, além dos conhecimentos específicos das áreas, do conhecimento do trabalho pedagógico e da escola, as relações sociais mais amplas de que este conjunto faz parte. Para que o trabalho educativo possa ser realizado conforme o planejamos, temos que aprender quais são as condições de que dispomos para sua efetivação. Por isso, é tão importante analisarmos o financiamento da educação, assim como compreender a origem dos recursos públicos e as formas de sua distribuição social. (Figueiredo *et al*, 2010, p.74).

Esses autores versam sobre a organização do Estado de forma conceitual para compreensão do financiamento da educação, considerando a importância de caracterizar as políticas públicas no processo de financiamento da educação, notoriamente a Educação do Campo. De acordo com os autores, a luta por políticas públicas e direitos ocorre em meio “a contradições e tensionamentos”. Para definir políticas públicas que devem ser privilegiadas, os autores propõe a realização de diagnóstico da Educação do Campo e afirmam que os dados fornecidos pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) são assustadores:

Os diagnósticos preliminares têm apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, a falta de professores habilitados e efetivados; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar; predomínio de classes multisseriadas; falta de atualização das propostas pedagógicas; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; falta de um calendário escolar adequado às necessidades dos trabalhadores do campo. (Figueiredo *et al*, 2010, p.80).

Os autores discorrem sobre a importância de estar atento e ajudar a identificar as políticas que beneficiem os trabalhadores do campo para “análise, proposição e adoção de qualquer política educacional”. Entre estes pontos estão:

a) a questão do Estado – ajudar a classe a se apropriar do Estado, fortalecimento das organizações independentes dos trabalhadores; a b) a relação capital-trabalho – o trabalho e trabalhador sempre têm que levar vantagem sobre o capital e c) a questão da unidade da classe na diversidade – não colocar um setor da classe contra o outro (exemplo: camponeses contra operários). (Figueiredo *et al*, 2010, p.80).

Para esses autores com essas medidas será possível saber se as políticas públicas estão contribuindo de forma eficaz para o avanço da conquista de direitos. Cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a efetivação da Educação no Campo. Entretanto, como explicado pelos autores, esse direito social “ainda não é traduzido nos orçamentos públicos com reflexos nas realidades camponesas.” (Figueiredo *et al*, 2010, p. 107). Questões como “a inclusão de crianças, jovens e adultos na formação básica e sua qualificação em condições igualitárias de acesso e permanência”; formação adequada de profissionais, a destinação de recursos e apoio técnico às demandas diferenciadas entre as populações do campo, continuam sem solução.

Quanto ao projeto político pedagógico para a Educação do Campo, no artigo “Projeto Político Pedagógico” (2010), Joelma Albuquerque e Nair Casagrande dissertam sobre os elementos científicos e políticos que ajudam a compreender e explicar referências que auxiliam no desenvolvimento das propostas educacionais que garantem a Educação do Campo:

Uma consistente base teórica, imprescindíveis à formação humana integral dos trabalhadores do campo; a socialização com a classe trabalhadora do conhecimento socialmente desenvolvido e historicamente acumulado, e, portanto, direito de todos; uma organização revolucionária, no sentido de que a Educação do campo construa possibilidades de rompimento com a organização do trabalho escolar próprio da sociedade do capital, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via a formação escolar; e uma formação política, que permita aos trabalhadores do campo compreender enquanto sujeitos ativos na luta de classes para defender seus interesses por uma vida digna, o que inclui uma educação digna. Todas essas dimensões são condizentes com a luta dos trabalhadores do campo brasileiro (Albuquerque. Casagrande, 2010, p.119).

As autoras denotam como objetivo para este trabalho a apresentação de uma “compreensão ampla do que significa planejar coletivamente as ações da escola”, destacando como principal referência “a construção de uma sociedade pautada na socialização dos meios que garantam a produção e reprodução da existência das pessoas e de todos os seres vivos”. O planejamento escolar, segundo elas, “deve estar relacionado diretamente com as necessidades de vida dos trabalhadores do campo” (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 119). Assim, as autoras consideram que para articular uma proposta de Projeto Político- Pedagógico para

nortear a Educação do Campo, é preciso ter “clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir.”

Neste sentido, pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo. (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 137).

As autoras versam sobre a produção e a agricultura camponesa, salientando que são necessários novos conhecimentos que “podem e devem ser incorporados pelos trabalhadores nas relações de produção da vida, para que possam produzir cada vez mais, com menos esforços,” porém, “sem destruir a natureza.” (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 124).

Para cumprir a tarefa de transformar a realidade social é preciso que os trabalhadores tenham “acesso aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados.” É assim que se justifica a luta da Educação do Campo, “para que os expropriados da terra, das ciências, das artes, dos instrumentos, entre tantos outros bens, tenham garantido esse direito.” (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 134-135). Entretanto, as escolas do campo enfrentam problemas que vão desde a infraestrutura até os conteúdos que são ministrados:

podemos perceber que na ampla maioria das escolas públicas (onde estudam os filhos dos trabalhadores) existem sérios problemas estruturais: desde a infraestrutura das escolas, que é precária e não permite uma organização do trabalho pedagógico de forma a garantir uma educação digna, até a negação de conteúdos importantes referentes às ciências, às artes, às atividades da cultura corporal. Em contrapartida, os filhos da burguesia (classe dominante) estão nas melhores escolas, com as melhores estruturas e usufruem os mais avançados conhecimentos. (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 135).

Portanto, para as autoras, articular uma proposta de Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo “significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo”, ou seja, “significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.” (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 137).

Caldart (2024) no artigo “Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico”, ao fazer uma retrospectiva das conferências e dos movimentos em prol da educação do Campo, desde a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998; a criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), faz a seguinte afirmação: “Destaque-se de partida: 25 anos depois, continuamos tendo que lutar arduamente contra o fechamento das escolas do campo e por condições dignas de trabalhar nelas. Em um contexto que essa luta se tornou necessária para o conjunto das escolas públicas”. (Caldart, 2024, p.3).

Caldart lembra que “na época da Conferência de 1998, as “escolas do campo” eram classificadas como “resíduos”, uma vez que desapareciam com facilidade e assim, não tinha a “necessidade de ter política para elas, e menos ainda uma elaboração pedagógica específica.” (Caldart, 2024, p. 3). A professora lembra que assumiram o desafio de construir um projeto político pedagógico para as Escolas do Campo para que conquistassem o reconhecimento social. Caldart faz o seguinte questionamento: “que aspectos da construção político pedagógica nas escolas do campo nós podemos dispor aos que vêm chegando agora, aos que virão depois?” (Caldart, 2024, p. 4).

Diante deste questionamento da educadora, podemos inferir que a luta específica da Educação do Campo continua e é permanente. Entre estes desafios estão a abertura e não fechamentos de escolas; implementação de recursos para sua infraestrutura; a formação e valorização dos profissionais da educação; a participação da escola nos processos de produção da vida no campo; a construção de um projeto político pedagógico que leve em conta as exigências sociais e formativas do momento atual da Educação do Campo. Estes desafios transcendem a simples localização geográfica das escolas do campo e dizem também respeito às escolas urbanas, mas temos que compreender que para a população das escolas do campo, estas conquistas serão mais árduas e necessitam que educadores, pesquisadores, especialistas no assunto, movimentos sociais, ou seja, que um grupo de pessoas que realmente se importa com a situação e os desafios da Educação do Campo continuem colocando o assunto em destaque e nas agendas governamentais.

3. LETRAMENTOS E LETRAMENTOS NA ESCOLA DO CAMPO

3.1 Letramentos – Conceitos, Definição e Tipos de Letramentos

"A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever.
É a habilidade de ler o mundo".

Paulo Freire

Magda Soares (1998) afirma que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (Soares, 1998, p. 72). Soares explica que inicialmente o conceito de letramento surgiu atrelado ao termo alfabetização e que embora, ainda hoje, essas concepções – distintas – sejam bastante confundidas, os dois processos têm suas diferenças: “já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (Soares, 1998, p. 19). De acordo com a autora os termos Alfabetização e Letramento estão ligados entre si, entretanto algumas pessoas podem ser totalmente alfabetizadas e ainda assim não participar dos dois processos simultaneamente. Ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado; e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado. Assim, Soares dá o seguinte esclarecimento:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (Soares, 1998, p. 24).

A diferença está em que a pessoa que se torna letrada é aquela que faz uso da leitura e da escrita e envolve-se nas suas práticas sociais, o que é diferente de uma pessoa que “não sabe ler e escrever- é analfabeta- ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita- é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.” (Soares, 1998, p. 36). Soares observa que a pessoa que

se envolve de forma competente nas práticas de leitura e escrita na sociedade, “torna-se uma pessoa diferente,” uma vez “que adquire outro estado, uma outra condição.” Dessa forma, “socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural” o que não representa “mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais.” (Soares, 1998, p. 37).

A autora usa o termo letramento também como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”, explicando que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade". (Soares, 1998, p. 39).

Ao tratar do letramento em sua perspectiva de dimensão social, Soares considera que o fenômeno letramento em sua dimensão social, “não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social”. Nesta perspectiva o letramento não estaria relacionado ao conjunto de “habilidades individuais”, mas ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (Soares, 1998, p.72).

Ângela Kleimam (1995) ao falar das práticas sociais de letramento por meio da escrita considera que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agendas de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman, 1995, p. 20).

Nesse contraponto de letramento escolar X letramento na sociedade, entende-se que muitos letramentos que influenciam nossa vida cotidiana são ignorados e não valorizados pelos educandários. Sobre este assunto, Roxane Rojo (2009) observa que a ampliação de acesso à escola pública teve “impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professores das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e funk, por exemplo.” (Rojo, 2009, p. 106).

Rojo afirma que “o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escolas, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. (Rojo, 2009, p. 11).

De acordo com Rojo, o termo letramento passou por muitos deslocamentos tendo em vista que os muitos conceitos dados ao termo. A autora observa que passagem do conceito de letramento inicial ao plural – letramentos múltiplos – envolve “a complexidade e multiplicidade de práticas” de letramentos, “algumas dominantes (como o letramento escolar, jurídico, acadêmico, literário, burocrático), outras marginais e desvalorizadas, como as práticas de letramentos cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares”. (Rojo, 2009, p. 11). Rojo defende a ideia que a escola deve dar possibilidades para que os alunos participem de várias práticas sociais no uso da leitura e da escrita (letramentos).

Rildo Cosson (2022), na obra “Letramento Literário: teoria e prática” expõe que existem vários tipos de letramento, destacando o letramento literário.

Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (Cosson, 2022, p.11- 12).

Para Cosson (2022) o letramento literário possui uma configuração especial pela própria condição de existência da escrita literária.

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância à escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2022, p.12).

Cosson destaca a importância da literatura e o lugar que ela ocupa em nossa sociedade com viés em responder qual o valor da literatura, sua função social e a relação da literatura com o processo educacional das pessoas, onde o trabalho da literatura nas escolas precisa ser organizado para atingir os objetivos, para que a literatura cumpra seu papel humanizador e sua função social:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro e si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2022, p. 23).

Cosson observa que o ato da leitura implica troca com a sociedade, uma vez que os

sentidos produzidos no texto “são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (Cosson, 2022. p.27). Dessa forma, é importante a escola investir também em outros sistemas de leitura em diálogo com o literário para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. O autor ressalta ainda a importância de que o professor tenha em mente que é necessário promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde.

Em *Círculos de leitura e Letramento Literário* (2014), Cosson ressalta que “o conhecimento de vários modos de leitura é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola.” (Cosson, 2014, p. 98). Ao tratar do letramento literário como processo, Cosson o toma como um “fenômeno dinâmico que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”, observando que “por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio.” (Cosson, 2014, p. 25). Cosson destaca, ainda, a singularidade e força do texto literário, ressaltando que “É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar.” (Cosson, 2014, p. 25).

A Base Nacional Comum Currículo (BNCC, 2018) aborda o letramento como um dos pilares para o desenvolvimento de uma postura crítica frente à leitura e à escrita e que além de decodificar e compreender textos, o indivíduo letrado é capaz de questionar, analisar e refletir criticamente sobre as mensagens e os contextos em que estão inseridos. (BNCC, 2018). A BNCC traz em seus parâmetros curriculares norteadores o letramento como uma prática interdisciplinar que interpõe todas as áreas do conhecimento e não se limita à língua portuguesa, mas está presente em todas as disciplinas escolares, como ciências, matemática, história, geografia, e na vida fora da escola, sendo contribuinte eficaz para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente na vida pública.

3.2 - Letramentos na escola do campo – desafios e dificuldades do processo

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola,
Educação do Campo é Direito e não esmola”.
(Gilvan Santos)

Os estudos sobre o Letramento nas escolas do campo além de serem incipientes são ainda muito poucos. Quase não se encontra material acadêmico para pesquisa sobre letramentos nesta modalidade de ensino e educação. Dessa forma, tentamos construir aqui um pequeno recorte sobre o que encontramos em relação ao assunto.

Vieira (2003) afirma que, “em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados”. (Vieira, 2003, p. 256). Kleiman (1998) ao refletir sobre o letramento na sala de aula, afirma que a escola é a principal agência de letramento. Entretanto, o letramento não deve estar limitado às práticas de escrita e de leitura, estando presente também na oralidade cotidiana.

E como refletir e colocar em prática o processo de letramentos na modalidade de ensino da Educação do campo? Tomado em sua concepção social, o letramento nas escolas do campo precisa dar conta da realidade do campo, precisa valorizar o homem, a mulher e a criança do campo, os contextos, os tempos e os espaços. Assim, as reflexões sobre os processos metodológicos de ensino/aprendizado para a educação do campo deveriam ter entre seus objetivos a aproximação da relação entre teoria e realidade prática dos camponeses.

No capítulo anterior, vimos algumas colocações de Albuquerque e Casagrande (2010) quanto ao conteúdo que se deve buscar ensinar nas escolas do campo. Recorrendo ao que já foi citado anteriormente, segundo as autoras, para a escola cumprir a tarefa de transformar a realidade social do campo é necessário que os trabalhadores tenham “acesso aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados.” (Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 134). Só assim, os trabalhadores rurais que foram excluídos não somente da terra, mas das ciências, das artes e tantos outros bens materiais e culturais, terão seus direitos garantidos. Entretanto, as escolas do campo enfrentam problemas que vão desde a infraestrutura até os conteúdos que são ministrados. Relembrando o que Albuquerque e Casagrande destacam na maioria das escolas públicas rurais existem sérios problemas estruturais que vão desde a infraestrutura das escolas, “que é precária e não permite uma organização do trabalho pedagógico de forma a garantir uma educação digna, até a negação de conteúdos importantes referentes às ciências, às artes, às atividades da cultura corporal.”

(Albuquerque, Casagrande, 2010, p. 135).

É importante ressaltar que desde 2010, a educação do campo é considerada uma modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Percebe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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, 2010 a, p. 12).

Gabriela Teles Meira Cruz, no artigo “Educação do Campo, Alfabetização e Letramento: desafios contemporâneos” discute acerca da educação que vem sendo desenvolvida no campo, a qual apresenta resultados distantes do desejável, em especial, no que tange a alfabetização e ao letramento. Segundo a autora os desafios são grandes e têm contribuído para os índices de evasão, de indisciplina e de desistência dos alunos campestres, pois além das escolas regulares, há também as turmas multisseriadas, que representam mais dificuldades de adaptações pedagógicas, visto a falta de formação docente adequada em relação ao ensino diferenciado, que atente para com as necessidades reais dos atores e da Educação do Campo que se deseja construir. (Cruz, 2020, p. 01). De acordo com Cruz:

Esta educação presente nos espaços escolares do campo, ainda segue as propostas educacionais homogeneizante das escolas urbanas, neste sentido, é pertinente destacar que os sujeitos inseridos nesse espaço se sentem insatisfeitos quanto ao ensino oferecido, pois não condizem com sua realidade, bem como desvalorizam a diversidade cultural existente no campo. Estudos indicam que diante de tantos desencontros apresentados pela educação no Brasil, em especial, a educação ofertada no campo, essas ainda não possuem propostas que promovam a alfabetização e o letramento nas séries iniciais, devido à ausência desses, surgem problemas como a evasão, a indisciplina e a repetência, fatores pertinentes que tornar os indivíduos cada vez mais submissos aos comandos da classe dominante. (Cruz, 2020, p. 03).

Em relevância a Sonia Silva Rodrigues em trabalho “Pronera: Gestão Participativa e Diversidade de Sujeitos da Educação do Campo de 2020”, Rodrigues utilizou dados de 2011 do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) sobre as estatísticas para fazer uma demonstração do quanto a educação no campo permanece em atraso em níveis de alfabetização de sua população em relação à população urbana. Segundo a autora, “enquanto 18,5% da população urbana eram analfabeta, essa porcentagem aumentava para 31,2% em relação à população rural.” (Rodrigues, 2020, p.19). Cruz ilustra esta deficiência, trazendo

dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que mostram “o desamparo e vulnerabilidade da população do campo resultam em altos índices de analfabetismo e baixo rendimento escolar, 25,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto que a população urbana apresenta 8,7% de analfabetos.” (Cruz, 2020, p. 05).

Diante das exposições dos dados acima, o analfabetismo ainda é um problema que as escolas do campo enfrentam nos dias atuais. No artigo que compõe os textos dos Cadernos da Educação do Campo, “Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas” (2012), Carolina Figueiredo de Sá e Rui G. M. Mesquita, reconhecem que as escolas das áreas rurais possuem desafios particulares em relação aos processos de alfabetização e letramento. Os autores entendem que a alfabetização é “um fenômeno complexo” e “exige uma ação continuada, em contextos sociais diários e diversificados, para que se possa, de fato, favorecer ao sujeito condições de construção de conhecimento sólido.” (Sá. Mesquita. 2012, p. 23). Para Sá e Mesquita, no entanto, o processo contínuo da leitura e da escrita pode não se efetivar entre a população campesina.

A cultura letrada em vários espaços no campo, especialmente nas áreas rurais, ainda tem baixa circulação. Não vemos, com frequência, em muitas áreas, notícias serem veiculadas por meio escrito, como jornais, revistas ou folhetos de propaganda de estabelecimentos comerciais; placas indicativas de trânsito existem apenas nas pistas principais e asfaltadas; os meios de transporte não precisam, via de regra, de identificação escrita, uma vez que são poucos e conhecidos pelos moradores. (Sá. Mesquita. 2012, p. 23).

Magda Soares (1998) considera que o sujeito letrado é aquele que, na sociedade, consegue responder satisfatoriamente “às demandas sociais de leitura e de escrita.” Soares observa que é preciso que haja condições para o letramento. A primeira condição é a “escolarização real e efetiva da população”. Segundo ela, a consciência da necessidade de letramento surgiu quando o acesso à educação se ampliou e o número de pessoas alfabetizadas aumentou, levando estas pessoas a aspirarem “um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.” A segunda condição é “que haja disponibilidade de material de leitura.” De acordo com autora, ao se alfabetizarem as pessoas, deveria criar condições para que as mesmas ficassem imersas em “um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas.” (Soares, 1998, p. 58-59). Soares exemplifica sua teoria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa do governo brasileiro criado em 1967 para alfabetizar jovens e adultos:

Lembre-se do Mobral: pesquisas mostraram que pessoas alfabetizadas por esse

movimento estavam, um ano depois, "desalfabetizadas": tinham aprendido a ler e a escrever, mas, por impossibilidade de uso da leitura e da escrita, por ausência, em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de acesso a material impresso, tinha perdido a habilidade de ler e escrever. Tinham sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitado tornarem-se letradas. (Soares, 1998, p. 59)

Diante dessas deficiências do processo de alfabetismo, Soares afirma que “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998, p.47). Nesta mesma linha de pensamento de Soares, de que o ideal é alfabetizar, letrando; Sá e Mesquita entendem que é preciso que o processo de alfabetização das crianças do campo seja continuado, ou seja, a escola deve criar condições para que as crianças do campo acessem o letramento e seu domínio da escrita e leitura seja um bem cultural permanente. Entendendo as especificidades do público das escolas do campo, os autores propõem os seguintes problemas: De quais situações de utilização real de escrita e leitura as crianças da zona rural participam? Como a escola pode propiciar situações deste tipo? Que garantia temos de que, uma vez alfabetizadas na escola, este processo de domínio do sistema de escrita terá continuidade e desenvolvimento em sua vida? (Sá. Mesquita, 2012, p. 23).

Nesse sentido, pensando o ato de ler como um processo social de construção dos significados, e a escola como um espaço representativo para o ensino desse processo, os autores sugerem que a cultura oral seja também ferramenta para o processo de alfabetização e letramento entre as crianças da escola do campo: “a oralidade é importante para as pessoas de modo geral, no campo, sobretudo nas regiões em que a escrita não tem intensa circulação, ela é mais central ainda.” (Sá. Mesquita. 2012, p. 24). O trabalho com as atividades de oralidade devem, portanto, serem articuladas às atividades de escrita na escola.

Para os autores o estímulo a oralidade nas escolas do campo, pode contribuir com o trabalho de alfabetização, uma vez que este dialogará com a “cultura e saberes populares, contribuindo para que a reflexão sobre os aspectos particulares da língua escrita (as relações entre os fonemas e grafemas, a percepção de sons semelhantes em diferentes palavras, etc.) seja instigante para as crianças.” (Sá. Mesquita. 2012, p. 29). O trabalho da escola com a cultura oral rural também pode enriquecer o letramento infantil, pois.

os diversos gêneros orais produzidos no campo possuem características próprias que devem ser estudadas em sala de aula. Além disso, constituem privilegiada fonte de textos escritos, pois músicas, „causos“, repentes, dentre outros podem ser transcritos para seu estudo nas turmas de alfabetização em diante. Aproveitar a riqueza da cultura oral no campo, tanto para desenvolver a oralidade na infância como para, a partir dela, produzir textos escritos significativos, é um caminho para a elevação da utilização de uma escrita que seja impregnada de sentido social, afetivo e artístico para as crianças. (Sá e Mesquita. 2012, p. 29)

Os autores também percebem a importância de conhecer quem são os sujeitos

envolvidos nos processos de alfabetização e letramento:

Quem são as crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida luta trabalho? As brincadeiras de que gostam? Como se relacionam com a natureza? Que significado atribuem à escola? Quem são (como vivem, em que trabalham) suas famílias? Estes e outros possíveis questionamentos são cruciais para que possamos desenvolver práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver não apenas “diálogo”, mas uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola. Em última instância, para que haja identidade e comunicação entre professores, estudantes e comunidade. (Sá e Mesquita. 2012, p. 26).

Para colocar em prática estas ações educativas contextualizadas com o meio rural e fortalecer a identidade das crianças e suas experiências de vida, os autores fazem alguns apontamentos que devem ser levados em conta no fazer educativo e incorporados como parte dos conteúdos e das práticas educativas no decorrer do processo de alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo. Os autores, assim, elencam alguns aspectos comuns que perpassam a vida agrária e da infância no campo, tais como: sua relação com o trabalho, sua relação com a natureza e sua participação social. Seguem resumidamente estas dimensões:

- 1- é preciso situar a infância num contexto de pertencimento a determinada classe social (filhos e filhas de camponeses, proprietários de terra ou não; filhos e filhas de seringueiros, pescadores, extrativistas, artesãos e artesãs, garimpeiros, etc.). Esta condição de classe circunscreve as crianças em determinado lugar social e econômico onde ainda, não raro, sua força de trabalho infantil é explorada criminosamente. [...] Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime desta realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas tomando o trabalho como eixo, distinguindo seus aspectos positivos (educativos), dos negativos (de exploração).
- 2- A relação das crianças do meio rural com a natureza é também bastante distinta do que para as das grandes cidades. [...]O contato com os animais, lavouras, matas e rios, de acordo com seu meio ambiente, propicia uma infinidade de conhecimentos próprios das populações rurais, que são passadas desde cedo para as crianças e ignoradas pelas pessoas da cidade grande – e muitas vezes pela escola. O espaço para brincadeiras no campo se confunde com as dimensões da vila, dos roçados, das florestas e cerrados. Sua corporeidade é expandida – o que não raro decorre em dificuldades da disciplina escolar em impor limites estreitos e incompreensíveis para as crianças, de circulação e movimentos em sala de aula.
- 3- Uma terceira dimensão destacada sobre as infâncias do campo se refere ao grau de participação social das crianças no conjunto de práticas culturais, ritualístico-religiosas, políticas e cívicas. Por estarem, em geral, incluídas numa variedade de eventos da vida social, as crianças se apropriam simbolicamente de seus significados, da linguagem utilizada em cada contexto. Encontra-se aí importante fonte de constituição de suas identidades. Os movimentos populares que atuam no campo contribuem ainda com a dimensão sócio educativa das práticas coletivas – sejam elas ligadas ao trabalho, às lutas e protestos, à vida em comunidade. (Sá. Mesquita. 2012, p. 26-27).

Sá e Mesquita chamam a atenção sobre a escola ser espaço de difusão de cultura no campo. Segundo eles, esta é uma das grandes potencialidades das escolas do campo, pois por estarem situadas no interior de suas comunidades, a escola pode se tornar um espaço adequado para organizar eventos artísticos-culturais e técnico-científicos, vinculados à realidade local:

A escola no campo pode, portanto, ser um efetivo dinamizador e mobilizador social e cultural, polo de valorização de diferentes saberes locais e de difusão científica em suas comunidades. Ao cumprir este papel mais amplo, a escola se aproxima de uma possível solução (dentro do que é possível a ela fazer) para o problema específico da alfabetização e letramento infantis no campo. Ao se alçar à condição de um centro difusor de cultura, ciência e arte, estimula práticas de leitura, escrita, declamação, cantorias, pesquisa, e não apenas entre as crianças, mas envolvendo seus pais, irmãos e demais membros da localidade. Cria, assim, condições mais favoráveis àquela articulação entre conhecimento e processo formativo a que nos referimos na seção anterior, bem como ao letramento e alfabetização das crianças e seu uso continuado ao longo da vida e fora da escola. (Sá. Mesquita. 2012, p. 30).

José Nunes da Silva e Leila Britto de Amorim Lima, compreendem que no processo de letramento da escola do campo há de se valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo.

As práticas de letramento desses sujeitos na comunidade de aprendizagem serão os indicativos de quais conhecimentos podem ser trabalhados na escola. Trata-se de reconhecer as mais diversas realidades nas escolas do campo: maior/menor engajamento da comunidade local nos movimentos sociais, práticas de escrita relacionadas à compra e venda de produtos agrícolas, ações em cooperativas locais, organizações do planejamento da agricultura familiar e a sustentabilidade, enfim, um leque de espaços nos quais as práticas de leitura e escrita podem estar presentes. Ao mesmo tempo, tais práticas são essenciais para o desenvolvimento da consciência dos direitos e ampliação do saber sobre as alternativas de humanização e intervenção na realidade. (Silva e Lima, 2012, p. 10)

Para Silva e Lima, não são poucas as angústias dos docentes que lecionam nas escolas do campo ao planejar suas atividades, uma vez que estas devem “contemplar a multiplicidade de saberes e ritmos diferenciados em turmas, muitas vezes multisseriadas, uma vez que estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-comunidade.” (Silva e Lima. 2012, p. 09)

Neste aspecto, Delboni, Freitas e Daltro, no artigo *A educação no campo e suas dificuldades*, esclarecem que “A infraestrutura das escolas multisseriadas é, em sua maioria, precária e os professores que atuam nas mesmas não têm formação necessária para trabalhar com anos diferenciados em uma mesma sala.” (Delboni *et al* 2018). Segundo estes autores

O cenário que é visto nos dias atuais, com relação às escolas multisseriadas, nos levam a pensar que conteúdos são trabalhados com estes alunos, se atendem as suas especificidades e a quantidades de alunos por salas. Mesmo sabendo que vinte alunos não é uma quantidade elevada, mas para uma sala com cinco turmas a serem atendidas é muito desafiador e a avaliação deste processo merece uma atenção relevante. (Delboni *et al.* 2018, p. 15-16)

Não tem como ignorar a dificuldade do docente em organizar o processo pedagógico nestas escolas do campo ao lecionarem para vários anos (séries) ao mesmo tempo e ter que planejar e elaborar planos de ensino, atividades de leitura e escrita, estratégias de avaliação da aprendizagem para séries diferenciadas tanto quanto forem os discentes e os anos para os quais ensina.

Diante dessas demandas, conclui-se que o processo de alfabetização e letramento nas escolas do campo enfrentam dificuldades, entraves e desafios bem maiores que as escolas urbanas. Assim, promover uma educação centrada nos direitos de aprendizagem das crianças do campo e construir projetos pedagógicos em articulação com a sua realidade, visando uma educação emancipatória torna-se mais complexa e porque não dizer mais distante dos objetivos dos processos de letramento que, com visão ampla e inclusiva do uso da linguagem na sociedade, buscam contribuir para a formação de cidadãos letrados e mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Município de Curvelo



FONTE: Fotografia feita pela Autora

4- DESAFIOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: Entre o Debate Teórico e a Experiência Docente

Este relato de experiência apresenta minha trajetória como professora em escolas do Campo do município de Curvelo no Estado de Minas Gerais. Busquei abordar os desafios enfrentados, as estratégias de superação e os impactos dessa experiência em minha vida pessoal e profissional. Trabalho na Educação há mais de uma década, precisamente 12 anos, e os últimos quatro anos foram em Escolas do Campo. A temática da docência em escolas rurais surgiu da minha própria trajetória, marcada pela transição da área administrativa para a educação, primeiro lecionando em escolas urbanas e, depois, para as escolas do campo, cujo contexto é peculiar e desafiador.

Minha jornada na Educação do Campo teve início pouco tempo após anos de experiência na área administrativa. A transição para a sala de aula, em um ambiente com infraestrutura precária e realidades sociais complexas, exigiu adaptação e resiliência. As escolas do Campo nas quais atuei e atuo, situadas em comunidades distantes, apresentavam um cenário bem diferente daquele ao qual eu estava acostumada no meio urbano.

Ao longo desses quatro anos de experiência docente no campo, tenho enfrentado diversos desafios. Um desses desafios diz respeito à dificuldade de acesso às escolas, com estradas de terra e transporte escolar inadequado. Para aqueles estudantes residentes no Campo, o transporte torna-se essencialmente importante para que se consiga ter acesso à escola, como mostra as figuras 2, 3, 4 e 5 abaixo.

FOTO 2, 3, 4 e 5: Alunos embarcando no ônibus para ir à escola.



FONTE: Fotografia feita pela Autora



FONTE: Fotografia feita pela Autora



FONTE: Fotografia feita pela Autora



FONTE: Fotografia feita pela Autora

Qualquer problema mecânico ou com as estradas, pode acarretar no não comparecimento dos estudantes às aulas. Outro desafio é a distância que o aluno precisa percorrer até a escola. Os pais colocam seus filhos no ônibus de madrugada e os mesmos só retornam para suas casas no meio da tarde. Esta é a realidade das crianças das escolas do campo, que precisam se deslocar às vezes por quilômetros até a escola, passando muito tempo dentro dos ônibus escolares. As dificuldades de acessibilidade, enfrentadas pelos estudantes, também fazem parte do cotidiano do corpo docente. Chegar à sala de aula diariamente é um dos grandes desafios que tenho enfrentado durante estes anos.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional no Artigo 3º inciso I garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Diante da problemática e desafios que os alunos e nós professores do campo temos para chegar à escola, fica evidente a incoerência desta lei, pois as condições para o acesso à escola são desiguais em relação às escolas da cidade. As situações adversas recorrentes com a questão do transporte fazem aumentar ainda mais o abismo da qualidade e da aprendizagem entre a Educação do Campo e a Educação Urbana.

A questão da acessibilidade à escola do campo é uma preocupação constante tanto para os pais dos alunos quanto para nós docentes. As viagens são feitas sob poeira, calor, uma vez que os ônibus não têm ar condicionado e muitas vezes não podemos abrir as janelas por causa da poeira. Essas barreiras físicas para se chegar à escola tornam-se mais preocupantes em épocas de chuvas. Em um desses eventos de dia de chuva forte, durante o trajeto de volta da escola, o ônibus escolar, no qual estávamos, perdeu o controle na estrada de terra escorregadia e caiu em uma valeta, este ocorrido pode ser visto na figura deste relato.

Permanecemos no local por aproximadamente três horas, até que conseguimos buscar ajuda em fazendas próximas. Dois tratores foram necessários para retirar o ônibus da valeta e seguimos a viagem, como mostra a figura 6 e 7.

FOTO 6 e 7: Ônibus sendo desatolado



FONTE: Fotografia feita pela Autora



FONTE: Fotografia feita pela Autora

Diante deste acontecimento uma moradora local, mãe de alunos da escola, demonstrou grande solidariedade ao levar café e queijo para nós, que estávamos famintos. Esse incidente no transporte escolar foi um dos momentos mais marcantes, dentre vários outros semelhantes. Outro episódio marcante, relacionado às dificuldades das estradas e contratempos na viagem escolar em períodos chuvosos, ocorreu quando o proprietário de uma fazenda, ao cavar uma lagoa, despejou a terra removida na estrada, esse fato está representado na figura 8. Em um dia de forte chuva, o ônibus escolar lutava para subir a ladeira íngreme, mas começou a derrapar, deslizando para trás e correndo o risco de provocar um acidente. Neste dia, ficamos muito apreensivos e com medo, mas felizmente, o veículo apenas atolou, necessitando do auxílio de tratores de fazendas vizinhas para ser removido.

FOTO 8: Ônibus não consegue subir a ladeira íngreme



FONTE: Fotografia feita pela Autora

Outra dificuldade enfrentada por mim na escola do campo foi organização e elaboração de materiais didáticos. As escolas da cidade oferecem oportunidades melhores para o professor preparar suas atividades, pois têm melhor acesso a recursos como bibliotecas, computadores com internet para auxiliá-lo na preparação de suas aulas. Durante algum tempo enfrentei este desafio, pois a falta de recursos materiais e tecnológicos, como internet e equipamentos de informática, limitavam minhas possibilidades pedagógicas. Felizmente, hoje, a escola está bem mais equipada com estes recursos didáticos e, além disso, com infraestrutura melhor como quadra coberta e posto de saúde.

A heterogeneidade dos alunos, marcada por diferentes níveis de aprendizado, realidades familiares e expectativas, também tem sido outro desafio para minha experiência docente na escola do campo. O processo pedagógico torna-se muito difícil, uma vez que exige a elaboração de materiais diversos e métodos de avaliação distintos devido aos alunos terem níveis de aprendizado diferentes. A falta de apoio familiar nas atividades escolares, decorrente de dificuldades socioeconômicas e da ausência de cultura escolar também é comum. A desigualdade de oportunidades limita o desenvolvimento dos alunos, as escolas da zona urbana são priorizadas em relação às escolas do Campo nestes aspectos.

Outro agravante em nossa luta cotidiana como docente do campo é que, na maioria

das vezes, trabalhamos sozinhos sem a ajuda de um pedagogo. Os setores responsáveis pela educação se concentram na cidade, dificultando nosso acesso a eles. Dessa forma, nosso trabalho torna-se também solitário, sem compartilhamento de nossas dúvidas e de nossos anseios.

Para superar esses desafios, adotei diversas estratégias. Desenvolvi estratégias pedagógicas criativas e adaptadas à realidade dos alunos. Busquei recursos alternativos e parceria com a comunidade para suprir a falta de materiais como mostra as figuras 9 e 10 deste relato. Adotei flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, considerando as condições climáticas e as necessidades dos alunos. Construí uma relação de confiança e parceria com os pais e a comunidade.

FOTO 9 e 10: Sustentabilidade: Horta do cultivo a comercialização



FONTE: Fotografia feita pela Autora



FONTE: Fotografia feita pela Autora

Fui atrás de metodologias que tivessem relação com a vida dos alunos e de suas famílias, dentro de suas realidades concretas, como o trabalho agrícola e o meio ambiente em que a escola está inserida, aproveitando também os conhecimentos que as crianças já traziam consigo para o ambiente escolar. Dessa forma, criei possibilidades para promover e desenvolver atividades que valorizavam a cultura local e envolviam a participação da comunidade. Também procurei o apoio e colaboração com outros profissionais da escola e da região. Mantive um olhar positivo e esperançoso, apesar das dificuldades. Uma estratégia para isto foi à formação continuada e troca de experiências com outros educadores. Tomei como meu objetivo de educadora o compromisso com a transformação social do campo através da educação. Este objetivo tem como meta inspirar outros educadores a enfrentar os desafios com criatividade e resiliência, promovendo a valorização da educação do Campo.

No contexto profissional, o desgaste emocional e físico, resultante da sobrecarga de trabalho e da ausência de apoio adequado, frequentemente, se manifesta entre os educadores das escolas do campo. Esse cenário contribui para a sensação de frustração diante das limitações estruturais e da falta de valorização profissional, bem como a dificuldade em lidar com a desigualdade social e percepção de pouca expectativa de melhoria na qualidade de vida dos alunos camponeses. Diante desses fatores, são necessárias, com urgência, políticas públicas voltadas para a educação do campo, com projetos mais eficazes, que não sejam

passageiros, mas que permaneçam como direito adquirido destas comunidades. O Campo precisa ser pensado como lugar de conhecimento e possibilidades de trabalho futuro para sua população.

Sem dúvida, minha trajetória de docente nas escolas do Campo é ainda muito recente e pequena para dar conta de uma análise mais profunda sobre o processo de construção educacional dos povos que moram no Campo. Mas, diante das lutas que a comunidade de pais enfrenta para estudar os seus filhos e os desafios que os meus alunos encaram para frequentar a escola tem exigido de mim uma tomada de posição para me aproximar mais da realidade dessa população e olhar mais atentamente para suas necessidades, diversidades, costumes, valores, respeitando suas especificidades. A experiência na docência do Campo tem me proporcionado um aprendizado profundo sobre a importância da educação como ferramenta de transformação social, permitindo-me compreender como as experiências dos docentes são moldadas por fatores sociais, econômicos e culturais; e como a linguagem é utilizada como ferramenta de resistência e transformação.

Aprendi a valorizar a resiliência dos meus alunos e a força da comunidade, que, mesmo diante das adversidades, buscam construir um futuro melhor. Acredito que a educação do e no Campo merece um olhar mais atento e investimentos significativos para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico, que pretendeu refletir sobre a Educação do Campo, suas perspectivas, seus percursos e desafios, trouxe algumas contribuições teóricas críticas para a educação nas escolas rurais. Iniciamos nossos recortes, contextualizando que a Educação do Campo emergiu com força no cenário nacional no final da década de 1990, representando um movimento crítico e transformador, impulsionado pelas reivindicações dos movimentos sociais dos povos do Campo. Sua concepção, delineada por autores como Roseli Salete Caldart, vai além da simples oferta de escolas no Campo, buscando construir um projeto educacional político pedagógico intrinsecamente ligado à realidade, à cultura e aos desafios desses povos.

Um dos maiores desafios enfrentados pela educação do campo é a desconexão entre o currículo escolar e a vida cotidiana dos estudantes que ali vivem, revelando a urgência de uma educação que valorize os saberes locais, as práticas sociais e a identidade cultural das

comunidades do Campo.

O currículo para as escolas do campo deve considerar sua base na realidade concreta do campo, levando em conta suas populações e seus modos de vida, bem como as necessidades de transformações sociais. Os movimentos sociais que muito contribuíram e contribuem para os debates sobre a educação do campo, propõem uma educação emancipatória, que articula educação e trabalho, teoria e prática, conhecimento e valores. A escola do campo, nesse contexto, torna-se um espaço de investigação, de construção coletiva do conhecimento e de luta por direitos.

A legislação brasileira, como a LDB, reconhece a diversidade sociocultural do campo e a necessidade de diretrizes específicas para a educação do Campo. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios como a precariedade das instalações escolares, a falta de professores qualificados e a inadequação dos currículos. A superação desses desafios exige um compromisso com a construção de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes do campo. Além disso, é fundamental a formação de educadores comprometidos com a realidade local, capazes de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. Os debates que vêm ocorrendo por educadores, especialistas e líderes de movimentos sociais em torno da Educação do Campo têm buscado elaborar projetos e políticas públicas de educação que possam construir um futuro mais justo e igualitário para os povos do campo, reconhecendo a importância da educação como ferramenta de emancipação social, de valorização da cultura local e de desenvolvimento sustentável.

Sobre o Letramento nas escolas do campo, poucos estudos foram encontrados sobre o assunto e a maioria deles não se aprofunda sobre como se dá o processo de letramentos nestas escolas. Assim como nas escolas urbanas, o processo de letramento não deve se limitar ao ambiente escolar, mas permear todas as esferas da vida, capacitando os indivíduos a serem cidadãos ativos, críticos e socialmente engajados. Nas escolas do campo, essa perspectiva torna-se ainda mais desafiadora, uma vez que é preciso considerar que os alunos do campo possuem uma cultura específica e modos de vida singulares.

A experiência docente, relatada no último capítulo deste trabalho, revela a complexidade e a importância da docência em escolas do Campo, destacando os desafios e as estratégias de superação encontradas ao longo da trajetória profissional. A transição da área administrativa para a educação em um contexto do Campo exigiu adaptação, resiliência e compromisso com a transformação social. Os desafios enfrentados, como a dificuldade de acesso às escolas, a falta de recursos materiais e tecnológicos, as condições climáticas adversas e a desigualdade social, evidenciam a necessidade de políticas públicas mais

eficazes e de um olhar mais atento para a realidade da educação do Campo.

As estratégias adotadas, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e adaptadas à realidade concreta dos alunos do campo, a busca por recursos alternativos e parcerias com a comunidade, têm permitido a construção de relações de confiança entre docente, pais e alunos; e a valorização da cultura local, tem demonstrado a capacidade de superação e o compromisso com a transformação social através da educação.

Ao concluir esta monografia, reafirma-se a convicção de que o presente relato de experiência pode oferecer contribuições para a área da educação do Campo. Acredita-se que a narrativa aqui apresentada seja capaz de ampliar a compreensão da realidade da educação do campo, compartilhando vivências e desafios enfrentados no cotidiano da docência nestas áreas. A experientiação concreta e realista das particularidades desse contexto educacional pode inspirar e motivar outros educadores a acreditarem que é possível buscar estratégias de ensino e superar obstáculos para oferecer uma educação de qualidade aos alunos do campo.

Concluimos este trabalho ressaltando que a população rural merece ensino de qualidade tanto quanto as populações urbanas. A necessidade de políticas públicas voltadas para a valorização da educação se faz necessária para todas as escolas, sejam do campo ou da cidade, mas para uma população cuja realidade já é adversa em vários aspectos é evidente que estas políticas são mais urgentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Joelma. CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo** / UFBA. Universidade Federal da Bahia, organizadores, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. – Salvador: EDITORA, 2010. pág. 117-150.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. DF, 2018. p. 59-89. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800_rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de fevereiro, 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 20 de fevereiro, 2025.

CALDART, Roseli Salet. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salet (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. 2002.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Mônica. Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salet. Sobre Educação no Campo. **Educação do Campo: campo políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incra; MDA, 2008 109 p.; 19cm -- (NEAD Especial 10) pág. 67-86.

CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7n. 1, p.35-64. mar./jun. 2009. Disponível em <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1701>. Acesso em 18 de março, 2025.

CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 05 abril, 2025.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 13ª. ed., São Paulo: Contexto. 2022.

CRUZ, Gabriela Teles Meira. Educação do Campo, Alfabetização e Letramento: desafios contemporâneos. **Conedu** – VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020. Disponível https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID6277_01092020174655.pdf. Acesso em 04 de abril de 2025.

DELBONI, Célia. FREITAS, Adeilson Antonio de. DALTRO, Marcos Luiz Medrado. A Educação no Campo e suas dificuldades. **Cadernos Camilliani**. Cachoeiro de Itapemirim – ES, v 15, n. 1, Abril, 2018. p. 13-25. Disponível [file:///C:/Users/note/Downloads/170-85-182-1-10-20180424%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/note/Downloads/170-85-182-1-10-20180424%20(1).pdf). Acesso em 04 de abril de 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Diretrizes de uma Caminhada”. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salet Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, 2002. Pág. 61-70.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. CARVALHO, Marize de Souza. SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. “Financiamento da Educação do Campo”; [consultor: Nicholas Davies]. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo** / UFBA. Universidade Federal da Bahia, organizadores, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D’Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton. – Salvador: EDITORA, 2010. 216 p.; pág. 71-116.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salet (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação de Campo, nº 4.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica**. Pelotas/RS: FAE/UFP, 2000.

RODRIGUES, Sonia Silva. **Pronera: Gestão Participativa e Diversidade de Sujeitos da Educação do Campo**. Sônia Rodrigues (org.). Marília: Lutas Anticapital, 2020. 317 p. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/pronera.pdf>. Acesso em 23 de março 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial, 2009.

SÁ, Carolina Figueiredo de. MESQUITA Rui G. M. Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas. **Educação do campo Unidade 01. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012. Pág. 17-30. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-3.pdf>. Acesso em 25 de março de 2025.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. PALUDO, Conceição. OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo [consultoria: Roseli Salet Caldart]. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo** / UFBA. Universidade Federal da Bahia, organizadores, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. – Salvador: EDITORA, 2010. pág. 13-70. Disponível <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo130409224537-phpapp02.pdf>. Acesso em 13 de março de 2025.

SILVA, José Nunes da. LIMA, Leila Britto de Amorim. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. **Educação do campo: Currículo no ciclo de alfabetização, perspectivas para uma Educação do Campo**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012. Pág. 08-16 Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-3.pdf>. Acesso em 25 de março de 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª ed. 1998.

VIEIRA, J. A. **Práticas sociais do letramento e ensino crítico de língua portuguesa**. Brasília: Plano, 2003.