UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ADRIANA ALMEIDA VEIGA

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO

CURITIBA

2019

ADRIANA ALMEIDA VEIGA

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO

.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Linha de Pesquisa- Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Antônia de Souza.

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte

Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”

Universidade Tuiuti do Paraná

V426Veiga, Adriana Almeida.

Prática Pedagógica na Perspectiva do Letramento em Escola Pública no/do Campo/ Adriana Almeida Veiga; orientadora Profª. Drª. Maria Antônia de Souza.

205f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2019.

1. Alfabetização. 2. Educação do Campo. 3. Letramento. 4. Prática Pedagógica. I. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD- 370.91734098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva- CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA ALMEIDA VEIGA

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 18 de fevereiro de 2019.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Antônia de Souza

Banca Examinadora

Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana- UTP

Profª. Drª. Simone Cartaxo- UEPG

DEDICATÓRIA

Ao meu amigo, companheiro de todas as horas, Jorge Luiz Veiga. À minha mãe, Maria Quitéria dos Santos, exemplo de luta e determinação. À minha irmã, Andrea Almeida dos Santos e meu cunhado João Carlos da Costa.

Dedico também ao meu papai que está junto de Deus e que sonhou com esse título. A você papai todo o meu esforço.

AGRADECIMENTOS

À Deus que não me deixa sozinha e preparou tudo com muito zelo para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido Jorge Luiz Veiga, pessoa inigualável, paciente e compreensivo.

À minha mãe que enfrentou os mais duros trabalhos quando chegou em Curitiba e durante toda sua vida dedicou-se aos cuidados dos filhos e do marido mesmo sofrendo muitas tribulações.

Ao meu querido papai (*in memorian*) que está junto de Deus e nesse momento sorri com a promessa cumprida da filha que um dia lhe prometeu esse título.

À professora doutora Maria Antônia de Souza pelas orientações, pela acolhida e encaminhamentos. Esses dois anos de mestrado mudaram meu jeito de pensar, de agir, de falar e até de viver. Estou melhor graças a você que possibilitou todas essas conquistas acreditando em mim e me incentivando, meu sincero agradecimento.

À diretora da Escola do Campo Danielle Maurer pelo apoio nessa jornada.

À Secretaria de Educação do município da Lapa pela dispensa para cursar o mestrado.

Às minhas amigas e companheiras Marina Klostermann que com suas orações me auxiliava nos momentos mais difíceis, Claudia Klostermann que tantas vezes me auxiliou nas viagens e Jheiny Bzuneck a qual partilhamos alegrias, conquistas e inúmeras superações.

Aos colegas do Mestrado: Meire, José, Cássia, Edson e principalmente Angélica e Claudia, obrigada pela parceria.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Às professoras Doutoras Maria Iolanda Fontana e Simone Cartaxo que na qualificação e agora defesa contribuíram significativamente para o término desta pesquisa.

À professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves pelas experiências e conhecimentos adquiridos no estágio na Revista Pensamento Educacional da UTP

À professora Doutora Josélia Schwanka Salomé pelo incentivo e apoio à pesquisa.

Ao professor Doutor Fausto dos Santos Amaral. O semestre que o auxiliei como estagiária certamente será eternamente lembrado.

A contribuição de cada pessoa mencionada foi essencial para o desenvolvimento e conclusão dessa dissertação. A vocês, minha gratidão, respeito e apreço.

RESUMO

Esta pesquisa problematiza a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo. Objetiva investigar a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, caracterizar a prática, identificar o letramento nessa prática e elencar aproximações entre a prática pedagógica e os princípios da Educação do Campo. Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa com trabalho de campo, questionário, entrevistas, análise de documentos como o Projeto Político-Pedagógico, os cadernos dos alunos com as atividades escolhidas pelas professoras entrevistadas da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, localizada em São Bento, município da Lapa, Estado do Paraná. Para embasamento teórico utiliza-se autores como Souza (2016) que trata da Educação do Campo no Brasil construída nos movimentos sociais e na organização da sociedade civil, Soares (2007) que fala sobre letramento, isto é, da habilidade da leitura e escrita em práticas sociais, Caldart (2009) que faz uma análise da trajetória histórica da Educação do Campo nos movimentos sociais, Freire (1987) que trata da educação popular e debate sobre os saberes enraizados dos povos para culminar em aprendizagens em sala de aula, Arroyo (2010) que diz sobre os determinantes da prática pedagógica na escola do campo, o trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais, Silva (2014) que aborda as práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento, estudo em uma escola do campo. A prática pedagógica na perspectiva do letramento contribui para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Com práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do letramento para sua inserção social e política em seu meio. A organização coletiva em movimentos para buscar e reivindicar direitos. Embora a escola pesquisada não tenha influência de um movimento social ou representatividade do coletivo, ainda assim guarda relação entre a comunidade e a prática pedagógica a partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas. Porém, para que seja do campo ainda tem um longo processo a percorrer como reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos desenvolvidos, da prática pedagógica e do vínculo escola e comunidade.

Palavras-Chave: Alfabetização. Educação do Campo. Letramento. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research problematizes the contribution of pedagogical practice in the perspective of public school literacy in countryside. Objective is investigate the pedagogical practice from the perspective of public school literacy in/of countryside, characterize the practice, identify the literacy in this practice and to list similarities between pedagogical practice and the principles of Countryside Education. The methodological procedures are qualitative approach with field work, questionnaire, interviews, analysis of documents such as the Political-Pedagogical Project, the students' exercise books with the activities chosen by the interviewed teachers of the school Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, located in São Bento, municipality of Lapa, State of Paraná. For theoretical background, were used authors such as Souza (2016) that deals with countryside Education in Brazil, built on social movements and on the organization of civil society, Soares (2007), who talks about literacy, that is, the ability to read and write about social practices, (Caldart, 2009), which analyzes the historical trajectory of countryside education of social movements, Freire (1987), which deals with popular education and debate about the rooted knowledge of peoples to result in classroom learning, Arroyo (2010), which says about the determinants of pedagogical practice in the rural school, work, land, culture, the experience of oppression and social movements, Silva (2014), which addresses pedagogical practices in the perspective of literacy, study in a countryside school. The pedagogical practice in the perspective of literacy contributes to the development and emancipation of the people who live and work in countryside. With pedagogical practices directed to the development of literacy for its social and political insertion in its environment. The collective organization in movements to seek and claim rights. Although the researched school does not have influence of a social movement or representativeness of the collective, nevertheless it maintains relation between the community and the pedagogical practice from the data collected in the questionnaires and interviews. However, to be from the countryside there is still a long process to go through as a restructuring of the Political-Pedagogical Project, the projects developed, the pedagogical practice and the relationship of school and community.

Keywords: Literacy. Field Education. Pedagogical Practice

LISTA DE ABREVIATURAS

APEC- Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
APMF- Associação de Pais Mestres e Funcionários
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEC- Coordenação da Educação do Campo
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT- Comissão Pastoral da Terra
DESER- Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC- Ministério da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC- Observatório da Educação
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC- Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PP- Proposta Pedagógica
PPP- Projeto Político-Pedagógico
PROUNI- Programa Universidade Para Todos
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação no Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RMC- Região Metropolitana de Curitiba
SEED- Secretaria de Estado da Educação
SUS- Sistema Único de Saúde
TEDE UTP- Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UAB- Universidade Aberta do Brasil
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPel- Universidade Federal de Pelotas
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA. 82
FIGURA 2 -ELAA- ASSENTAMENTO CONTESTADO NA LAPA/PR. 100
FIGURA 3 -ESCOLA DO ASSENTAMENTO CONTESTADO. 101
FIGURA 4 -“CENTRO” DA LOCALIDADE DE SÃO BENTO, LAPA/PR. 102
FIGURA 5 -LOCALIDADE DE SÃO BENTO, LAPA/PR. 104
FIGURA 6-ESCOLA RURAL DESATIVADA- LOCALIDADE DE FAXINAL DOS PRETOS 105
FIGURA 7 -ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES 108
FIGURA 8 -QUADRA POLIESPORTIVA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES 109
FIGURA 9 –JARDIM DA ESCOLA 110
FIGURA 10 –VIA DE ACESSO À ESCOLA 114
FIGURA 11 –GALPÃO PARA CRIAÇÃO DE AVES 120
FIGURA 12 – CP1- MAPA DAS LOCALIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA 163
FIGURA 13 –ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO- CAMINHO DA ESCOLA ...165
FIGURA 14 –MAQUETE DOS RIOS DA REGIÃO 169
FIGURA 15 –ATIVIDADE RELATIVA AO DIA DO PRODUTOR RURAL 171

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –ORIGEM DAS PROFESSORAS 134
GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS 135
GRÁFICO 3 –PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO 143
GRÁFICO 4 –FORMAÇÃO CONTINUADA 144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DOCUMENTOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL 91
QUADRO 2 –CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO. 97
QUADRO 3 –ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA LAPA. 98
QUADRO 4 –PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTO 145
QUADRO 5 –PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO 147
QUADRO 6 –COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO.....148
QUADRO 7 –PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO 151
QUADRO 8– TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA DO CAMPO 151
QUADRO 9 –PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O CAMPO 154
QUADRO 10 – PRÁTICA CONSIDERADA BEM SUCEDIDA 155
QUADRO 11 –PRÁTICA NÃO CONSIDERADA BEM SUCEDIDA.....157
QUADRO 12 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL X PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO 160

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** **15**

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO **28**

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 28

2.2 O LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO 40

2.3 A ESCOLA DO CAMPO E O CURRÍCULO 47

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO **59**

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO CONSTRUÍDA NO MOVIMENTO NACIONAL 59

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MARCOS NORMATIVOS NACIONAIS 75

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ 83

4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA LAPA, PR **96**

4.1 ASPECTOS GERAIS 96

4.2 DADOS ATUAIS DO MUNICÍPIO DA LAPA 97

4.3 A LOCALIDADE DE SÃO BENTO- LAPA, PR 101

4.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL 103

4.5 ESCOLA PÚBLICA DO/NO CAMPO 124

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA **133**

5.1 O LUGAR DA PESQUISA E OS SUJEITOS 133

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL X PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA NO/DO CAMPO: PERSPECTIVA DO LETRAMENTO 159

CONSIDERAÇÕES FINAIS **175**

REFERÊNCIAS **185**

APÊNDICES **196**

ANEXOS **201**

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, em São Bento, no município de Lapa, Paraná, Brasil. A motivação pelo tema se deu ao tornar-me moradora do meio rural, saindo do centro urbano do município de Araucária (onde morei por 11 anos), casar com morador da localidade de São Bento, construir casa e morar nesse local. Tratar a prática pedagógica na perspectiva do letramento significa analisar a prática em sala de aula, ou seja, o processo de produção do conhecimento no âmbito das práticas da leitura e da escrita na escola na sua relação com o cotidiano, os processos de produção do campo que é o trabalho onde os sujeitos que ali vivem possuem um modo local de produzir com seus valores, sua identidade, cultura, costumes, o modo de ser e de se relacionar com seus pares constituídos a partir de sua historicidade, herdados das gerações passadas.

Com a disponibilidade da escola pública no meio rural, o acesso da população ao conhecimento, mesmo que desvinculado de movimentos sociais, associações ou sindicatos, possibilitou inovar a forma de produzir mediante o uso de maquinário como tratores, colheitadeiras e motores auxiliando o trabalho no campo. Isso gerou maior produção agrícola e pecuária da região. Contudo, as relações de trabalho locais requerem de intervenção coletiva para modificar a condição de exploração do agronegócio presente atrelado a exploração dos recursos naturais junto ao uso de agrotóxicos e produtos nocivos ao homem e animais. Assim, a prática pedagógica poderia estar vinculada às necessidades dos alunos para que o modo de produção capitalista em seus processos hegemônicos desse lugar à valorização do pequeno produtor, do trabalho realizado na propriedade rural, da agricultura familiar, portanto, do processo de vida e existência.

É pertinente delinear brevemente minha trajetória pessoal e acadêmica que justifica o interesse pelo presente tema. Desde muito cedo, o contato com o campo se fez presente. Meus pais tinham muita vontade de viver no campo, porém, para buscar uma “vida melhor”. Em meados da década de 1970 saem do sertão do estado de Pernambuco, município denominado Brejo da Madre de Deus (a mãe), do município denominado Capela do Alto Alegre, da mesorregião nordeste da Bahia (o pai) para buscar trabalho na capital do Paraná (Curitiba). O casal, ao chegar em

Curitiba, em pleno inverno rigoroso de 1975, não tinha sequer uma blusa para se proteger do frio. Com pouca escolaridade, restaram os trabalhos braçais como gari (a mãe) e limpador de fossa (o pai). O sonho de ter um pedaço de chão foi esquecido com o passar dos anos, cedendo espaço a conformidade em possuir um pequeno lote com uma casa para morar e criar os filhos.

Moradora do meio rural desde 2001, trabalhei como Agente Comunitário de Saúde, com carteira assinada como trabalhadora rural em fazenda agropecuária, sem carteira assinada em granja de frangos, com contrato mediante processo seletivo em cozinha hospitalar. O trabalho que exerci durante seis anos com meu marido no sistema de integração do frigorífico instalado no município que detém a produção local fez com que eu me interessasse estudar para sair da “lida pesada”, pois esse trabalho requer força e ainda não tem vínculo empregatício, ou seja, não tem carteira assinada e todos os direitos trabalhistas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O sistema de integração consiste na criação de aves de corte onde a empresa traz os animais e a ração, cabendo ao produtor arcar com as despesas do galpão (com medida padrão de 12 metros por 100 metros), luz elétrica (utilizada na ventilação e motores como os pulverizadores internos e externos do galpão), lenha utilizada para o aquecimento, cama de cepilho (cobertura com maravilha de madeira), medicamentos utilizados para o tratamento de doenças das aves. Como na localidade existe uma escola, exercer a docência dependeria de cursar licenciatura em Pedagogia, ação essa iniciada em 2008 em uma instituição de ensino superior privada local onde cursei Licenciatura em Pedagogia realizada no contexto do PROUNI (Programa Universidade para todos), tendo sido contemplada com uma bolsa de estudo de 100%.

A graduação em Pedagogia e, posteriormente, o ingresso por concurso (2012), na Prefeitura Municipal da Lapa para trabalhar em escola pública localizada no campo como professora alfabetizadora, deram início a um processo de questionamentos acerca da prática pedagógica em Escola do Campo. Posteriormente, três anos depois, o ingresso no Mestrado em Educação na linha de pesquisa da prática pedagógica: elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná. Dois anos de experiências, conhecimentos, debates, seminários e disciplinas esclarecedoras quanto à prática pedagógica no processo ensino e aprendizagem.

Passei a entender a lógica da Escola Rural e as especificidades da Escola do Campo a partir de estudos bibliográficos de obras que tratam da Educação Rural e de Educação do Campo, com ênfase na identidade da escola *no* e *do* campo. A lógica da Escola Rural é centralizada na produtividade e não na humanização dos sujeitos do campo. A Escola do Campo protagoniza esses sujeitos como autores do processo escolar para sua emancipação e reconhecimento de sua identidade. Nesta base, o campo como lugar, principalmente, de vida e produção a partir da valorização dos saberes constituídos historicamente, herdados dos antepassados e que não dependem de empresas que manipulam sementes, por exemplo, para plantar e colher, os próprios produtores armazenam, a partir da colheita anual, sementes que serão utilizadas nas próximas plantações. Assim também se dá com produtos que são armazenados nos próprios paióis das pequenas propriedades. Na Escola Rural a tendência seria a não valorização dessa cultura, pois as relações de trabalho e vida no campo estariam à margem dos conteúdos escolares dos livros didáticos. Na Escola do Campo esses saberes são trabalhados a partir de práticas pedagógicas que culminam em sua valorização, ou seja, são trabalhados os aspectos que envolvem a "lida" com a terra, o trabalho, as lutas, a cultura e os movimentos sociais. No caso, está em questão a identidade da escola rural e da escola **DO** campo. A escola do campo vincula-se à comunidade, à terra, ao trabalho, à participação dos sujeitos na vida escolar.

O professor alfabetizador de Escola do Campo assim como todos os outros professores, precisa ter concepções políticas para que seu trabalho pedagógico resulte em ressignificações de conteúdos pelo aluno, a fim de desenvolver na escola práticas que possam sistematizar os conhecimentos, aferindo sentidos às teorias. A prática pedagógica atrelada às aprendizagens e sistematizações, é aspecto relevante à atuação docente já que possibilita ao aluno desenvolver-se integralmente para que possa usufruir dos conhecimentos sistematizados em prol de sua vida no campo; do seu trabalho para que possa permanecer no campo, trabalhando e tirando da terra seu sustento e dos seus.

A prática pedagógica é um processo de trabalho, marcado por um conjunto de procedimentos, com objetivos definidos, a partir de um planejamento com finalidades onde o professor acompanha e avalia,faz retomadas e constantes intervenções, a fim de que o aluno participe ativamente do processo de ensino aprendizagem. Desse conjunto emana a participação e a interação dos sujeitos num

processo de descobertas, sistematizações e contextualizações da teoria com a prática.

A prática pedagógica em Escola do Campo na perspectiva do Movimento da Educação do Campo assume uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento humano do sujeito do campo, para a valorização do trabalho do avicultor, agricultor, pecuarista, do trabalhador rural, diaristas e demais produtores da região rural, para a vida em comunidade na preservação dos costumes, da culinária local, do jeito de ser, do modo de falar, das festas e encontros da comunidade. A partir da prática pedagógica em sala de aula o aluno se apropria dos conhecimentos que serão utilizados em prol de sua vida e existência, de sua inserção social de forma participativa e crítica. Na prática que os sujeitos podem se desenvolver e emancipar-se no sentido de utilizar suas experiências de vida atreladas aos conhecimentos científicos para interferir nos processos hegemônicos de sociedade, no modo de produção capitalista que explora os sujeitos fomentando mudanças na forma de produzir e viver no campo.

O letramento não é apenas a habilidade de decodificar letras e sílabas ou escrevê-las, o letramento é a habilidade de ler as entrelinhas de um texto, de compreender as relações sociais, políticas e econômicas, é compreender o que se lê e o que se escreve, letramento é “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47). O resultado disso é “[...] descobrir-se a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2006, p. 43). Nesta perspectiva, o letramento na Escola do Campo agrega à prática pedagógica um elemento essencial para o desenvolvimento dos sujeitos e sua inserção social e política. O campo é lugar de movimento onde os sujeitos necessitam de formação política para conscientizar-se quanto aos interesses que circundam o trabalho, a exploração dos produtores rurais por grandes empresas do agronegócio, do empresariamento da educação a partir dos projetos hegemônicos de Secretarias de Educação dos municípios junto a outros fatores como apostilamento com centralidade na educação urbana, desfavorecendo e desvinculando a Educação do Campo de seus princípios e conquistas históricas. O letramento que favoreça o desenvolvimento do conhecimento crítico sobre a realidade camponesa a partir das mediações das práticas pedagógicas

desenvolvidas, contribui para que o aluno possa compreender as relações de trabalho existentes, do agronegócio, na vida e permanência no campo. A escola localizada no campo, organizada a partir do Movimento da Educação do Campo com suas práticas pedagógicas, tende a desenvolver práticas emancipatórias.

A nomenclatura no/do campo refere-se à localização da escola e sua interferência no modo de vida local, respectivamente. A escola *no* campo está ali inserida e tem como base de formação o currículo nacional, ou seja, não se leva em conta os saberes locais e impõem-se conteúdos fragmentados utilizando-se apostilas. O Projeto Político-Pedagógico desvinculado da realidade e participação da comunidade e suas especificidades com determinantes urbanocêntricas no processo ensino/aprendizagem. O termo "*do"* no sentido dos sujeitos trabalhadores do campo, "a terra, a cultura, a identidade, a luta como matrizes político-pedagógicas fundantes" (SOUZA; PARDAL, 2017, p. 58). Portanto, "*do"* remete a uma educação a partir *dos* sujeitos e não *para* os sujeitos. No exposto, os saberes dos povos e das suas regiões sistematizados na escola para que o conhecimento não esteja desvinculado de sua realidade. Somente no campo ou rurais, sem o vínculo com a comunidade, são as escolas com concepção que se identificam com a lógica da educação rural e do capitalismo agrário. A escola está localizada **no** campo, mas não é **dos** sujeitos para a escola e sim da escola para os sujeitos. Há, nessa concepção, um distanciamento da escola com a comunidade, pois trabalha com conteúdos desvinculados da realidade dos alunos.

Na Escola do Campo os professores podem compreender seu papel a partir do vínculo da escola com o Movimento Social de Educação do Campo que permeia uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. A partir dos documentos do Movimento de Educação do Campo possibilitar o desenvolvimento de sujeitos atuantes em seu meio no sentido de participar lutando, resistindo e exigindo direitos para que se tenha uma educação de qualidade. Atrelado a isso, o processo de desenvolvimento de sujeitos capazes de interferir participativamente dos processos sociais para resistir às políticas hegemônicas de sociedade e permanecer no campo sobrevivendo do cultivo da terra.

A Escola Rural é aquela que está instalada em uma localidade, mas não tem vínculos com o Movimento de Educação do Campo e desconhece sua concepção e diretrizes. Os professores não têm formação continuada e são desvalorizados, o currículo não é adaptado à realidade e condições estruturais e o Projeto Político-

Pedagógico não é elaborado a partir das demandas que a comunidade necessita, não é construído coletivamente.

Conhecer os documentos nacionais e estaduais dos coletivos que, a partir da década de 1990 passam a representar a Escola do Campo em suas vertentes quanto a sua importância no cenário educacional brasileiro, desencadeou o desenvolvimento desse estudo. A Escola Rural vista como atrasada e o trabalhador do campo como sujeito que não precisava da escola para realizar seu trabalho entra no cenário das discussões a partir dos encontros coletivos e organizados da sociedade civil com universidades e Movimentos Sociais. A Escola Rural, a partir de formação continuada de seus professores e prática pedagógica desenvolvida a partir do diálogo com os princípios da Educação do Campo, passam a desenvolver, mesmo que de forma fragmentada, um currículo e concepção de Escola no/do Campo. Porém, com os estudos sobre os documentos, ainda há muito trabalho a desenvolver na Escola do Campo para que ela seja concebida como no/do Campo.

> A escola pública ainda não é do campo no Brasil, como temos reiterado em nossas produções bibliográficas. A escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário e na ideia de que esse espaço é um lugar de atraso, com pessoas que necessitam de estudo para melhorar as condições de vida fora do campo e com conteúdos escolares centrados na ideologia de que o Brasil é urbano (SOUZA; PARDAL, 2017, p. 57, *grifo das autoras).*

A prática pedagógica na Escola no/do Campo pode viabilizar encaminhamentos para que o aluno, em processo de aprendizagem possa desenvolver o pensamento crítico para as relações no/do campo. Para tanto, faz-se necessário que a escola tenha vínculo com os Movimentos que preconizam uma educação para o campo e dos sujeitos e/ou que conheça dos documentos constituídos a nível federal e estadual para compreender as relações que se dão na Escola Rural e na Escola do Campo. Ou que tenha estreito vínculo com as comunidades rurais, mesmo que elas não estejam organizadas em movimentos sociais.

A presente pesquisa proporcionou compreender as práticas pedagógicas que podem ser realizadas na perspectiva do letramento, mediante sistematização da teoria escolar como prática social, como também a utilização dos conhecimentos sociais como base do ensino e aprendizagem escolar. O vínculo da prática

pedagógica com a vida cotidiana do aluno tem a ver com inferências que podem ser desenvolvidas a partir do processo de conscientização dos sujeitos com as situações problemas de seu meio.

A prática pedagógica voltada para a inserção social é desenvolvida na escola quando o professor cria condições de uso real da escrita e da leitura em diferentes esferas e contextos da sociedade (política, econômica, educacional) para intervir sobre ela na resolução de situações problemas, por exemplo, (FRANCO[1], 2015, p. 608).

Diante do exposto, iniciou-se a busca sobre pesquisas nessa área. Levantamento bibliográfico em bancos digitais de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e no TEDE UTP (banco de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná). Os resultados mostraram que a presença de pesquisas sobre o tema prática pedagógica na perspectiva do letramento, no contexto da Escola do Campo, ainda é escasso.

É pertinente ressaltar o trabalho extremamente enriquecedor para esta pesquisa desenvolvida por Eliane de Souza Silva (2014a), intitulada *Prática pedagógica na perspectiva da alfabetização e letramento: estudo em uma Escola do Campo.* A pesquisa foi realizada em uma Escola Rural e analisou a prática pedagógica de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa. A autora concluiu que as aprendizagens são efetivas mediante uso de projetos e práticas que proporcionem um ensino de leitura e escrita como prática social e acesso a materiais variados de escrita.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, a partir dos determinantes: escola **no** e Escola **do** Campo, prática pedagógica, letramento, formação de professores, Projeto Político-Pedagógico, conhecimentos quanto aos princípios da Educação do Campo pela comunidade escolar e seu entorno.

Na intencionalidade de compreender os fenômenos expostos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de três objetivos específicos: caracterizar a prática pedagógica;

---

[1] FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender*: por entre resistências e resignações. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384. Acesso em: 21 set. 2018.

identificar a perspectiva do letramento na prática pedagógica e elencar as aproximações entre a prática pedagógica e os princípios da Educação do Campo.

A questão norteadora da investigação está assim anunciada: Qual a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento à escola pública no/do campo?

O Movimento social pela Educação do Campo tem herança a partir das lutas sociais e também na busca de uma educação de qualidade para os povos do campo, pela prática da agroecologia, acesso a linhas de financiamento com baixos juros, e a visibilidade desses povos tanto na manutenção e valorização de sua cultura como na preservação de sua identidade. A Educação do Campo é entendida como sinônimo de apropriação da habilidade de ler o mundo, entender a dinamicidade das relações conjunturais e estruturais da sociedade, do meio do qual se está inserido.

Enquanto a Escola Rural, desvinculada da concepção de Educação do Campo reproduzir a dominação, a população estará controlada. Se, ao contrário, a prática pedagógica contribuir para avançar a concepção de Educação do Campo, os sujeitos do campo, munidos de conhecimentos sobre seus direitos, se organizam, mobilizam gerando movimento; ações, luta e resistência. Ao ocultar narrativas, a escola ocultou histórias possibilitando o processo de violência escancarada naturalizando a exploração, a escravidão. “Lutar por ter direito ao direito” (FRIGOTTO, 2018)[2].

A análise de conjuntura com as conquistas do período de 1998-2018 organizada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Educação do Campo com a participação de Universidades, Movimentos Sociais, camponeses e camponesas, professores, estudantes e gestores reuniram-se em Brasília/Distrito Federal entre os dias 12 a 15 de junho de 2018 para celebrar os 20 anos de trajetória política e educacional do Movimento de Educação do Campo. Diante de uma conjuntura que não potencializa transformações estruturais no campo brasileiro e na cultura escolar, os movimentos sociais organizam-se para lutas e demandas frente aos governos (SOUZA, 2014, p. 9). O retrocesso caracterizado pela perda de direitos já

[2] FRIGOTTO, Gaudêncio. Conjuntura política agrária e projeto popular para o Brasil. Encontro Nacional: 20 anos Educação do Campo e PRONERA. *Nota da Mesa de Debate*. 12 jun. 2018. Universidade de Brasília, DF, 2018.

conquistados (políticas públicas voltadas ao financiamento agrícola, construção e reforma de escolas, formação de professores, materiais didáticos, projetos de pesquisa e bolsas, entre outros)[3]. O encontro consistiu no resgate histórico do movimento, as conquistas e retrocessos além da afirmação, a partir de um documento, da permanente resistência configurada na luta do movimento pela Educação do Campo. Na centralidade dos debates os recursos mínimos na formação de professores e outros profissionais, intelectuais surgidos do campo para atuarem nas esferas do governo "é preciso que tenhamos representantes dentro do executivo, do legislativo e do judiciário" (FRIGOTTO, 2018)[4]. Decorre dessa representatividade a busca por formação que vem da escola.

O letramento na Escola do Campo é efetivado mediante a conscientização de seus professores quanto a importância da formação continuada, da luta por qualidade e recursos didáticos destinados às escolas do campo, à estrutura das escolas quanto às suas instalações e também da participação da comunidade junto a projetos que envolvam os problemas que circundam a escola para que, a partir dos conhecimentos científicos, se possa encontrar soluções e intervir sobre eles.

A partir disso, a escola pesquisada está localizada em São Bento, interior do município da Lapa, Paraná.

O município da Lapa está a 72 km de Curitiba, com área territorial de 2.097,751 km^{2}. Sua população estimada é de 48.067 habitantes (IPARDES, 2018, p. 2). Sétimo município paranaense em extensão territorial do Paraná (SOUZA, 2017, p. 344). É compreendido como município rural devido a atividade econômica sustentada pela agricultura e criação de animais. (LAPA, 2018). O interior do município da Lapa, conta com 64 comunidades rurais. Dentre essas comunidades, a localidade de São Bento.

A localidade de São Bento está a 33 km de distância do centro do município da Lapa, Paraná. Em sua formação populacional, origens dos tropeiros, índios, quilombolas e imigrantes europeus.

Nessa região não há a organização de um Movimento expressivo ou organização coletiva do povo local. Neste sentido, a escola pesquisada "Escola

---

[3] Segundo Souza (2016, p. 345) o Movimento de Educação do Campo, a partir de 1998 tem um marco histórico de início, porém, os movimentos sociais do campo, a partir da década de 80 já insistiam no debate da educação escolar entre a população do campo.

[4] FRIGOTTO, Gaudêncio. Conjuntura política agrária e projeto popular para o Brasil. Encontro Nacional: 20 anos Educação do Campo e PRONERA. *Nota da Mesa de Debate.* 12 jun. 2018. Universidade de Brasília, DF, 2018.

Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes" difere, por exemplo, da "Escola Municipal do Campo Contestado" onde há uma organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Embora essa escola não seja alvo da pesquisa, ainda assim será abordada superficialmente para contrastar a influência do Movimento à região de São Bento onde não há essa participação.

O modo de produção capitalista onde a empresa que tem o monopólio da produção da avicultura na região explora a mão de obra do produtor rural subordinando-o ao regime de trabalho configurado como integração, remete a analisar a educação local centrada na Educação Rural. A resultante disso é a passividade dos sujeitos em não buscar mudanças aceitando a verticalidade da produção. A localidade não tem expressividade de um movimento social, associação, sindicato ou outro movimento coletivo resultando em uma certa "alienação" quanto a buscar (e também conhecer) seus direitos. A resultante disso é uma educação desvinculada dos processos de trabalho que, além da avicultura também se concretiza na pecuária de corte, no plantio de frutas, extração de madeira, de areia, cultivo de hortaliças, gado leiteiro e comércio (armazém) local.

O monopólio da indústria que detém a produção de aves e embutidos presente na região desde a década de 80 que rege a maior parte da economia do município tornando o produtor rural um instrumento de dominação já que a empresa regularmente exige novos equipamentos para dar continuidade à integração. O produtor busca junto ao banco financiamento com taxas de juros expressivas o que o torna dependente da empresa. Caso pare a produção, fica com um financiamento do qual empenhorou sua propriedade para obtê-lo. Nessa relação de servidão, os trabalhadores estão submetidos ao agronegócio em condições semelhantes à escravidão já que não possuem carteira assinada, direitos trabalhistas ou qualquer benefício da CLT.

Junto ao processo de trabalho, a escola como instrumento de possíveis mudanças nas relações sociais locais o que permeia intervenção dos sujeitos em formação a fim de buscar mudanças em sua realidade para que as futuras gerações não sejam escravizadas nessas relações. Essa pesquisa pretende discutira prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo considerando ser o início de um processo de mudança de realidade. Portanto, o presente estudo é importante para a Educação do Campo do Paraná e do Brasil,

para os processos de pesquisa e dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo.

O método escolhido foi o materialismo histórico que, segundo Frigotto: “Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 2010, p. 79). A contradição presente no método dialético permite o pensamento da contradição, do conflito. O pensamento crítico é o pensamento que reconhece sua historicidade e, como tal, esclarece que fala de uma determinada perspectiva (que pode ser um método racional, como em Kant, ou o método dialético como em Hegel, ou ainda, uma posição de classe, como em Marx[5])

Os procedimentos metodológicos são:

1) Estudo bibliográfico sobre os conceitos de letramento, Educação Rural, Educação do Campo e prática pedagógica.

2) Análise documental dos cadernos dos alunos e do Projeto Político-Pedagógico da escola. Segundo Franco (2003, p. 14), o estudo documental requer do pesquisador reflexão crítica sobre o conteúdo explícito e implícito em um documento. Nessa análise documental foram incluídas as diretrizes estaduais e federais da Educação do Campo, o decreto presidencial que institui a política de educação do campo e documentos do Movimento Nacional de Educação do Campo.

3) Entrevista com as professoras alfabetizadoras da escola, com realização de gravação e posterior transcrição.

4) Realização de um questionário com as professoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, com perguntas abertas que foram dispostas em gráficos e quadros para melhor compreensão dos fenômenos.

5) Entrevista com moradores mais antigos da localidade com perguntas sobre os primeiros habitantes e a formação populacional da localidade. A entrevista tem a “[...] finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A respeito dos cadernos dos alunos, cabe mencionar que foram analisados cadernos de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I. Para essa

---

[5]SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e intelectuais*. Aula Mestrado em Educação. Disciplina: Educação do Campo. Notas da aula. 10 nov. 2017. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, Paraná.

análise, o material foi escolhido pela professora e, mediante sua autorização, utilizado para discutir a prática presente no desenvolvimento da atividade com a Educação do Campo. No primeiro momento, a pesquisadora pediu para as professoras selecionarem uma atividade ou mais para analisar a relação entre prática pedagógica, letramento e campo. Posteriormente foi feita a entrevista com as professoras para caracterizar a prática, os objetivos e a avaliação desenvolvida.

Para investigar a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras na escola pesquisada foi utilizado o trabalho de campo mediante uso de questionários e entrevistas. Para Rockwell; Ezpeleta (2007, p. 137), “Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações”, portanto, a partir dos dados coletados foi possível analisar a prática.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, a prática pedagógica e letramento: conceitos. A formação dos sujeitos do campo com práticas pedagógicas que vão ao encontro de suas necessidades e anseios do povo do campo, de sua visibilidade quanto a inserir-se no quadro educacional tendo em vista seus problemas cotidianos que assolam a agricultura e a pecuária como a falta de linhas de crédito junto aos bancos, infraestrutura, conhecimentos que possam auxiliar o produtor rural em seu trabalho e na vida no campo. Essas vertentes que, ausentes, torna o trabalho no campo árduo e muitas vezes, causa o êxodo das famílias, o abandono da produção agrícola e a venda das pequenas propriedades para grandes produtores. A prática pedagógica na perspectiva do letramento para auxiliar os filhos de camponeses, pequenos produtores a organizar-se no sentido de mudar as relações de trabalho existentes para, coletivamente, a partir de uma associação, por exemplo, mudar a forma de produção, do agronegócio para um sistema de cooperativa comunitária que produza alimentos sem o uso de agrotóxicos, problema esse atual e cada vez mais utilizado pelo desconhecimento dos efeitos nocivos a saúde e a natureza. Desta forma, na Escola do Campo podem-se fomentar mudanças a partir dos conhecimentos levando-se em conta a vida da comunidade para suscitar sistematizações e, consequentemente, um pensamento crítico sobre a realidade da qual se está inserido.

O segundo capítulo traz a Educação do Campo construída no Movimento Nacional e Estadual. A Educação do Campo em sua trajetória histórica teve como

marco o processo de resistência e de lutas mediante a organização da sociedade civil, de universidades e movimentos que preconizaram uma educação contrária aos moldes educacionais vigentes para os povos do campo e a Escola Rural com a denominação em vigência do atraso e a ideologia de que no campo não é preciso conhecimento científico.

No terceiro capítulo, o trabalho e educação no município da Lapa. Dá-se como exemplo a Escola Latino Americana de Agroecologia localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa que, como será abordado, é territorialmente o sétimo maior do Estado do Paraná. A localidade de São Bento está a uma distância de 50 km² do Assentamento contrastando com a diferença da não representatividade por sindicatos, associações de moradores e nenhum movimento expressivo que reivindique direitos. A Escola do Campo que tem em sua nomenclatura **do** campo, mas, a partir das diretrizes e concepção de Educação do Campo pesquisada, possui estreito vínculo com a Educação do Campo com práticas centradas na Escola Rural.

No quarto capítulo analisa-se a prática pedagógica na perspectiva do letramento na escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes a partir do questionário respondido por dez professoras da instituição, da entrevista realizada com três professoras alfabetizadoras (1º, 2º E 3º ano), e do conteúdo dos cadernos dos alunos (atividades escolhidas pelas professoras para apresentação na entrevista de sua prática pedagógica ao propor a atividade e do Projeto Político-Pedagógico). Constatou-se que o Projeto Político-Pedagógico da escola, embora contemple as características das comunidades por ela atendidas, não traz a concepção da Educação do Campo junto ao modo de produção capitalista presente no currículo a partir dos projetos financiados por grandes empresas do agronegócio e nas comunidades locais. Porém, a prática pedagógica analisada no trabalho de campo apresenta relação entre comunidade e escola e/ou ela é subsidiada pela relação saberes constituídos historicamente com as experiências de vida e de trabalho no campo.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO

Neste capítulo, o debate é sobre a prática pedagógica e o letramento. A prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo vincula-se diretamente às formas de produção do trabalho e, consequentemente de vida e aos conhecimentos historicamente acumulados pelos povos locais. O uso em sala de aula das experiências e conhecimentos vividos deveria decorrer de uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos junto ao seu desenvolvimento intelectual. Demanda, para isso, encaminhamentos que elevem as aprendizagens resultando a formação de sujeitos críticos, atuantes que participam e protagonizam ações para melhoria das condições de vida dos povos do campo no sentido de tornar o lugar e os sujeitos visíveis dando-se importância à sua cultura, seus costumes, identidade e especificidades regionais. O trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os Movimentos Sociais que, segundo Arroyo (2010), é a matriz formadora que, na Escola do Campo deveria ter vínculo com a produção dos conhecimentos e valores, da identidade e da cultura (2010, p. 45). A mudança nas relações de trabalho no campo, a partir da organização coletiva pode fomentar intervenções emancipadoras e essas podem se da a partir da prática pedagógica na perspectiva do letramento.

Os autores que tratam de prática pedagógica e letramento, entre outros, são: Soares (2000, 2006), Souza (2016), Silva (2014a), Franco (2014), Freire (1987). A prática pedagógica na perspectiva do letramento necessária à Educação do Campo consiste do vínculo entre os saberes dos alunos e o conhecimento científico, da sistematização desses saberes em sala de aula, da valorização da cultura local, do modo de produzir, da identidade do aluno e do contexto do qual se está inserido.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A prática pedagógica pode estar ou não vinculada ao letramento. Se na escola o aluno é instigado a pensar criticamente sobre sua realidade, as aprendizagens vão abrindo um leque de possibilidades ao letramento que se processa nas práticas tanto dentro como fora da escola. As vivências, os saberes do cotidiano, a inserção cidadã passam a tomar forma junto aos conhecimentos

escolares. Nesta perspectiva, o processo de educação escolar é responsável pela formação de intelectuais vindos dos povos do campo e pode culminar em políticas que dêem visibilidade à Educação do Campo. Inserir-se no cenário tanto social como político, pode ser possível à partir dessa formação embasada em lutas e resistência.

Silva (2014a), em sua pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento: Estudo em uma Escola do Campo”, analisa a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa em escola pública do campo. Discute temas tais como: alfabetização e letramento escolar, o trabalho com a identidade do aluno e a sistematização com sua realidade. A autora enfatiza um trabalho docente de contextualização e trocas de conhecimentos para que os sujeitos em formação possam garantir sua sobrevivência; tenham condições de trabalho, de vida e de permanência no campo. Descobre que a partir das trocas, ou seja, do conhecimento empírico do aluno na sistematização com o conhecimento escolar, o currículo eleva experiências levando o aluno ao seu desenvolvimento para estar apto a participar ativamente em seu meio. Ao conhecer a comunidade e o meio no qual o aluno vive, a escola e o corpo docente podem viabilizar meios para que ele ingresse, permaneça na escola e usufrua de sua formação escolar para mudar sua realidade.

Silva, (2014b), em sua dissertação de mestrado intitulada “Práticas Educativas de letramento na educação do campo: uma experiência em Alagamar” desenvolve um estudo sobre as sequências didáticas e sua colaboração para o desenvolvimento dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola localizada no assentamento da Fazenda do Grande Alagamar, na Paraíba. O processo de letramento cultural junto às vivências dos alunos inseridos na escola, buscando-se o desenvolvimento cidadão com vistas ao reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo na perspectiva de uma educação popular em Paulo Freire. Esse estudo foi abordado, pois pode colaborar com a prática pedagógica na perspectiva do letramento já que foi desenvolvido em uma Escola do Campo e serve de referência. Essa educação popular a que se refere Paulo Freire demonstra a submissão das classes menos privilegiadas submetidas à margem da sociedade do capital onde as relações históricas e sociais são oprimidas por forças hegemônicas.

As práticas de sala de aula quando desenvolvidas a partir da realidade social em que o aluno se encontra viabiliza o desenvolvimento de interesses para os conhecimentos. Dependendo da concepção de mundo, a partir da leitura e da escrita na escola o aluno pode atrelar conhecimentos ao que vivencia em casa, na comunidade, na comunicação com as outras crianças, com os adultos. Dessa forma, ao comprometer o aluno no desenvolvimento de atividades em sala de aula que dialoguem com seus conhecimentos e interesses sociais, o professor estará valorizando os potenciais dos alunos tornando as aulas atraentes e agradáveis, estimulando a participação.

Soares (2000) relata o processo histórico no qual a educação que deveria ser para o povo é contra o povo e que a democratização do acesso à escola não se efetivou. Passados 18 anos não se garantiu a universalidade da Educação Básica principalmente a Educação Infantil e o Ensino Médio. Nesses moldes, a educação tem se mostrado incompetente para as camadas populares acentuando as desigualdades sociais e as legitimando restando às classes populares a escola com censura e estigmatizada. As relações entre linguagem e perspectiva social sob a vertente da luta contra as desigualdades sociais são abordadas nesse livro de Soares (2000). A voz do povo, da classe trabalhadora que necessita de apoio político, necessita de intelectuais que estejam à frente na busca por melhorias tanto na vida em comunidade quanto de estruturação em trabalhar com dignidade e com acesso aos direitos. Isso se dá ao passo em que os alunos vivenciem a interferência de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes em seu meio a partir dos conhecimentos elaborados à luz da Educação do Campo.

> A educação não se restringe ao espaço da escola, mas faz parte da vida e da luta das massas trabalhadoras por sua identidade e autonomia: o proletariado só pode chegar a ser dirigente a partir de suas lutas e de sua organização política e nas várias instituições que é capaz de criar para alcançar esses objetivos (SCHLESENER, 2009, p. 79).

Os interesses políticos e econômicos presentes na educação estão diretamente ligados à totalidade que é a força produtiva e a relação de produção. O recorte histórico ou período pelo qual a relação e articulação resultam em uma nova realidade envolvendo os fatores ideológicos, econômicos, sociais e políticos pode ser definido como totalidade. A partir da década de 90 quando o Movimento Sem

Terra preconizou e abriu frente à luta por uma Educação do Campo de qualidade e que valorizasse a identidade dos povos que vivem no meio rural, iniciou-se um movimento que abriria um leque de possibilidades a debates e organização de outros movimentos que, no decorrer dessas duas décadas conquistaram o direito, a partir de lutas, ao acesso aos saberes historicamente construídos pelo homem no/do campo. Se hoje a escola pública no/do campo busca a formação de sujeitos que possam intervir em seu meio vinculando seus saberes em prol de sua sobrevivência, a escola favoreceu essa formação da qual demandam participação, reivindicações junto ao poder público em prol da manutenção e preservação da família camponesa.

A apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora pode estabelecer novas relações entre patrão e empregado; o segundo, ao organizar-se e apropriar-se das relações de produção, passa a exigir melhores condições de trabalho extinguindo o domínio vertical, abrindo um leque de possibilidades a uma nova ordem econômica. “[...] as forças produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução deste antagonismo” (MARX, 1974, p. 136). Para que o cidadão, no presente estudo, o trabalhador rural, o integrado (que também é trabalhador rural) possa tomar consciência de seu papel e identificar-se como classe trabalhadora, remete à Escola no/do Campo possibilitar encaminhamentos para que ele possa desenvolver-se integralmente. Para tanto, o processo de ensino escolar pode viabilizar meios que o encaminhe a esse desenvolvimento.

A escola é responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens, que segundo Soares (2006), é onde o letramento é tratado intencionalmente com o uso da leitura e escrita para as práticas sociais e uso nos processos escolares para decodificar, ler as “entrelinhas”, atribuir sentido ao que se lê e ao que se escreve. Para isso, dá exemplos de práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas em sala de aula para encaminhar os alunos para o letramento. Soares escreve sobre o verbete, o hipertexto e o artigo acadêmico. Supõe-se que a partir desses textos se possa analisar, explorar e dar visibilidade ao tema. O tema pode ser uma notícia, um fato, um acontecimento local, um novo método de cultivo, uma nova forma de colher uma plantação, uma nova técnica de conservar alimentos, etc. A cada tipo de texto o tema pode ser ampliado, lido de diferentes perspectivas. No verbete, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se

apropriado da escrita". (SOARES, 2006, p. 18). No hipertexto letramento é "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (id, 2006, p. 47). No artigo acadêmico, letramento é "[...] um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas" (Id, 2006, p. 80-1).

A desarticulação entre teoria e prática narrada por Seganfredo; *et al*. (2016, p. 182) ao tratar da realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil revela que "O que se verifica na prática e que, também, os professores constataram é que o ensino é hegemônico e que a tão enfatizada articulação entre teoria e prática raramente se efetiva". Falta tempo para a organização docente em buscar conhecimentos sobre concepção de Educação do Campo, ensino, alfabetização e letramento. A fragmentação da prática se dá quando não se reflete o fenômeno social. Trabalhar com práticas e atividades "descoladas da realidade social dos sujeitos, valorizando a memorização, a repetição, que ministram aulas sempre da mesma forma" não acrescentam no que diz a formação transformadora. É preciso construir a prática constantemente, buscando soluções para os problemas que surjam no caminho (SEGANFREDO, *et al*., 2016, p. 182). Relata, ainda, a realidade das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e, a partir de um diagnóstico, levanta dados que demonstram a educação escolar marcada por características da educação rural. As práticas utilizadas em sala de aula visam a preparação do aluno para responder a Prova Brasil. Também apresenta um quadro demonstrando as práticas da pedagogia tradicional e a prática pedagógica problematizadora. Delineando práticas que podem ser encaminhadas em sala de aula, e ainda, faz uma análise do material utilizado nessas escolas e propõe um ensino escolar que vá além da mera transmissão do conhecimento; que ocorra "no interior do processo histórico e coletivo da práxis (SEGRANFREDO, *et. al.*, 2016, p. 237).

Franco (2015), em sua pesquisa intitulada "Práticas Pedagógicas de Ensinar- Aprender: Por Entre Resistências e Resignações", faz um estudo sobre as práticas pedagógicas e suas significações, dentre elas, a de que é uma prática metodológica que proporciona ao aluno possibilidades de aprendizagens. As intencionalidades da prática e ação, veiculadas em suas múltiplas interfaces com as contradições e mediações no processo de ensinar- aprender, possuem cunho

ideológico político. Dessa forma, o professor tomará como postura práticas que disseminem uma ação coletiva, dialógica, atrelada as teorias. Ao agregar conceitos às suas vivências, o aluno percebe que a teoria de sala de aula e a proposta docente tem sentido e que poderá utilizar-se desse conhecimento em seu cotidiano. Esse fator é essencial para o despertar da curiosidade e envolvimento com os processos de ensino. A ação coletiva que Franco cita pode viabilizar na Escola do Campo um trabalho docente que vise a formação de sujeitos que interajam em seu meio de forma a participar das políticas, dos movimentos sociais, da organização da comunidade para buscar investimentos em serviços públicos, em melhorias para as famílias de baixa renda, da qualidade da educação e para as relações de trabalho com os sujeitos do campo; que vivem e sobrevivem no meio rural.

A prática pedagógica na perspectiva do letramento vai ao encontro às necessidades do trabalhador rural local em suscitar alternativas para buscar meios de sobrevivência e mesmo de mudança no modo de agir perante a subordinação e alienação do trabalho do qual se encontram atualmente.

A partir da prática pedagógica do professor é que se pode realizar um projeto de ensino que visa o desenvolvimento do aluno da Escola do Campo para que possa interferir em sua realidade de forma a participar ativamente nos movimentos sociais para buscar melhorias para os serviços, para uma educação de qualidade, para participar nos processos políticos visando o bem comunitário e sua permanência no campo. Dessa permanência, derivam conhecimentos que atrelem o que se aprende na escola com os saberes constituídos historicamente pelos seus ancestrais e que remetem a práticas que, para o homem do campo é sinônimo de existência. As tecnologias presentes na agricultura que remetem a uma Escola do Campo que interfira de forma a preparar os alunos para solucionar situações problemas, operar e programar as máquinas agrícolas, conhecer as técnicas de plantio, de poda de árvores, de plantações orgânicas, e projetos sustentáveis para a garantia de vida e de subsistência dos povos que vivem no campo é papel da escola. A participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na fiscalização e acompanhamento quanto ao emprego dos recursos federais vindos para investimento em infraestrutura e mais os valores arrecadados com a promoção de ações da comunidade para a escola, são atos de cidadania do homem que vive e mora no campo.

No decorrer do tempo, os conhecimentos apreendidos são armas para lutar por seus direitos. Os patrões, que detêm o modo de produção, não detêm as técnicas e conhecimentos construídos na prática. Essas relações de trabalho resultam em revolução. Abordar a Educação do Campo como processo de organização, é buscar fundamentos para mudanças a partir das teorias, da organização social e dos elementos que fundem a prática pedagógica em sala de aula.

O trabalho no campo exige do produtor rural a disponibilidade de horários flexíveis e mesmo das condições do tempo. Para plantar, por exemplo, existem datas quase definidas como início da primavera quando cessam as geadas. O produtor, no início de períodos de plantas e também de colheita, tem um horário pré definido para iniciar seu trabalho mas não o tem para parar. Horas intensas de trabalho duro, sob condições adversas de chuva, sol, ventos, é ele, o homem do campo que está a plantar o alimento que depois irá para as mesas do homem da cidade. O campo e a Escola do Campo quando deixados de lado pelas Secretarias de Educação por que estão longe e “escondidas”, é condenar o campo ao conformismo, ao abandono da pequena propriedade, à alienação quanto a degradação do solo, dos recursos naturais e da vida. O letramento na Escola no/do Campo, segundo (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 43) visam:

> Busca superar o trabalho alienado que mantém as desigualdades socioculturais valiosas para a manutenção do sistema de dominação e atingir um nível de consciência política resultante do processo indissociado entre o subjetivo (consciência/teórico) e objetivo (prático).

A resultante dos conhecimentos apreendidos na escola intencionalmente pela prática pedagógica visa a aplicação na vida em sociedade para intervir de forma a buscar solucionar problemas. Usufruir dos conhecimentos científicos e aplicá-los em seu cotidiano; no/do campo deve ser compromisso de um processo de escolarização da Escola do Campo. Nessas condições, propiciar aos alunos uma formação pautada no compromisso em desenvolver ações que garantam sua permanência no campo e que possa usufruir dos conhecimentos escolares em suas lidas cotidianas com o solo, os animais, as plantas e a diversidade presente em seu meio de vivência é o objetivo da Educação voltada para os povos do campo.

A partir desses fatores, Seganfredo *et. al.* (2016, p. 184) contribuem dizendo que:

> A prática pedagógica dos professores das escolas localizadas no campo foi analisada a partir de contrapontos com a concepção da Educação do Campo, tendo em vista que para tal concepção, escola é um dos locais onde se materializa o conhecimento e a educação formal em relação com o trabalho e a cultura dos sujeitos. Ou seja, a educação abrange uma amplitude maior, não se restringindo apenas aos espaços da escola.

Extrapolar os espaços da escola é envolver a comunidade com o processo de aprendizagem com, por exemplo, projetos que visem solucionar situações problemas como a destinação do lixo das casas. A partir de intervenção da escola se pode fomentar discussões para chegar a uma solução coletiva do tema. Neste sentido, a escola não apenas trabalha em prol da formação do homem para o trabalho e de sua permanência nas relações de modo de produção capitalista, mas, ao contrário, o prepara para os desafios da vida, do trabalho e das relações com o outro. No entanto, sabe-se que o conhecimento é adquirido não uniforme, mas centrado na cultura e na linguagem da classe dominante. Portanto, a classe que detém o poder apropria-se com maior facilidade da linguagem legítima e a camada popular não ultrapassa seus próprios limites. Essa forma de manter a estrutura social é função do mercado e do currículo escolar.

A participação comunitária para viabilizar projetos e agir no sentido de provocar mudanças em uma realidade demanda de uma organização coletiva em prol de uma finalidade. Dessa forma, ao diagnosticar um problema, por exemplo, o coletivo levanta meios para sanar o problema seja ele social, ambiental, político ou educacional. Demanda conhecer os direitos e os meios de acesso para se ter ênfase nas intervenções que decorrem de ação conjunta. Assim é o Movimento social que é a organização de grupos que lutam, a partir da organização de pessoas, em prol de um direito, em busca de melhorias, para mudar uma situação, um fato, uma política. Essa participação comunitária que envolve luta e processos de resistência têm caráter revolucionário pois é a partir da intervenção popular que o poder público cede espaços para o coletivo tornar-se visível. O letramento dos sujeitos presentes nessas ações requer intervenções que elevem as aprendizagens dos alunos em práticas sociais. Os movimentos sociais que lutaram e lutam por uma Escola no/do Campo de qualidade, visa justamente superar as contradições existentes na escola pública e disponibilizar ao povo campesino uma educação transformadora. Pensada no coletivo, a Escola do Campo tem a missão de atender os povos que vivem no

campo levando em consideração sua história de vida, sua cultura, identidade e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. A escola deve ser um lugar de atuação de forças progressistas (SOARES, 2000, p. 73). É na escola que as classes populares podem adquirir instrumentos para lutar contra as desigualdades e a desigual distribuição dos privilégios dos quais todos deveria ter acesso.

> Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2000, p. 73).

A prática pedagógica para o desenvolvimento do letramento em escola pública no/do campo compreende as relações que se dão em âmbito escolar entre professor e aluno, as mediações dos conteúdos curriculares, as técnicas de ensino, os encaminhamentos docentes a fim de facilitar o desenvolvimento do aluno para que usufrua em suas intervenções sociais e também no mundo do trabalho. Os sujeitos envolvidos (alunos, professores e funcionários escolares), coletivamente, podem reforçar as relações de dominação ou, em sentido oposto, de fortalecer os processos de resistência, a saber:

> A escola reproduz relações de poder, mas pode também questioná-las. Pode reforçar o controle social com um trabalho que determina e impõe e que exige obediência sem questionamentos, mas pode também abrir caminhos à imaginação e incentivar a coragem de enfrentar o desafio da dúvida; essa prática ensina a aprender com os erros e a recomeçar sempre, a criar e alcançar objetivos que sejam frutos da própria decisão e ação de cada um interagindo com os outros (SCHLESENER, 2009, p. 96).

Ao questionar as relações de poder e inserir na prática pedagógica as condições necessárias (desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade) para chegar-se a um estado de permanente vigília sobre a vida, sociedade e as políticas que permeiam os fatos, é na escola, onde a prática pedagógica é explícita, direcionada e intencional que há a dimensão da prática social, já que estão sob influência de uma concepção de sociedade e de educação. Seganfredo *et. al.* (2016, p. 233) escrevem que a prática pedagógica em sua essência é direito, materialidade de lutas dos movimentos do campo, exclusão da classe trabalhadora e “como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura, em suas práticas e

em sua trajetória de exclusão de conhecimento e da vida presente no meio rural". Dessa forma, a prática pedagógica na Educação do Campo está diretamente ligada à realidade na qual o aluno se encontra juntamente com sua história de vida social.

Os conhecimentos científicos e os conhecimentos do cotidiano dos alunos, muitas vezes enfatizados na medida em que as intervenções pedagógicas fluem decorrendo de ações docentes em sala de aula e, ou ainda, sob influência de fatores externos à escola como as políticas públicas em educação, os movimentos sociais do campo para uma educação imbricada nos costumes, na cultura e na realidade dos sujeitos que vivem e sobrevivem no/do campo. A re (construção) dos conteúdos para que se tornem condizentes e significativos nas intervenções docentes necessitam ser problematizados. Para tanto, Souza (2017, p. 32) escreve que é imprescindível o vínculo da escola com a comunidade/povos do campo, águas, florestas, indígenas, camponeses, produtores rurais. Desses povos, vem as experiências de vida, da luta no trabalho diário, da busca por melhores condições de vida e de trabalho para garantir o sustento de sua família e a posse da terra amplamente disputada por grandes empresas que exploram os recursos naturais das localidades rurais da RMC. Demanda, na escola, preparar os sujeitos para o enfrentamento dessas questões,

> Os professores que trabalham com práticas e atividades fragmentadas e descoladas da realidade social dos sujeitos, valorizando a memorização, a repetição, que ministram as aulas sempre da mesma forma, e que terminam o ano sem grandes reflexões pedagógicas, pouco contribuem em prol de uma formação crítica, problematizadora e voltada para a transformação social (SEGANFREDO; *et. al.*, 2016, p. 189).

Se a prática está diretamente ligada ao professor e ao aluno, primeiramente ao professor que é o agente do processo em efetivar aprendizagens. Para que isso seja concreto, procedimentos são necessários para alcançar os objetivos traçados. A superação de práticas tradicionais com ênfase na memorização, fragmentação do conteúdo, mera transmissão do conteúdo, ingenuidade, subordinação e alienação e postura docente como detentor do saber pode ser feita a partir da formação continuada do professor. A prática pedagógica problematizadora pode ser alcançada e resultar em aprendizagens contextualizadas com relações com a realidade do aluno, um saber com reflexão, criticidade e estabelecimento de relações do particular com o universal, ação política, construção e mediação dos conhecimentos.

Assim, as principais características da prática pedagógica na Educação do Campo são: dialogicidade com o espaço/tempo “[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo” (VECHIA, FERREIRA, 2016, p. 146), se configura pelo caráter intencional, “[...] pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência” (SOUZA, 2016, p. 38), as práticas pedagógicas são impostas de fora para dentro (Currículo formal, Estado) quando deveria ser articulado por todos. Souza (idem) conclui que a prática pedagógica envolve sujeitos e relações de conteúdos pensados, planejados e definidos de modo consciente.

A realidade da localidade de São Bento, onde está a escola que atende os alunos da região e também de outras localidades (distância de 6 a 23 km de distância), inviabiliza, por vezes e de acordo com as condições climáticas, o acesso, pois é necessário se locomover com veículo, passar por pontes que muitas vezes ficam submersas por enxurradas e transbordo dos rios locais. A participação da família, portanto, não ocorre da forma que deveria; com acompanhamento durante o ano letivo e trocas com o corpo docente sobre as aprendizagens do aluno. Limitando-se a reuniões bimestrais, ainda assim a participação não é assídua. Os conhecimentos empíricos do aluno em sua dimensão social devem ser instigados em sala de aula. A prática deve ser investigatória, já que a partir delas que o corpo docente poderá fomentar estratégias para o desenvolvimento de intervenções práticas para o processo de desenvolvimento/ aprimoramento e aquisição do letramento. Como a Escola pesquisada está inserida num contexto rural, os alunos, segundo o levantamento feito no ato da matrícula, são filhos de agricultoras, avicultores, pecuaristas, pequenos produtores de hortifrutigranjeiros e trabalhadores rurais (alguns diaristas sem carteira assinada e outros com vínculo CLT).

As práticas a partir das intervenções docentes do professor no processo de letramento escolar, para cumprir sua função de “difundir saberes e comportamentos, que se podem desdobrar em práticas as quais visam a mudanças sociais” (VENDRAMINI, 2000, p. 163) requerem ações do professor que atua em escola pública no/do campo. Conhecer os processos que permeiam o cotidiano do aluno e de seus familiares pode culminar numa prática embasada em elementos práticos para dar-se sentido as teorias escolares. Para tanto, o entorno da escola deve ser parte desse processo. As relações de trabalho nos quais os alunos tendem a se

inserir em idade própria, são objetos de investigação que podem resultar em aprendizagens que permeie de significados a formação escolar.

Nesse contexto, a pertinência do letramento, segundo Soares (2006), que possibilita o desenvolvimento das habilidades do uso da leitura e escrita em práticas sociais onde os sujeitos se envolvem socialmente. Quando, por exemplo, uma criança interpreta uma história infantil, ela já demonstra habilidade de letramento (SOARES, 2006, p. 24). A curiosidade da criança ao perguntar sobre a escrita de uma placa, de um cartaz, de fazer leitura de um desenho, figura ou cena, remete ao letramento já que o mesmo é a leitura crítica da escrita. Ao entrar na escola, o aluno é inserido num contexto de alfabetização e letramento. "[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita" (*id.,*2006*,* p. 30) é letramento. Se antes da escola já possuía habilidades de interpretar os códigos, a partir da escolarização e com o envolvimento dos sujeitos tem início, a partir das intervenções do professor, a inserção do aluno no processo e práticas de letramento. Para isso, a aula não pode ser meramente expositiva. O entorno da escola, as interações sociais pelas quais os alunos convivem, o cotidiano a que estão imersos podem ser instrumentos de aprendizagens e de desenvolvimento intelectual e cognitivo. Esses contextos antes da escolarização, se já estavam presentes, podem possibilitar sistematizações já que têm a ver com o que se vivenciou, se teve acesso.

Freire (1987) em sua obra cujo título é "Pedagogia do Oprimido", ressalta que a concepção bancária de educação é uma desconfiguração da historicidade do aluno. Nessa concepção, o aluno é depósito de informações que não serão tratadas de forma a atribuir sentidos, inferir e elaborar hipóteses; contextos da práxis. A prática pedagógica deve levar em conta os saberes dos alunos, valorizar seus anseios, suas potencialidades; suas aptidões para melhor aprender num processo de ressignificações, de trocas, de experiências com os saberes sistematizados pelo professor em forma de interações e diálogos. Faz, num todo, uma crítica à falta de diálogo em sala de aula, a pedagogia inculcada no tradicionalismo onde o professor é o detentor do saber; na não valorização dos saberes vividos dos alunos. No entanto, a pedagogia voltada para os anseios do aluno, sua formação integral e ações pedagógicas que viabilizem seu desenvolvimento cognitivo, social e político é tratada num diálogo com as contradições desse processo. Contraditório é quando se tem dois parâmetros (vertentes); opostos, mas que não vivem um sem o outro.

Assim são os professores e a prática docente embasada no Projeto Político da escola. Pode até o professor não conhecer, porém, não pode intervir junto a realidade do aluno sem o conhecer. Para tanto, necessitaria um debruçar sob o documento para estudar sobre o aluno, sobre a comunidade, sobre o meio na qual ele e a escola está inserida.

Dessa forma, os alunos, a partir das mediações docentes, podem assumir ou mesmo desenvolver gradativamente sua cidadania no seu ambiente de vivência com um olhar sob sua realidade e consequente atuação participativa sob ela (BARROS, 2016, p. 394). Constituir a cidadania no filho e aluno em desenvolvimento requer um trabalho conjunto da família e da escola. “Toda atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre a própria atividade, analise alternativas, perceba possibilidades, sempre estimulado pelo professor” (LEITE; COLELLO, ARANTES, 2010, p. 34). O letramento, na escola, segundo os autores, deve ser construído com todo o corpo docente. Na Escola do Campo, esse letramento pode ainda, ser trabalhado no conhecimento e no diálogo com a família.

O letramento é anterior à escola, pois é a partir da dinamicidade da via cotidiana que se incorpora saberes e experiências. Para que o trabalho docente possa encaminhar o aluno para que seja letrado mediante sua realidade, é preciso conhecê-lo. Decorre, portanto, para o desenvolvimento de pessoas capazes de ler as entrelinhas de um texto, fazer inferências e correspondências ao que se lê e ao que se vê, à prática docente do professor de Escola do Campo, comprometimento e anseio por mudanças. No próximo tópico, aborda-se o letramento em suas vertentes e trajetórias para o desenvolvimento dos sujeitos do campo em suas demandas tanto de trabalho quanto de acesso a terra, ao trabalho, à vida no campo.

2.2 O LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Há algumas décadas, para estar alfabetizado bastava assinar o próprio nome. A alfabetização consistia na habilidade mecânica de codificar a língua oral em escrita e decodificar a língua escrita em oral. Com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos e consequentes transformações no mundo, assinar somente o nome já não era mais suficiente. Era preciso, além de ler, decifrar os códigos

escritos e os entender, ou seja, ler passou a ser a ter caráter de entendimento, desenvolvimento de significados e sentidos ao texto. Autores passaram a discutir a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização "[...] que pudesse explicar o processo que envolvesse além do acesso ao sistema linguístico, as demandas por práticas sociais de leitura e escrita" (MELO, 2012, p. 24). Aos poucos, o termo letramento foi sendo utilizado com maior frequência na escola e em todos os âmbitos sociais.

> O termo letramento surgiu no mundo moderno complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório. Isto porque nossa sociedade é centrada no uso da escrita e exige de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo (MELO, 2012, p. 23).

Para compreender a dinamicidade social na qual se está inserido é necessário que o sujeito compreenda e acompanhe o desenvolvimento dos fatos e acontecimentos de seu tempo. Essas relações se dão tanto no presente como na compreensão do passado. Se possuir ou não capacidade de analisar os fatos sociais, demanda uma preparação, ou seja, condições que o encaminhem para seu desenvolvimento e capacidade de ler o mundo a partir da leitura e da escrita. Para Soares (2003, p. 1) foi preciso nomear a prática da leitura e escrita mais avançada do que meramente ler e escrever, resultante da aprendizagem da escrita. Portanto, deu-se o nome a essa prática avançada de letramento.

O termo alfabetização é restrito, segundo Ferreiro (2001, p. 32), "[...] ao uso das letras e seu valor sonoro convencional". Saber ler um texto, por exemplo, não significa que o aluno o entende. A alfabetização escolar restrita a leitura mecânica de um texto foi sendo superada por uma leitura dinâmica do texto a partir das inferências e conhecimentos que o aluno possui sob determinado assunto para utilizá-los na leitura crítica da escrita. Associar e contextualizar as palavras que no início da alfabetização são apresentadas as crianças, é correlacionar, aos aspectos da vida ou às atividades que realizam em sala de aula a inserção dos processos elementares de uma expressão gráfica interpretada. Ou seja, a escrita quando vinculada a vida, ao meio é passiva de entendimento já que está diretamente associada ao concreto; ao que se vê e convive; tem-se acesso (FRANCHI, 2012, p. 109).

O conhecimento quando desvinculado da vida do aluno se torna desinteressante. Se o conhecimento escolar estiver atrelado à vida, ao que o aluno vê, sente, age, convive e dialoga, sistematizações serão feitas, internalizações serão enaltecidas, aprendizagens se efetivarão. No campo, os saberes estão vinculados aos processos de trabalho, ao homem do campo, à sua cultura, ao seu modo de viver, de falar, de sentir, de trabalhar, de construir e constituir cultura e relações sociais.

O letramento social contribui para o desenvolvimento dos sujeitos no sentido de inserir-se e interferir na vida em sociedade de forma participativa e atuante. Historicamente, no Brasil, a alfabetização sofreu alterações no conceito que segundo Soares,

> Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.(2003, p. 7).

Ainda, segundo a autora, em outros países como França e Estados Unidos a alfabetização é tratada de forma independente do letramento. No Brasil, há uma inadequada infusão dos dois processos conduzindo a um apagamento da alfabetização (SOARES, 2003, p. 8). No entanto, a alfabetização não é independente do letramento, mas interdependente, ou seja,

> Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

O letramento e a Educação do Campo podem caminhar juntos para que a formação do aluno esteja a serviço de suas vivências no campo. No processo de alfabetização, na Educação do Campo, o letramento pode acompanhar as aprendizagens, pois é a partir dele que os alunos vão sendo emancipados. Na Educação de Jovens e Adultos a prática pedagógica na perspectiva do letramento pode objetivar o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, interferir sobre a realidade para transformá-la. O contato com variados gêneros textual pode instigar a curiosidade do aluno que ao inferir à sua prática social a leitura e sua aplicabilidade, desenvolve conceitos e internaliza o conhecimento. Utilizar textos que fazem parte do cotidiano como bulas de medicamentos para animais, instruções de uso de produtos da agricultura, composição de produtos, instruções de manuseio, etc., referem-se à sua realidade e contato no que se refere ao trabalho local, ao uso da terra. O produtor rural em contato diário com esses gêneros textuais necessita de uma habilidade de compreensão que vai além da leitura. Essa compreensão junto a análise chama-se letramento. Junto a isso, a leitura crítica sobre os processos hegemônicos do agronegócio e da exploração do campo.

> O letramento para os sujeitos do campo tem uma dimensão teórico- prática, isto é, de práxis revolucionária, quando os instrumentaliza para realizar a crítica aos processos históricos que caracterizam a sociedade capitalista e os orienta para sua emancipação. Significa possuir a habilidade de ler o mundo e compreender os fenômenos como se dão na realidade empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais, em sua totalidade de contradições (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 43).

As contradições presentes podem ser percebidas a partir do entendimento sob os processos sociais, políticos, econômicos e culturais de cada lugar onde a escola está inserida. Nesse contexto, cabe ao professor buscar conhecimentos sobre a comunidade, inteirar-se do Projeto Político-Pedagógico da escola para buscar práticas que tenham a ver com a realidade dos alunos. Encaminhar as aprendizagens escolares de forma a suscitar a habilidade de produzir novos conhecimentos para pôr em prática em suas relações sociais é papel da educação do campo, a saber:

> Portanto, o aspecto revolucionário do letramento para os sujeitos do campo resulta em proporcionar a estes o acesso e também a crítica ao conhecimento, à ciência e à tecnologia na lógica da reprodução do capital, que aliena o trabalhador rural. Significa a formação de sujeitos para

> produção de novos conhecimentos vinculados a valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 45).

Essa humanização a que se refere as autoras, deve-se ao fato que o aluno precisa ser encaminhado a perceber como o modo de produção capitalista interfere nas relações humanas, no trabalho, na escola, na educação.

> A dimensão revolucionária do letramento para os povos do campo corresponde ao domínio de conhecimentos científico-culturais e de seus direitos, como também a capacidade de realizar a crítica a ciência e a tecnologia na lógica do trabalho produtivo para o capitalismo. (FONTANA, 2016, p. 244).

Produzir novos conhecimentos é sistematizar os conhecimentos empíricos juntos aos científicos fazendo inferências, contextualizando. Para tanto, o processo de ensino necessita de intervenções que possibilitem esses avanços. Ao proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento a partir de diálogos e trocas, consolidam-se aprendizagens significativas e que podem despertar no aluno o, desejo de buscar mais conhecimento. Dessa forma, a escola passa a representar para o aluno e sua família, inserção nas ações de seu tempo; os acontecimentos políticos, por exemplo, podem interferir na organização da comunidade, na produção de alimentos. Quando o produtor busca junto ao banco financiamento e os mesmos são tão altos que inviabiliza o cultivo ou mesmo a criação de animais. Se o sujeito do campo consegue perceber as desvantagens e calcular os custos de uma produção, buscará alternativas de trabalho. Deriva a sistematização dos conhecimentos adquiridos na escola em consonância com a vida na pequena propriedade; o uso do conhecimento para a vida.

> Entende-se que o letramento, numa perspectiva crítica, que objetive a democratização da cultura pelo acesso aos conhecimentos universais e particulares que envolvem a realidade cultural dos sujeitos do campo, suas lutas e relações de trabalho, representa a possibilidade de libertação da sua condição de subalternidade econômica, cultura, política e intelectual. (FONTANA, 2016, p. 246).

A educação do campo pode fomentar no aluno sua intervenção social na comunidade. Para que isso ocorra é necessário que a escola disponha de elementos facilitadores de tal ação como professores qualificados e que busquem formação constantemente, acesso a materiais necessários para seu pleno desenvolvimento cognitivo e intelectual e um acervo de condições estruturais para sua inserção

política e social. No município da Lapa, as escolas do campo são maioria, 13 das23 escolas municipais (IPARDES, 2019). As comunidades são distantes do centro do município o que dificulta a entrega, por exemplo, de materiais e até merenda vinda do setor responsável. No município a ênfase que se dá na Semana Pedagógica é à escola urbana. Os cursos, os projetos direcionados tanto para as escolas situadas no meio rural quanto urbana são iguais (urbanocêntricos), as dinâmicas dos seminários com ênfase no ensino para os povos da cidade, negando, dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 1/2002) que estabelece as normas e princípios para as escolas localizadas no campo.

O cenário do qual a escola pública se encontra na atualidade, a gestão educacional tomou como prática e autonomia em resolver os problemas da escola com o voluntariado. Se há um ponto negativo; o do não investimento em estrutura, formação e manutenção pelo órgão responsável, por outro lado, a organização coletiva da comunidade em mobilizar-se para realizar ações que viabilizem e forneçam estrutura e elementos para que os alunos tenham acesso ao conhecimento científico.

Pequenos projetos podem ser desenvolvidos mediante a participação de todos os pais, professores, funcionários e comunidade, em geral, para efetivar os elementos necessários para o acesso do aluno. Na Educação do Campo como território de luta e resistência, a contradição dos projetos hegemônicos dámargem a políticas do voluntariado colocado nas mãos dos sujeitos as obrigações do Estado. Se este não cumpre suas obrigações, os sujeitos ficam sem acesso aos serviços dos quais têm direito, esses, por sua vez, os tornam reais a partir do trabalho voluntário. É uma alternativa para o desenvolvimento da Educação do Campo, porém, a partir dela, políticas e investimentos públicos não são realizados.

A resistência quanto a projetos hegemônicos na escola é fundamental para a manutenção e preservação da vitalidade do sujeito do campo. Resistência a projetos como o Programa Agrinho, com conteúdos descolados da realidade campo e da relação entre campo e cidadã. Também, resistência no âmbito do trabalho e uso agrotóxicos que provocam doenças no pequeno produtor, que muitas vezes não disponibiliza de equipamentos de segurança para aplicar o veneno na plantação ficando exposto aos agentes nocivos à saúde. O conhecimento que deriva de uma educação escolar voltada para a manutenção da vida, necessita de práticas

pedagógicas que dialoguem com os sujeitos e suas experiências de vida em comunidade.

O direito a Educação dos povos que vivem no campo e também a uma estrutura que seja suficientemente disponibilizada para que os processos de ensino se realizem e se efetivem, é direito dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam em Escola do Campo. Resistir às políticas de fechamento de escolas, de transporte escolar precário, da materialidade da efetivação do Projeto Político-Pedagógico, da formação continuada dos professores para fomentar políticas que atendam os anseios dos povos do campo.

Quanto ao professor, se não há oferta de formação continuada em prol de uma Educação do Campo que se configure nos documentos constituídos a partir da década de 90 voltados ao povo e à educação campesina, sua prática pedagógica poderá estar a serviço do capital, do monopólio e interesses de grandes empresas na educação para a passividade, da alienação quanto aos processos de trabalho e de vida no campo.

> Entende-se que a concepção da Educação do Campo exige uma visão crítica de campo e educação, na medida em que o professor compreende a lógica da vida no campo, como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. No entanto, aponta-se como contradição a formação inicial e continuada, presenciais e a distância, que não abordam as especificidades e demandas da Educação do Campo, comprometendo o processo de letramento crítico dos professores. Defende-se a necessidade de formação continuada nas escolas do campo, preferencialmente, na perspectiva da investigação-ação, de modo a envolver o coletivo dos profissionais na problematização e identificação dos conhecimentos político-pedagógicos necessários a ampliação de se letramento crítico em consonância com um projeto de emancipação sociocultural dos sujeitos do campo. (FONTANA, 2016, p. 267-268).

Para que haja processos de letramento na escola, é preciso condições de trabalho para o professor. “O letramento é mais do que um conjunto de habilidades individuais de leitura e de escrita, compreende a dimensão social em que os professores se utilizam desta capacidade em seu contexto social e profissional [...]” (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 51). As práticas de letramento dependem dessas condições e mais da estrutura escolar. Ferreiro diz que:

> Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos

> em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros (FERREIRO, 2001, p. 31).

Essa vertente pela qual a prática é determinante funde-se à inserção social do aluno. Se a prática não é neutra, os objetivos que a circundam e dão margem a inferências, pelos alunos, em seu modo de ver e conviver no mundo consolida-se em estagnação ou inserção ativa, participativa. Ser atuante requer uma formação que tenha consolidado práticas que elevassem os conhecimentos, que tenham possibilitado meios para que o aluno se desenvolvesse tanto cientificamente na aquisição de novos conhecimentos, quanto de seu desenvolvimento como sujeito ativo, histórico, atuante. Mediante essas vertentes expostas, cabe abordar o currículo da Escola do Campo em suas especificidades. Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteará os currículos de escolas privadas e públicas de todo país. Dessa forma, a base estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes deverão desenvolver ao longo da escolaridade básica (BRASIL, 2017, s/p). Porém, a Educação do Campo, em suas especificidades, requer um trabalho voltado para os sujeitos locais em suas demandas tanto sociais, quanto culturais, políticas, religiosas e culturais. Portanto, a prática seguida dos conhecimentos dos sujeitos dará margens às aprendizagens a serem desenvolvidas em âmbito de sala de aula e também em diálogo constante num aspecto de interdisciplinaridade e conexões com o meio.

2.3 A ESCOLA DO CAMPO E O CURRÍCULO

A experiência na qual professore aluno possa aprender com suas experiências de vida e fazer delas objeto de investigação dão caráter a subjetividade que é a relação do sujeito com o outro. O currículo não se limita à vida escolar, mas à vida inteira. Deve ter objetivo libertador. Um agir consciente, responsável e comprometido pode levar o aluno a fazer conexões entre conhecimento escolar e história de vida levando a seu desenvolvimento intelectual e profissional resultando na transformação de seu próprio eu. A ênfase não está no papel social da educação e sim na aprendizagem, objetivos e avaliação o que fortalece a dominação do capitalismo sobre a educação. Para Silva isso é:

> Assim, por exemplo, do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação nada tinham a ver com os

> significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar a “essência” da educação e do currículo. Do ponto de vista marxista, para tomar um outro exemplo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2010, p. 38).

Os saberes historicamente construídos pelo homem e modificados a cada nova geração a partir do trabalho, segundo Marx; Engels (1979) são para atender às suas próprias necessidades. A apropriação desses conhecimentos se dá pelo meio informal que é o contato com o outro, com os objetos e com os grupos sociais e pela escola (meio formal). O currículo não e somente uma seleção de conteúdos, ele é base da formação humana, dependendo da escola, para uma concepção de formação para o mercado de trabalho e/ou uma dimensão histórica da qual se possa compreender a ideologia do conhecimento escolar. Enquanto a teoria tradicional de currículo preocupava-se com a resposta à pergunta sobre “o que” ensinar, a teoria crítica pergunta “por quê” ensinar determinados conteúdos. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) diz que o currículo deve visar “[...] a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação” (I CNEB, 1998, p. 21). A agricultura que exige do homem do campo conhecimentos para solucionar situações problemas, a avicultura que necessita de sujeitos ativos que busquem e façam prevalecer seus direitos, aos fumicultores que precisam conhecer os métodos de prevenção quanto ao uso de venenos, os agropecuaristas que necessitam inovar o manejo para melhor aproveitamento de pastagens e silagens, etc.

> Currículo é transformação, não apenas no que se refere a mudar o sentido, de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas conquistas. O currículo consiste em transformar o impreciso em conhecido, e tal fato envolve um ensino e uma aprendizagem (LIMA, ZANLORENZI, PINHEIRO, 2012, p. 25).

O currículo escolar é uma trajetória prescrita de conhecimento (remete-se a um caminho a ser traçado, uma corrida de carro onde a entrada na escola é o início da pista e o fim dela é uma incógnita pois não se sabe onde é a linha de chegada) delineado para o aluno, mesmo antes de seu nascimento e que também o será dos seus descendentes. Reproduzindo os anseios das estruturas econômicas e políticas

na reprodução cultural e social através da educação, o currículo contém relações de poder (como se fossem naturais), desigualdades sociais (os interesses para formar alunos passivos ou ativos), neutralidade ou não neutralidade dos conhecimentos (a que e a quem o currículo serve) e racionalidade do conhecimento.

As relações de opressão impostas pelo agronegócio tanto no trabalho quanto nas políticas de acesso aos serviços, podem ser analisados mediante o processo de ensino aprendizagem escolar. Se a escola se volta para atender as demandas sociais que requerem intervenções a partir de projetos escolares, a realidade tende a mudar. Porém, se a estagnação, omissão, inclusive da escola, se faz presente no processo de desenvolvimento do aluno tanto escolar quando social, a tendência em se ter uma sociedade oprimida (massas) e uma alienação imposta é provavelmente certa.

> A função educativa do currículo escolar não pode ser considerada como mera reprodutora de conteúdos fragmentados que devem ser trabalhados isoladamente. Precisamos oferecer ao educando a condição de descobrir e entender o seu desenvolvimento. O currículo deve ser elaborado com base em uma grade curricular universal sob análise das condições contextuais, históricas e concretas do ser humano, o que lhe garante uma característica de significados múltiplos. Nesse paradigma emergente, o conhecimento é construído e elaborado nas inter-relações com as contingências históricas presentes no momento dos aprendizados. A influência do meio sociocultural delineia e configura os significados do conhecimento a partir do seu valor e uso e, portanto, da sua funcionalidade social (LIMA, ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 107).

Uma prática pedagógica que não valoriza o aluno em suas manifestações culturais, sociais, políticas e econômicas, tende a trabalhar de forma isolada os conhecimentos científicos. O currículo escolar precisa estar atrelado à prática de mundo, aos conhecimentos e vivências dos alunos, em sua historicidade de vida, ao que já vivenciou e conhece sob determinados assuntos. Os conhecimentos que o aluno traz do meio em que vive, quando levados em conta na prática, viabilizam o despertar de interesses, desenvolvimento e envolvimento com o currículo.

Ao atender os interesses da classe dominante, segundo Apple (2006), a técnica que é praticada junto ao interesse do mercado e do capital funde-se em estrutura curricular empregada que pode resultar em formas econômicas desiguais. O currículo não pode ser transformar em forma limitante do saber, ao contrário, é ele o responsável pelo alargamento das relações e a abertura de possibilidades que permitam o desenvolvimento dos sujeitos.

> As teorias críticas e as teorias pós- críticas, com contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por ser concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?" (SILVA, 2010, p. 16).

O professor, ao planejar suas aulas, reorganiza o currículo (de acordo com as recomendações dos documentos oficiais) conforme a demanda de seus alunos: o que ensinar, quando, de que maneira e com quais objetivos. Nesta vertente, Giroux escreve que:

> A nova espécie de currículo deve ser profundamente pessoal, mas somente no sentido de que reconheça a singularidade e necessidades individuais como parte de uma realidade social específica. Não devemos confundir auto-indulgência com pedagogia crítica. As necessidades sociais e individuais devem ser relacionadas e mediadas através de uma perspectiva aliada a noções de emancipação. Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que se reconheça que o relacionamento entre os diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante (GIROUX, 1997, p. 11).

O currículo, ao enfatizar as especificidades de cada aluno, ainda que não trabalhe especificadamente em suas demandas, pode ater-se a realidade social da qual se provém. É na emancipação dos sujeitos que o currículo necessita estar voltado. Os grupos específicos dos quais Giroux se refere é, na Educação do Campo, os pequenos produtores, os filhos de agricultores, avicultores, suinocultores, leiteiros, produtores de verduras e frutas que necessitam, a partir da escola, veicular seus saberes para fazer conexões às práticas que estão inseridos e atrelar, às teorias de sala de aula e das práticas que o professor realiza para o desenvolvimento do letramento, sistematizações e, consequentemente, emancipação dos saberes.

O currículo na Escola do Campo pode estar voltado a atender as demandas pelas quais o povo local necessita para preservar sua cultura, sua identidade, o modo de ser, de falar, de viver específico de cada localidade, como também apropriar-se do conhecimento universal. Caldart (2008, p. 73) escreve que:

> A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas. Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.

O conhecimento universal é necessário para o currículo escolar das Escolas do Campo, porém, ainda há resistência quanto a inserir o particular/campo na cultura universal.

A cultura local de São Bento, historicamente constituída pelos povos da região, dá espaço a características próprias das quais, dependendo dos costumes, pode ser: da religião: aos domingos, as famílias vão à igreja. É o espaço de encontro, por conta da distância das casas e o trabalho, geralmente de ordenha, manejo da agricultura, cuidado com animais resultando numa falta de tempo para visitar o vizinho. Também, as festas da comunidade, haja vista que não tem associação de moradores, as festas são religiosas, salvo quando algum morador realiza em sua casa uma “festa de São João”, no dia 24 de junho onde convida os vizinhos e todos se reúnem para comer, beber e dançar. Os bailes gaúchos (fandangos) com música ao vivo, nos salões da igreja são tradição local derivada de um histórico de tropeirismo na região que era pouso de tropeiros e suas tropas, e ocorrem a cada 6 meses também é um espaço de encontro, porém, com a presença, geralmente dos mais jovens.

Além das festas da igreja, festas residenciais e os bailes, que são oportunidades para se encontrar e bater um papo, periodicamente acontecem eventos como rodeio gaúcho onde os peões com seus cavalos laçam o gado para concorrer a prêmios. Essa também é uma festa de origem histórica derivada da cultura tropeira. Na gastronomia, destaca-se o pão de forno, o torresmo de porco, o virado de feijão preto, o charque, o charque de porco do qual é ingrediente de um prato denominado haluschke (quirera com charque e toucinho de porco enrolados na couve e cozidos no fogão a lenha). Também, o pudim de aipim, as geleias de figo, laranja, e de banana. Nas festas de Natal e Ano Novo, as famílias se reúnem na igreja onde tem a visita do “papai Noel”.

Nas brincadeiras infantis fora da escola, das mais preferida é o “tiro de laço” onde os meninos e meninas, em seus cavalos, laçam uma vaquinha motorizada (vaca de fibra, pintada com chifres e engatada em uma moto da qual é pilotada por uma pessoa). Essas brincadeiras são feitas aos sábados e domingos nas residências, previamente agendadas, dos moradores locais. Nesses eventos, as famílias participam e o lucro com a venda de doces e salgados, ajudam a família nas despesas da casa.

Devido ao trabalho da maioria dos moradores nas granjas de frangos, viagens, passeios e lazer somente se contratar alguém para “tomar conta” da granja. O produtor e sua família estão continuamente a mercê da produção de aves. Os intervalos (vazio sanitário que consiste em retirar os animais para realizar a desinfecção dos equipamentos e cortinas para matar as bactérias e insetos) que variam de 15 a 20 dias, são utilizados para a cobertura da cama de cepilho para fermentação e extinção de bactérias (a partir do abafamento que a lona estendida proporciona) além de insetos. Essa lona permanece por 7 dias e, após esse período, o produto tem que armazenar lenha para a chegada do novo lote de pintinhos dos quais necessitam de aquecimento mediante uso de lenha nos fornos automáticos (2) instalados dentro do aviário. Além da coleta de lenha, o nivelamento da cama de cepilho para retirar os cascões que se formam devido à umidade das fezes dos frangos grandes que foram para o abate. Posteriormente, a limpeza dos bicos de água e dos pratos de razão. Portanto, o intervalo de uma granja não é dias de descanso, ao contrário, são dias de muito trabalho e preparo para um novo lote que se inicia.

O trabalho do produtor rural seja ele avicultor integrado ou produtor de produtos agropecuários, continuamente trabalha sem descanso e férias. O acesso ao lazer no lugar onde se vive é essencial para uma qualidade de vida. Mais que o trabalho, o homem que mora no campo precisa de condições para viver com dignidade. Se o trabalho aliena, que a educação esteja voltada a desencadear movimentos que despertem nos produtores sua visão para a importância de seu trabalho para o mercado local, da cidade, do estado e do país. A classe trabalhadora, o produtor rural, a partir da sua identificação e consciência de sua realidade, pode iniciar um processo de mudança ao modo de produção em vigor. O trabalho é importante para a sociedade, porém, ser feliz é, sobretudo, fator determinante para viver plenamente.

O monopólio da empresa, o frigorífico que rege as ordens das quais o pequeno produtor é obrigado a cumprir tarefas para atingir metas pouco ou nada valorizadas pela empresa, estabelecem uma relação de trabalho de senhor e escravo. Para que esse modo de produção capitalista seja superado é preciso a apropriação do conhecimento, da classe trabalhadora (o produtor rural), isto é, a conscientização das massas populares para reivindicar direitos e lutar por eles, a revolução. Nas relações de trabalho, o patrão vai na frente, o empregado vai atrás temeroso com o que há de vir (SCHLESENER, 2018)[6]. Ao exercer a função de empregado, no cotidiano desenvolve novas técnicas e manejo que agregam à prática conhecimentos. Demanda de uma organização coletiva para valorização desses conhecimentos já que são imprescindíveis para a empresa. Sem o produtor de frango a empresa não tem o produto para comercializar. Portanto, ao mostrar conhecimentos sobre seus direitos, o produtor pode conquistar melhores condições de trabalho, de renda e consequentemente de vida.

A criação de animais diversificada na região de São Bento é uma característica local. Além disso, os pomares de frutas que empregam trabalhadores rurais locais. São pessoas que buscam o sustento familiar com o trabalho registrado em carteira. As duas empresas da região empregam pouco mais de 30 pessoas que moram e/ou que nasceram no lugar. Com isso, os alunos que chegam à escola precisam de encaminhamentos que despertem sua atenção quanto ao uso de agrotóxicos (abundantemente utilizado nessas plantações) e conhecimentos sobre o cultivo de frutas, as condições climáticas, irrigação, temperatura, armazenamento de mudas, das próprias frutas e, ainda, o mercado (importação e exportação) para colocação no mercado os produtos da região. “[...] é a própria experiência dos estudantes que se torna objeto de investigação fenomenológica” (SILVA, 2010, p. 41). Portanto, investigar a realidade do aluno em suas relações de trabalho, de cultura e de lazer é essencial para uma compreensão e desenvolvimento de práticas pedagógicas que elucidem e favoreçam o entendimento sobre essas relações desvelando um mundo de oportunidades de mudanças para a forma como se trabalha, da alienação política e da inserção participativa não somente como mão de obra, mas também como agente de transformação e mudança. Para tanto,

[6]SCHLESENER, Anita Helena. *Método histórico dialético*. Curso equivalente a disciplina do Mestrado em Educação. Notas da aula. 22 fev. 2018. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, Paraná.

compreender sua identidade a partir dos processos de trabalho, assumir-se como classe trabalhadora e sistematizar os conhecimentos escolares para buscar saídas para o trabalho exaustivo e alienante, mal remunerado e degradante quanto à saúde dos trabalhadores e também dos recursos naturais utilizados para sua produção. As múltiplas dimensões da formação humana se dão a partir do currículo.

> Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, com ênfase, o trabalho agrícola (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 41).

Atualmente, com o agronegócio presente fortemente no campo, os pequenos proprietários têm que deixar suas propriedades, quando em idade própria (não aposentados) para trabalhar na cidade. Muitos abandonam suas casas e deixam a produção de pequenos pedaços de chão onde se plantava feijão, por exemplo, com a utilização de tração animal, pois o vizinho vendeu sua propriedade para um médio produtor que detém de máquinas modernas que, num quarto de tempo ao do pequeno produtor, faz o trabalho e, ainda, utiliza de tecnologias como irrigação, pulverização, colheita mecânica o que inviabiliza o cultivo de pequenos espaços. Quando da permanência no campo, busca tirar o sustento de sua família da propriedade com o cultivo de orgânicos. Porém, embora o mercado esteja a valorizar produtos sem agrotóxicos, o produtor enfrenta dificuldades como inserção no mercado, venda e transporte do produto. Quando consegue, fica submetido a vender por um valor muito abaixo do que produz em grande escala e entrega o produto ao consumidor final.

Um trabalho docente com práticas pedagógicas que levem o aluno a perceber na produção agrícola um modo de se sustentar, pode interferir na realidade para modificá-la. A permanência do homem do campo no campo é o início de um trabalho de valorização da terra, da agricultura familiar e da pequena propriedade. Uma comunidade organizada pode desenvolver projetos que busquem junto aos governantes, incentivos para plantar e criar animais a partir de custeios para a produção a baixos juros. Para desenvolver um projeto, porém, é preciso que os sujeitos saibam articular as necessidades com as demandas do mercado. Atualmente, nas pequenas cidades, há a feira de produtos do campo. Dá-se ênfase

a produtos isentos de uso de agrotóxicos. Para tanto, é preciso conhecimentos para o plantio, cultivo, colheita e comercialização desses produtos.

O conhecimento que pode ser trabalhado a partir da prática pedagógica em Escola do Campo é a cultura da agroecologia com utilização dos recursos naturais sem agrotóxicos, pesticidas e inseticidas para a produção orgânica. O currículo não é constituído somente de "[...] fazer coisas mas também vê-lo como fazendo coisas às pessoas" (SILVA, 2010, p. 5). A educação voltada para a formação para o trabalho, na contradição e, voltada para a humanização dos ambientes, pode se voltar para formar os sujeitos para inserir-se socialmente no sentido de buscar melhorias para o coletivo da comunidade na intencionalidade de mudar o modo de produção que está instalado para um modo de produção para a comunidade e não para o lucro revelado de grandes empresas, o agronegócio. Da mesma forma, as empresas particulares que buscam na educação o lucro, numa organização coletiva se pode resistir, mediante a comunicação e desvelamento a partir da escola.

Caldart (2002, p. 23) diz que quem mora e vive no campo precisa ser "sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito". Ao envolver a comunidade em planos de ação, por exemplo, o professor pode culminar as práticas de sala de aula em ações feitas pelos próprios alunos junto à comunidade. Um exemplo comum em comunidades rurais é o desmatamento. Para um trabalho que envolva a comunidade escolar caracterizando uma prática pedagógica da Escola no/do Campo, após uma série de encaminhamentos docentes e produção do aluno de folders, os mesmos distribuirão para a comunidade textos e desenhos abordando a preservação dos mananciais, sobre a poluição do solo, dos rios, do ar, efeitos dos agrotóxicos para o organismo humano, para os animais e para os vegetais.

O Projeto Político-Pedagógico que norteia os princípios pedagógicos institucionais deve ser construído coletivamente com a participação da comunidade escolar, professores, alunos e também com a comunidade, pois é na inferência às vivências que os conteúdos escolares têm significado para o aluno. É preciso a veiculação dos conhecimentos escolares com o cotidiano para despertar interesses e aproximações da teoria com a prática. O modo de viver do aluno está diretamente ligado aos seus interesses. Se o aluno, por exemplo, ajuda os pais no plantio de fumo, consequentemente estará mais interessado nos conteúdos de geografia que

tratam do solo, dos inseticidas, dos cuidados com a saúde, com o mercado, o comércio, a industrialização do produto. É a partir das trocas com a família que se pode traçar e delinear um trabalho local com os alunos que a escola atende. A "realidade socioeconômica e cultural influencia e condiciona o processo educacional" (LIMA, ZANLORENZI, PINHEIRO, 2012, p. 32).

A LDB 9394/96 em seu Artigo 26 define uma base nacional comum e uma diversificada e também que é a escola que deve elaborar sua proposta pedagógica. A autonomia da Escola do Campo em poder delinear os rumos da educação aos povos do campo vai ao encontro de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas características específicas.

> No ambiente escolar, todos se tornam educadores e educandos. No entanto, o papel de cada um é bem delineado. Ao educador cabe a função de mediar as aprendizagens, de viabilizar condições de aprendizagens, tornando-se também aprendente como consequência do processo. O mesmo vale para o educando. A sua função é delimitada à condição de aprendente, ensinando por consequências do processo. Nesse contexto, é preciso conhecer a todos. Quais são os projetos de vide e de profissão de cada indivíduo, as concepções de mundo que eles trazem, os posicionamentos diante do ato de educar (-se). É preciso entender quais são as concepções sobre a participação de cada um nos processos de aprendizagem (LIMA, ZANLORENZI, PINHEIRO, 2012, p. 99).

A escola pode ser tratada como parte integrante da vida social já que é ela que institui o conhecimento, a ciência. O currículo não é um amontoado de conhecimentos que o aluno precisa saber, mas é o conhecimento coerente à sua realidade, vinculados aos saberes do cotidiano, significativos. Interdisciplinarizar os conteúdos é trabalhar com os conhecimentos, além de atrelados à realidade do aluno, entrelaçar os conteúdos para que as disciplinas não sejam trabalhadas em sala de aula em separado. Para tanto, além de resgatar o que o aluno possui de "bagagem de conhecimento", os conhecimentos do currículo e a cultura global, faz-se necessário que a disciplina de história, por exemplo, esteja vinculada à de geografia. Quando se desenvolve um trabalho abordando a cultura local, por exemplo, pode-se trabalhar a história dos povos que compõem essa cultura, as dimensões do lugar, dados e formulação de tabelas (matemática) para gerar gráficos sobre a população, produções de textos a partir das aulas, realização de projetos junto a comunidade quanto a envolver todos da escola e da localidade à fazer um resgate para assumir ou mesmo conhecer sua própria identidade.

O currículo escolar quando permeado de intencionalidades que visem o desenvolvimento do homem quanto a facilitar sua vida e permanência no campo para sobreviver, é comprometido a desenvolver práticas pedagógicas relevantes para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. A escola, como instituição formal, ao extrapolar seus muros vinculando a comunidade às suas ações, consolida um movimento, mesmo sem nome, de luta e resistência já que ao participar os sujeitos interferem ao mesmo tempo em que contribuem com os processos.

Em síntese, a prática pedagógica e o letramento em Escola Pública do Campo estão diretamente ligados. A reformulação ou formulação com a participação coletiva do Projeto Político-Pedagógico para que o mesmo atenda as demandas da comunidade local quanto aos processos de trabalho e de vida em suas vertentes culturais, de modo de falar, viver, relacionar-se com os pares, de lazer, de brincar das crianças, de ser, a religião, os costumes, enfim, o modo de vida em seu contexto. Ao trabalhar essa realidade na escola, a prática vincula-se a um projeto de campo onde os sujeitos têm visibilidade e são valorizados em suas especificidades. Ocorre que, para isso ser possível, a prática atrelar-se às demandas locais para o desenvolvimento de projetos que gerem renda e vida tanto humana quanto da natureza, da formação continuada do professor quanto a estudar os documentos da Educação do Campo para fomentar práticas que visem valorizar os saberes constituídos historicamente pelos povos locais, à interdisciplinarizar os conhecimentos para que o currículo não seja trabalhado de forma homogênea, descontextualizada da realidade. Também, que a Escola no/do campo esteja voltada para o meio rural do qual se faz emergente um plano de ensino voltado a atender essas comunidades colocadas pelas políticas públicas de educação em segundo plano.

Atrela-se a esses fatores, o letramento que é a prática da leitura em práticas sociais já que a escola é uma instituição formal, mas que deve estar aberta para as vertentes que circundam as práticas do cotidiano dos alunos. O processo de letramento se dá a partir de um currículo voltado para o homem do campo e que tenha em seu núcleo comum e diversificado, os saberes e o modo de vida colocada em primeiro plano já que se quer, com a Escola do Campo, o desenvolvimento dos sujeitos do campo para, a partir de uma formação específica, viver com dignidade e condições de trabalho a permitir sua permanência no campo.

Sabendo-se que a educação é direito de todos e dever do Estado reivindicar junto aos órgãos responsáveis instrumentos para que se possa desenvolver práticas pedagógicas ricas em encaminhamentos e procedimentos, é ação cidadã que é despertada a partir da escola. Exigir qualidade é criar possibilidades de inserção, permanência e formação dos alunos inseridos.

No próximo capítulo, a Educação do Campo derivada de lutas e resistências dos Movimentos Sociais do campo, da organização da sociedade civil em reivindicar direitos e qualidade para as escolas situadas no campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo caracteriza a Educação do Campo impulsionada pela organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos Movimentos Sociais junto a Universidades. Em 20 anos consolidou-se um Movimento Nacional de Educação do Campo, marcado por lutas por educação de qualidade no campo, elaboração de marcos normativos nacionais e estaduais e experiências de formação inicial e continuada de professores. Os autores que auxiliam na compreensão de Educação do Campo, professoras e professores, que serão citados ao longo desse estudo são: Miguel Gonzalez Arroyo, Antônio Munarim, Maria Antônia de Souza, Roseli Caldart, Mônica Molina, Sandra Aparecida Machado Polon, Gaudêncio Frigotto, Katia Aparecida Seganfredo entre outros.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO CONSTRUÍDA NO MOVIMENTO NACIONAL

A historicidade e os marcos da Educação do Campo vinculam-se a luta pela terra a partir do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST. Já na década de 1980, na luta pela Reforma Agrária, as escolas dos Assentamentos necessitavam de políticas públicas que viabilizassem um ensino de qualidade. Para isso, eventos foram impulsionados pelo movimento e passou-se a questionar o paradigma da educação rural.

Para elaborar tais conceitos, recorreu-se a Seganfredo (2017, p. 89-104) a qual apresenta um breve histórico da caminhada do movimento da luta pela terra, dos paradigmas da educação rural e da educação do campo. O campo é compreendido como lugar que produz cultura, trabalho, saberes, enfim, que existe, que tem vida e necessita de políticas e investimento público que visem sua valorização. Analisa a Educação do Campo em sua materialidade com origem nos movimentos sociais do campo, a organização da sociedade civil em parceria com ONGs e Universidades em prol de uma educação de qualidade para os povos que vivem e sobrevivem no campo numa luta, nas últimas duas décadas, no sentido de superar as concepções históricas nas quais o homem do campo era visto como “atrasado” e não precisava de conhecimentos científicos para a sua lida diária no trabalho e nas relações sociais no meio em que está inserido.

A Educação no/do Campo pressupõe a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico e a participação da sociedade civil em prol de condições de ensino, de formação continuada dos professores, do reconhecimento da existência dos sujeitos que estão no campo, do vínculo entre o conhecimento científico com o conhecimento historicamente acumulado pelos povos do campo, das aproximações com a vivência de opressão na qual estão inseridos os produtores rurais e sua cultura. A sobrevivência do sujeito no campo demanda de condições de trabalho, acesso a linhas de financiamentos, o uso da terra, a organização política local como associações, sindicatos, movimentos, conselhos representativos, o trabalho pedagógico na escola, a gestão escolar participativa e veiculada ao entorno da escola, são vertentes da luta do Movimento de Educação do Campo.

As demandas que as comunidades rurais enfrentam e que exigem a superação da dominação requerem a intervenção de sujeitos participativos, atuantes, capazes de intervir de forma a promover melhor qualidade de vida para si e para os seus. Também, as demandas por melhores condições de trabalho, de vida, de respeito a cultura, ao modo de ser, de falar, das crianças brincar, do lazer, enfim, das vivências são enfrentamentos que requerem da organização coletiva dos sujeitos que moram, trabalham e vivem no campo. Isso pode gerar e resultar na visibilidade do produtor rural da região a fim de participar de políticas públicas, no acesso aos serviços como saúde, segurança, educação de qualidade além de fortalecer as relações com as empresas vislumbrando sujeitos que interroguem a exploração da mão de obra, do uso dos recursos naturais e sua degradação, da cultura de subsistência para a manutenção da vida e preservação para as futuras gerações também terem acesso.

Diante do exposto, conclui-se que a prática pedagógica do professor que atua no campo pode estar voltada para que se efetivem esses processos emancipatórios que são, entre outros, condições de perceber processos hegemônicos, da exploração no campo por grandes empresas que detém o monopólio de produção de carnes, leite, frutas, verduras e sementes, da inserção no meio em que se vive para atuar participativamente nas decisões políticas estruturais, na formação das futuras gerações de forma a buscar sujeitos que possam sistematizar os conhecimentos escolares para a melhoria da qualidade de vida do sujeito do campo. Contudo, a formação de professores, o vínculo da escola com a comunidade, a participação das famílias no processo ensino aprendizagem (as

trocas de conhecimentos entre ambas) e as condições de trabalho docente propícias para a realização de um trabalho voltado para as necessidades e situações problemas do sujeito do campo são emergentes na conjuntura da Escola Rural.

O letramento é uma condição revolucionária de consciência da realidade a fim de transformá-la. Fontana (2016, p. 244) escreve que a apropriação do letramento não se restringe às condições linguísticas e psicológicas. Dessa forma, o letramento, para os povos do campo eleva "[...] a consciência ao nível de práxis revolucionária em favor de um projeto de campo sustentável e de uma sociedade igualitária". Para a autora a formação do professor para atuar em escola no/do campo pode provocar mudanças em concepções que atendam as demandas desses povos, suas especificidades, anseios e acesso a uma maior participação política e social no/do seu meio de vivência, passando do teórico ao prático.

Marx (2006a) em "Manuscritos Econômicos- filosóficos" faz uma análise sobre o modo de produção capitalista, obra essa que fundamenta os processos de integração presentes na localidade rural onde o trabalho de campo se desenvolverá. O agronegócio presente na realidade da comunidade pesquisada ainda que ocorra com os pais dos alunos, pode ser trabalhado na escola a fim de promover no aluno o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo. Assim, com esse fundamento teórico do materialismo histórico, será analisado o processo de trabalho, a alienação do produtor rural, a servidão sob as condições impostas analisadas na conjuntura dos diferentes atores e nas categorias educação escolar, letramento, formação cidadã, formação para o trabalho, permanência no meio rural e sobrevivência/permanência no campo.

Munarim (2008), com o trabalho "Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção", contribui quanto a denominar os povos do campo em suas especificidades quanto ao regime de trabalho ao qual estão submetidos o trabalhador rural que trabalha por dia, os agricultores camponeses e a agricultura familiar, resultando nas contradições entre capital e trabalho. Serão discutidas a organização dos movimentos sociais fazendo uma análise sobre as dimensões política/ pedagógica, etimológica e social sobre a Educação do Campo. Caldart (2010) traz contribuições quanto os objetivos do MST como movimento social popular e sua participação política no âmbito educacional. Serão analisados, ainda nesse capítulo, os documentos da trajetória de conjuntura e historicidade da

qual a Educação do Campo perpassou ao longo dessas duas décadas (1998 a 2018) de lutas, conquistas e retrocessos.

Historicamente, a Educação no meio rural gradativamente foi tomando outros rumos, devido aos movimentos sociais, em especial o Movimento Sem Terra. De acordo com Gohn (2001), a organização da sociedade em buscar participação junto ao Estado que por sua vez, no regime militar e momentos históricos diversos, estava fechado para a negociação, o diálogo e a atuação conjunta entre governo e sociedade civil, mas a partir do processo de redemocratização (por volta do ano de 1985) abriu-se um leque de possibilidades no que tange aos direitos sociopolíticos, aos serviços e bens. Os conselhos gestores[7]que Gohn (2001) cita efetivam o diálogo representando os anseios da sociedade civil com o Estado.

Pereira (2017, p. 261) apresenta algumas características da Educação do Campo, a saber:

> Características gerais: Currículo da Educação do Campo: Construído pelos sujeitos no contexto do processo educativo. Contempla o conteúdo e considera o aluno como sujeito histórico, que tem condições de construir, indagar e transformar sua realidade. Valorização do camponês e de sua cultura. Condições concretas para que o trabalhador viva com dignidade no campo. Efetivação de políticas públicas para os pequenos agricultores, para que possam fazer uso de sementes e de tecnologias sustentáveis. Gestão democrática é o ponto determinante, pois é discutida e construída pelos sujeitos. A escola é um direito fecundo. Propostas de reabertura de escola. Há espaços de organização coletiva dos sujeitos. Garantia dos direitos sociais.

Os sujeitos do campo, quando inseridos no contexto escolar, segundo a autora podem ser valorizados em suas demandas locais que perpassam um currículo uniforme, de âmbito nacional, que valoriza sua historicidade para que possam ser sujeitos ativos de seu processo de ensino aprendizagem escolar. Para ela a educação no/do campo deve ser um instrumento que contempla e busca efetivação dos direitos para que haja uma inserção social e a valorização da identidade dos povos que vivem no campo.

A Educação do Campo caracterizou-se pela luta de classes em todas suas dimensões: política, de identidade, da valorização do capital à do homem do campo.

---

[7]Os conselhos gestores possuem a potencialidade de transformação por meio da elaboração coletiva de políticas públicas. Esses espaços são de aprendizagem, de negociação, do exercício de diálogo, e, de fortalecimento da cidadania. Para ser ativo e efetivar o controle social é preciso que haja qualidade e participação (FILIPE, BERTAGNA, 2015, p. 207).

Deu-se ênfase à educação escolar construída aos moldes do capitalismo à realidade dos povos campesinos, a escola urbana à do campo. “Adotada pelo Estado brasileiro, na década de 1960, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupados com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos” (GERMINARI; FERNANDES, 2017, p. 157). Para conter a migração dos povos do campo para a cidade que estava em pleno processo de desenvolvimento, no Artigo 105 da LDB de 1961 diz que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961, s/p), ou seja, manter o homem do meio rural longe do desenvolvimento da cidade infundindo-lhe uma educação que não atenda suas especificidades e instrumentalizar o camponês para o trabalho na geração do lucro ao agronegócio.

Há uma ruptura na medida em que se volta um olhar para o campo e suas especificidades. O homem que mora no campo, por muito tempo foi estigmatizado como sujeito que não precisava ter acesso ao conhecimento. Esse descaso governamental de oligarquias de classes que detinham (e detêm) o poder e pregavam (pregam) que para o sujeito do meio rural seria desnecessário aprender a ler, escrever, pensar e refletir: “[...] herdou-se um preconceito histórico, onde o trabalho braçal e do campo era visto como inferior, e quem morava no campo era marginalizado tendo seus saberes deixados em segundo plano” (FERNANDES, 2006, p. 28).A concepção de educação rural ainda presente “[...] se desdobra na compreensão do rural como o lugar de atraso e no entendimento de que a população camponesa é aquela que precisa receber conteúdos advindos de espaços idealizados como desenvolvidos” (SOUZA, 2017, p. 338).Esse urbanocentrismo divulgado e propagado pela sociedade insiste em negar os direitos, a materialidade e a organização dos movimentos sociais em busca de melhorias às escolas e ao ensino, às relações de exclusão tanto do trabalho quanto da educação, dos saberes do homem do campo.

Essa análise que perdurou por décadas no Brasil é discorrida por Souza (2011), que aborda os sujeitos do campo que ao longo da história foram tratados de forma discriminatória, enfatizando a rusticidade, necessidades educacionais e segregação quanto a sua forma de ser, agir e viver. As metodologias aplicadas à educação do campo salientavam a ênfase no urbano, em seu desenvolvimento, sua

cultura, economia e sociedade. Dessa forma, utilizavam-se métodos de instrução não contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos quanto a aplicabilidade dos conceitos e conhecimentos para sua vida profissional, do trabalho no campo. Sendo assim, esses povos se conformavam com o que lhes era imposto, tornavam-se servos a serviço das elites societárias.

O homem do campo frequentava a escola para aprender mecanicamente a ler sem ter encaminhamentos docentes a inferir sentidos ao que se lia e escrevia. A prática pedagógica escolar era voltada (é voltada ainda hoje) para a alienação e acomodação dos sujeitos que deveria representar um meio de emancipação[8] política e social, estagna-se à mecanicidade da leitura e da escrita sem a dinâmica de atribuir sentidos às experiências vividas, aos saberes construídos a partir da interação com sua cultura, seu modo de viver, sua identidade, trabalho e demais processos sociais e políticos junto ao seu meio, seu cotidiano. Pereira (2017) diz que em linhas gerais, a educação rural foi adaptada para que correspondesse à ideologia a superioridade do contexto urbano, da desigualdade, do agronegócio, do uso negligente de agrotóxicos, da prática pedagógica reducionista, do trabalho sem significado social. Na inserção social, Pereira (2017, p. 261) descreve que:

> [...] compreensão do aluno pronta e acabada, a equidade é forjada em modelos padrões que fortalecem a segregação dos sujeitos. O preconceito firma a visão deturpada de que o camponês é caipira, atrasado, sujo e malvestido. O campo é entendido como o lugar do passeio, da diversão e do agronegócio. Não há visibilidade para o sujeito de direitos, o trabalhador do campo. Práticas pedagógicas reduzidas a um trabalho sem significado social- muitas vezes, a escola se limita a ter uma horta para dizer que trabalha com a realidade.

Nesses aspectos explicitados por Pereira, percebe-se o paradigma que perpassa historicamente a educação rural e as barreiras pelas quais ainda é preciso passar para que se possa superar e reverter os conceitos e fazeres escolares para que se possa constituir uma Educação do Campo. O trabalhador do campo é um sujeito que possui seu modo próprio de ser, de falar, de viver. Por vezes, se vê em meio ao dilema de deixar o lugar onde nasceu para buscar melhores condições de vida e trabalho o que interfere em sua estrutura. Na escola, se não há uma prática

[8] Devemos ressaltar, porém, que a educação, e mais especificamente a Educação do Campo, não promove por si só a emancipação humana. Contudo, fornece bases para os educandos lutarem por processos emancipatórios na sociedade capitalista, e favorece o desenvolvimento do pensar criticamente a organização social (POLON, 2014, p. 33).

pedagógica significativa que aborde a realidade local, do entorno e dos interesses individuais e coletivos, não há, também Educação do Campo.

Para Mészáros (2008, p. 76),

> [...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

A escola não é uma instituição separada das demais. Ela está inserida em determinada localidade e tem um papel significativo na história e no desenvolvimento local. A escola pública na realidade atual apresenta-se como privada quando o Estado delega a ela a manutenção dos interesses da propriedade privada a interesses universalmente comuns, ou seja, a escola pública conserva os interesses da classe dominante propagando a manutenção dessa dominação a partir de uma educação voltada para os interesses do capital. Os interesses das massas não são trabalhados na escola para que não haja desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade na qual se está inserido.

A contradição presente na escola pública é discutida por Souza (2018, p. 31) que remete à escola o lugar da contradição com disputas de projetos societários como "[...] os cadernos do SEBRAE [...]. O material do SENAR- Programa Agrinho [...]" com atividades ao molde de um Brasil urbano onde a produção agrícola é por meio de uso de agrotóxicos, fertilizantes e máquinas produzidas por grandes empresas multinacionais.

> A instituição escola tem sido tratada como *coisa estatal* e não como coisa pública. Coisas estatal em Estado que serve aos interesses do capital é sinônimo de prevalência de relações patrimonialistas no âmbito da coisa que deveria ser pública. Há muito que se avançar na luta coletiva pela educação e pela escola pública, pela transformação social. (SOUZA, 2018, p. 31, *grifo da autora*).

A forte determinante da iniciativa privada na escola enquanto instituição requer de uma participação popular no sentido de mudar essa realidade na qual a escola torne-se coisa pública. Com a iniciativa privada interferindo na escola pública, tem-se a interferência de projetos hegemônicos na vida em sociedade dos alunos, em sua formação e na prática pedagógica que tende ao monopólio cultural e ideológico de uma classe sobre as outras.

Segundo Marx (1980), se temos consciência ou não da realidade, ela existe. As condições materiais determinam a consciência que nos faz apropriar dessa realidade. Essa concepção de realidade e de mundo faz com que haja uma necessidade de apreender o fenômeno, é isso que se deve buscar na Educação do Campo. No entanto, se essa análise não é posta no sentido de ser encaminhada, desenvolvida, aprimorada na escola, ela não tem sentido. Os encaminhamentos metodológicos que o professor faz na escola, primeiramente, devem estar em consonância com os saberes do cotidiano do aluno, é preciso um trabalho embasado em experiências de vida, nas demandas sociais locais, no desenvolvimento humano, num foco das condições de vida, de trabalho, de permanência e sustentabilidade no lugar onde se está. A compreensão, pelo professor sobre Educação do Campo deve ser:

> [...] primeiro enquanto direito; segundo enquanto materialidade de lutas sociais dos movimentos organizados do campo (por terra, por trabalho, por escola, etc.), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo; e, terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura e suas práticas e em sua trajetória de exclusão dos conhecimentos do meio rural (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 50).

A formação para trabalhar em Escola do Campo nos municípios ainda é precária resultando na prática pedagógica fragmentada quanto aos princípios da Educação do Campo. Avanços que já poderiam estar sendo efetivados ainda não o são resultando a realidade em que se encontram as localidades rurais e escola **no** campo e ainda não **do** campo. O professor como agente de transformação da educação necessita buscar interação a partir de formação continuada. Para tanto, quando há intervenção a partir de práticas desenvolvidas na escola, a consequência é a formação crítica dos alunos e sua inserção social e política. O ensino escolar sistematizado na escola visa o desenvolvimento dos sujeitos, seu crescimento cognitivo, intelectual, crítico. A Escola do Campo é vista assim como “instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana” (CARTA DE CANDÓI, 2013, p. 2). Para que isso ocorra, é necessária a participação da comunidade na efetivação de uma gestão democrática, nas relações dos saberes socialmente construídos e enfatizados nas aprendizagens em um processo de letramento e valorização do homem do campo, do trabalho, da cultura e de seu modo de viver.

É urgente um movimento social decorrente da necessidade de mudanças. Dessa forma, é necessária a organização de um grupo de pessoas com intencionalidade política e com caráter contestador. Assim, são organizados atos que visam articular as demandas à obtenção e conquista de direitos para sanar os anseios de um grupo de pessoas.

O movimento social pode ter ou não caráter de classe. Necessita de organização e resistência. O movimento de trabalhadores, por exemplo, tem um caráter de classe, os trabalhadores. Porém, um movimento ambientalista, não necessariamente tem um caráter de classe, pois pessoas de diferentes classes sociais podem participar de atos que reivindicam algo, lutam por uma causa (SOUZA, 2015, s/p). O impulso ou representatividade que um movimento social permeia em âmbito de nível nacional, representa a Educação do Campo na luta por uma educação de qualidade no campo. Os anseios e as lutas, os processos de resistência para continuar formando os filhos dos trabalhadores do campo para atuar na realidade intervindo participativamente num processo social e político. A Educação do Campo na compreensão de luta e resistência apresenta:

> A Educação do Campo em sua essência, ou seja, relacionada: primeiro enquanto direito; segundo, enquanto materialidade de lutas sociais dos movimentos organizados do campo (por terra, por trabalho, por escola, etc), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora de campo; e, terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura e suas práticas e em sua trajetória de exclusão dos conhecimentos do meio rural (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 50).

Porém, na região onde foi feito o trabalho de campo na localidade de São Bento, interior do município da Lapa, Estado do Paraná não há a organização de um Movimento Social como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou o Movimento dos Caminhoneiros. A realidade educacional, do trabalho e no âmbito de políticas públicas que não são efetivadas, poderia, mediante intervenção de um coletivo, se fazer presente. A necessidade da organização de um movimento é necessária para que o quadro exposto seja modificado e uma nova inserção seja consumada como a luta por efetivação de políticas públicas nos âmbitos educacionais, de saúde, segurança, acesso a linhas de crédito para a agricultura, para a cultura de subsistência para a permanência da família camponesa no campo disponibilizando de meios para trabalhar e viver com dignidade.

A origem da Educação do Campo pode ser analisada a partir da organização dos movimentos sociais, particularmente no MST. No primeiro encontro realizado na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, entre os dias 29 a 31 de janeiro de 1985, os trabalhadores rurais decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST. A ocupação de terras foi definida como forma de luta e os princípios do movimento foram: a luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo (MST, 2014). Essa organização, em prol da busca pelos direitos, pela igualdade e acesso definem uma vertente de luta na qual os setores sociais poderiam se associar para buscar uma sociedade mais igual, sem miséria e fome, a favor dos excluídos e marginalizados, alienados e submetidos aos anseios das políticas que visam a exclusão. Constituiu a organização da sociedade civil em reivindicar seus direitos junto ao poder público,por meio de intervenções sociais para provocar mudanças no sistema e um olhar para as classes menos privilegiadas da sociedade brasileira.

Com a promulgação da Constituição de 1988, na qual consta no Art. 205, que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 123), buscou-se a redemocratização brasileira após um período de ditadura militar (1964 a 1985). Inicia-se um processo de melhorias quanto à formação docente bem como da necessidade de investimentos para a adequação, acesso e permanência do aluno na escola. Os artigos 185 e 186 contemplam o direito à terra improdutiva, abrindo um leque de possibilidades ao Movimento Sem Terra que decorre de uma mobilização em prol da emergência em modificar a realidade estagnada no poder de poucos e na posse em larga escala onde predomina o domínio das classes privilegiadas.

O MST busca essencialmente a igualdade frente aos problemas sociais num processo de diálogo para que seja superada a desigualdade e sejam efetivadas políticas que oportunizem acesso para todos. “[...] uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos da sociedade capitalista atual [...]” (CALDART, 2012, p. 38).

No governo José Sarney, que assume a presidência após a morte de Tancredo Neves, abre-se um leque de possibilidades para os sindicatos, organizações e movimentos em buscar seus direitos. Porém, o cenário político e econômico com a tomada do neoliberalismo e do capital fragmentam a classe

operária dando maior ênfase ao capital. Isso faz com que a desigualdade social aumente.

Essa desigualdade presente instiga os movimentos a buscar meios pelos quais se promova mudanças. Porém, com a eleição de Fernando Collor de Melo, na primeira eleição direta em 1989, há uma forte repressão contra a luta dos Sem Terra e, no governo Itamar Franco é aprovada a Lei 8.629:

> O governo Collor foi caracterizado por uma forte repressão contra a luta dos Sem Terra. Foi durante o governo do seu vice, Itamar Franco, que foi aprovada a Lei Agrária (Lei 8.629), fazendo com que as propriedades rurais fossem reclassificadas com a regulamentação da Constituição. Essa ação fez com que não existissem mais vieses jurídicos que impossibilitassem as desapropriações. Até 1993, quando foi regulamentada a Lei Agrária, não foi possível realizar desapropriações para este fim (MST, 2014, s/p).

O encontro do coletivo com entidades sociais em torno da reivindicação de seus direitos toma corpo a partir de 1990, quando os objetivos comuns são respaldados na luta e busca de parcerias com universidades e movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para os povos que vivem no campo. A luta pela educação indígena, acampados, dos assentamentos, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, povos da floresta, lavradores, pequenos agricultores, sem-terra, entre outros, evidencia um espaço público onde os sujeitos que vivem no campo buscam o desenvolvimento da educação. Na cartilha do Fundeb de 1994, a “reeducação coletiva integral” (FUNDEB, 1994, p. 32) encontra dimensões para o letramento como “a popularização para os conhecimentos científicos” e a “formação político-ideológica” (*idem*, 1994, p. 32). É preciso ter um coletivo forte. Romper com a lógica do capital, uma educação voltada para o futuro onde se possa somar conhecimentos, somar forças.

A presença da mulher na reforma agrária no Brasil é problematizada a partir de artigos reunidos no livro “Mulheres na Reforma Agrária a experiência recente no Brasil”. O analfabetismo revela a falta de acesso das assentadas à educação escolar de qualidade. A escola em área de assentamentos e acampamentos do MST, a partir das práticas pedagógicas e dos sujeitos que a constitui, passou a direcionar as aprendizagens para a formação da consciência crítica, uma educação da classe trabalhadora. Buscando fundamentação em Paulo Freire, pode-se dizer que a educação deve ser problematizadora, dialógica e transformadora se voltada para a formação humana para um processo revolucionário e de formação política.

A conjuntura da qual decorrem a falta de oportunidades às mulheres, como por exemplo, a posse de terras dada sempre aos homens. A partir da Constituição de 1988, “nada impede que as mulheres sejam selecionadas para o cadastramento e acesso a terra” (BRASIL, 2008, p. 50). Dessa forma, a partir do Movimento Sem Terra, “[...] esta situação foi alterada em 2003 com a regulamentação do artigo constitucional feita pela Portaria 981 do Incra, que garante a **titularidade conjunta** e obrigatória dos lotes de assentamento” (*idem*, 2008, p. 50, *grifo nosso*).

O Movimento de Educação do Campo no Brasil começa a nascer na década de 1990, constituindo-se a partir do Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, o 1º ENERA, em julho de 1997. Evidencia-se, nesse contexto, a identidade dos sujeitos do campo como ente social e coletivo capaz de buscar seus direitos, com propósitos e autonomia política. Constituído a partir de outros movimentos sociais, a reivindicação dos direitos, exercida também por grupos como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato de Trabalhadores Rurais e Federações Estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento das Mulheres trabalhadoras rurais, vinculadas a CONTAG, entre outros, de organização social, fermentam e se fazem presentes no âmbito social e político brasileiro dos movimentos sociais e pela Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 3). No ano seguinte foi formada a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo que se constituiu em uma articulação com os movimentos e instituições para promover e gerir ações conjuntas para a escolarização dos povos do campo em âmbito nacional (NETO, 2014, p. 161). O ENERA culminou na criação do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999). Esse programa, segundo o Movimento de Educação do Campo, foi a primeira conquista seguida da aprovação do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 1/2002) “[...] a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo (CARVALHO, 2011, p. 22).

O PRONERA nasceu a partir da luta dos movimentos sociais e pressão desses movimentos junto às políticas públicas. Seu objetivo é fortalecer o campo em suas dimensões políticas, econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas. Teve

em sua formação o envolvimento das universidades para a discussão e efetividade de ações pensadas na e para a Educação do Campo, além de programas de formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PRONERA[9]conta com parcerias como os movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e o INCRA. Portanto, é um espaço de formação pedagógica política.

Para entender a Educação do Campo é necessário compreender a historicidade na qual transcorreram as organizações da sociedade civil, a partir dos movimentos coletivos a favor de uma educação voltada para as especificidades do homem do campo. Tendo como base um novo projeto de desenvolvimento, buscou-se, a partir de financiadores que apoiassem a luta dos movimentos, a realização de Conferências como a "Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo" que foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, onde se reuniram além do MST, também a UnB e UNICEF, CNBB e UNESCO com educadores e educadoras do campo. Como resultado, dá-se ênfase à participação da decisão dos sujeitos do Movimento no Estado de forma a democratizar as decisões. Foram discutidos os compromissos e desafios, o Projeto Popular para o Brasil, a valorização dos povos do campo, do trabalho, da cultura, dos direitos a uma educação de qualidade. No dicionário da Educação do Campo, Roseli Caldart discorre que é um fenômeno brasileiro e que o sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 13). Porém, o Plano Nacional de Educação, o PNE de 2001, praticamente exclui a participação popular e do Movimento pela Educação do Campo, restringindo-se a uma visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente.

A Educação do Campo problematiza seu próprio modo de produção de conhecimento que segundo Caldart (2009, p. 44),

> [...] a Educação do Campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimentos e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.

---

[9] Os manuais do PRONERA têm o objetivo de fortalecer a Educação nas áreas de Reforma Agrária, coordenando projetos educacionais com metodologias específicas do campo. Estão disponíveis na internet no endereço: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 25 out. 2017.

O movimento social se constitui a partir de práticas sociais, de mobilização de grupos que lutam pelos seus direitos. São movimentos que emanam da necessidade de mudar a realidade da Educação onde o rural é visto como atrasado e colocado em segundo plano.

> Os movimentos sociais são reconhecidos pela população, em geral, como grupos de pessoas que fazem abaixo-assinados, que organizam passeatas e promovem acampamentos em prédios públicos, entre outras formas de manifestação, objetivando o atendimento de necessidades específicas ou carências sociais. Na verdade, eles reivindicam a cidadania efetiva da população, por meio de diversas bandeiras. Ao longo da história temos um conjunto de movimentos e lutas sociais envolvendo operários, camponeses e os novos movimentos sociais. (SOUZA, 2006, p. 26).

Num contexto político histórico onde a educação do meio rural foi concebida e estigmatizada como atrasada e, portanto, com menor importância em relação a educação escolar urbana, ganha novos rumos com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, a qual em seu artigo 28, traz que para a população rural haverá adequações a peculiaridades da vida rural.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 21).

Essas “adaptações” referentes aos interesses dos alunos abriram um campo de investigações e discussões para as escolas no sentido de reestruturar os documentos identidades os quais regem e direcionam os sistemas de ensino. Dessa forma, a reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo, abre um leque de possibilidades para a preservação de sua identidade e as especificidades de cada comunidade onde a escola está inserida. Nesse contexto, o letramento desenvolvido a partir das práticas docentes enfatizadas nos conhecimentos específicos dos alunos atendidos é essencial para se compreender a Educação do Campo mediante a valorização de sua cultura, de sua identidade, anseios e costumes

O protagonismo dos Movimentos Sociais na elaboração de políticas públicas para a Escola do Campo foi efetivado,

> [...] o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Pronera (MOLINA, 2003), no Residência Agrária (MOLINA, 2010), no Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010), na construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e consultivas como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 7).

Essa participação dos Movimentos Sociais na elaboração dessas políticas públicas para a educação remete a analisar a Pedagogia do Movimento onde um coletivo atua de forma participativa, onde a escola é agente educativo que visa a transformação dos sujeitos em formação. Dessa forma, trabalhar de forma planejada e que todos possam participar ativamente das discussões tornando-se agentes de transformação.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, firmada em 1998, reuniu integrantes da Comissão Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em 2002 foi aprovado o texto “Por uma Educação do Campo”. Nele, o letramento está imerso nos seguintes tópicos: “produzir e editar materiais didáticos para a Escola do Campo, bibliotecas abertas à comunidade, sala de informática para aprendizagem, incentivo a programas de pesquisa”. Essas vertentes elevam as práticas pedagógicas para um processo de ensino permeado de instrumentos que podem agregar e melhorar as intervenções do professor em sala de aula.

O letramento, segundo Soares (2008, p. 76),

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou

> lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...

A leitura efetiva da escrita se dá pela compreensão e imersão no texto dispondo a ele sentidos e assimilações a partir dos conhecimentos adquiridos a partir das práticas e vivências sociais. Mesmo que a tecnologia da leitura, o caso dos analfabetos, não esteja apropriada pelo sujeito, se um outro realiza a leitura e há a compreensão do ouvinte, ele pode ser considerado letrado. Essas práticas sociais de leitura e escrita constituem-se num conjunto que pode estar associado/ apropriado, ou não pelos interlocutores.

O letramento social tem relação com o letramento escolar. "[...] é como se o letramento, passando pelo crivo da escolarização, retornasse à sociedade corrompida pelo letramento escolar" (SOARES, 2004, p. 109). Os conhecimentos científicos atrelados às práticas sociais que os alunos trazem como conhecimento empírico sistematizados pela prática pedagógica em sala de aula.

Caldart (2009), em sua pesquisa intitulada "Educação do Campo: Notas Para Uma Análise de Percurso" analisa o percurso da Educação do Campo e as contradições históricas dos movimentos dos povos do campo, da escola nesse contexto, das políticas públicas e da análise do movimento da realidade "da coisa" em si, o que desvela o real, "a situação do povo brasileiro que trabalha e vive no campo", a luta pela concepção de educação no e do campo. Os movimentos sociais questionam as desigualdades, alienação do trabalho, acesso à cultura, participação política e os cuidados com o meio no qual vivem. Os condicionantes estruturais históricos do campo como a má distribuição da terra, da cultura de subserviência, do modo de produção capitalista, bem como do comércio de agrotóxicos, da cultura comercial pelo seu uso, da modernização e aquisição de novos implementos agrícolas e monopolização do ramo agropecuário são olhares do presente estudo para direcionar os diálogos que seguem.

Polon (2014) em seu estudo intitulado "A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo", busca analisar os processos emancipatórios da Educação do Campo e a identidade escolar que é o Projeto Político Pedagógico, que, ao mesmo tempo em que possibilita nortear os processos de ensino- aprendizagem contradiz as políticas dos movimentos sociais que lutam pela qualidade e legitimação da identidade do homem do campo, onde sua cultura, seus saberes e suas práticas devem ser levados em consideração. Discorre, em seu

texto sobre a vulnerabilidade das intervenções docentes na Escola do Campo, fator esse contraditório às causas que movem o movimento pela valorização do campo e da escola ali fundada, aborda as comparações que são feitas entre Escola do Campo e escola urbana e as inferências infundidas de um preconceito histórico acerca da menor qualidade da Educação do Campo comparada à cidade. Essa pesquisa, feita no município da Lapa, constatou que mesmo após vinte anos de lutas dos movimentos pela Educação do Campo, algumas escolas ainda são rurais, não desenvolvem um trabalho docente específico na valorização da identidade de seus alunos, não vinculam a escola e suas dinâmicas ao cotidiano do aluno em sua realidade e também não tem característica de abertura à comunidade para que se efetivem intervenções das dinâmicas da vida no campo com os saberes construídos no interior da sala de aula, nas práticas pedagógicas.

A cultura de um povo quando é trabalhada em sala de aula, a fim de preservá-la e buscar a partir de sua conservação e prática, intervenções em projetos que unam escola e comunidade para um trabalho conjunto em prol da sua conservação, constitui a identidade do povo de uma região. A concentração da terra, da renda e do poder político para a minoria leva a Escola do Campo a abordar a necessidade em se discutir a educação no/do campo, a prática pedagógica e as influências do capital e da privatização do ensino a partir de empresas privadas que interferem na educação. É preciso dissolver essa conjuntura de subserviência[10] a partir de políticas de enfrentamento a essas correlações de forças. Segundo Veiga[11] (2003), o Brasil é menos urbano do que se calcula. Uma parcela do país considerada urbana tem atividades e dinâmicas econômicas rurais.Portanto, segundo Simões (2017, p. 106) “não é difícil encontrar sedes de pequenos municípios no Brasil, espaços considerados urbanos, cuja paisagem e práticas sociais estão repletas de ruralidades”. O rural é predominantemente brasileiro e requer um olhar às suas especificidades no que concerne à vida, ao trabalho, às relações econômicas de subsistência e permanência no campo enquanto um lugar do qual se possa tirar da terra o sustento e desenvolver técnicas que melhorem a produção sem agressão ao meio do qual se depende para sobreviver.

---

[10] Subserviência: Complexo de inferioridade cultural perante outras sociedades (DELBART, 2009). Disponível em: https://deborahdelbart.wordpress.com/tag/cultura-subserviente/. Acesso em: 12 set. 2017).

[11] VEIGA, José Eli da.*Cidades imaginárias*: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

Buscando em Neves a agricultura familiar é caracterizada quando “a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas (2012, p. 35). O trabalho que perpassa a vida cotidiana dessas famílias é feito entre pais e filhos. Quando os pais deixam de trabalhar, o filho que já domina as técnicas aprendidas, toma como herança a labuta, discorrendo por gerações as técnicas de cultivo, manejo e vida no campo.

O uso social da escrita e da leitura e a concepção de práxis como produção e transformação do mundo, na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, dão margem às discussões que seguem sobre o letramento. Os sujeitos necessitam de encaminhamentos docentes e da escola para desenvolver-se no sentido de uma formação escolar que favoreça participar de suas aprendizagens como um sujeito ativo e perseverante em seu meio de vivência.

Em síntese, a Educação do Campo em sua trajetória política e social tem início a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aliados a outros movimentos resultantes da organização da sociedade civil, resultou em encontros com os coletivos em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo. Para superar a historicidade de exclusão da qual os povos que vivem no campo eram estigmatizados e valorizar, a partir de um processo de enfrentamento, a Educação do Campo sobre um paradigma de políticas e práticas pedagógicas voltadas para o homem do campo, uma educação dos e não para os sujeitos do campo (CALDART, 2004, p. 28).

No próximo tópico será abordada a Educação do Campo e os marcos normativos em âmbito nacional. Os documentos, cartas, seminários e encontros dos coletivos em busca de efetivação de políticas públicas para a melhoria das condições das escolas, do material didático, do Projeto Político-Pedagógico, da formação dos professores e da valorização da cultura, da identidade, do jeito de ser e de viver dos sujeitos do campo.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MARCOS NORMATIVOS NACIONAIS

Neste tópico será tratada a Educação do Campo em sua conjuntura. O agronegócio, os conteúdos pensados nos sujeitos da cidade desvalorizando o sujeito do campo. Também, o campo tratado como lugar de atraso perpassando

duas décadas de resistências e lutas para continuar formando intelectuais que façam do campo lugar de vida, de luta e de resistência a projetos hegemônicos.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002)[12], normatizam identidade, diversidade, gestão democrática e a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo de acordo com sua realidade. Os dois parâmetros, Escola Rural e Escola do Campo, estão explícitos no documento que tem princípios e procedimentos. Dos princípios dentre outros, o vínculo com a comunidade e o acesso à Educação Básica, Educação Profissional e de Nível Técnico e como procedimento as propostas pedagógicas de cada escola em seus aspectos sociais, econômicos, de gênero, geração e etnia. Na educação rural há um distanciamento instituição- comunidade, material didático de fora, PPP construído por gestores e fechamento de escolas. Na Educação do Campo, a participação da comunidade, documento de identidade, o PPP que contempla as demandas locais e as necessidades dos sujeitos atendidos na luta por uma educação cada vez mais promissora e o acesso à cultura, ao avanço científico e tecnológico:

> A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

Os interesses do capital presente na Educação Rural também o são na Educação do Campo quando as escolas têm que realizar projetos vindos da Secretaria de Educação do município. Atendendo a interesses de empresas ligadas diretamente ao agronegócio, reproduzem a lógica do sistema escondido no processo de ensino ideológico capitalistas em que se dá ênfase ao dinheiro, ao produto à vida tanto do meio ambiente quanto do ser humano. É a presença do privado no público por meio do Estado que defende a ordem econômica vigente: “A conclusão sucinta é a seguinte: o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas

---

[12] BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 de abr. 2002.

tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa" (SANFELICE, 2005, p. 91).O Estado a serviço das oligarquias promove a desigualdade e manutenção do poder nas mãos de poucos. O trabalho é fonte de riqueza para os donos do meio de produção. A política agressiva do capitalismo que interfere na educação escolar e a divide quando, em vez disso, poderiam caminhar juntas: e educação para a vida e educação para o trabalho.

Um exemplo é o projeto "Agrinho" que é realizado anualmente nas escolas. Nesse projeto hegemônico, é enfatizado o trabalho como condutor para o trabalho alienado pelo consumo do agrotóxico. Percebe-se o forte apelo do capital para com o homem do campo, ou seja, a partir da escola é infundido que o trabalho no campo cresça e permaneça mediante o uso de agrotóxicos. Para que seu uso continue e cresça, se apresenta, ou se esconde a partir de campanhas como:"destinocorreto" das embalagens de produtos que, depois de utilizados pelos agricultores, é recolhido e levado para o descarte pelas próprias empresas que financiam o projeto nas secretarias de educação. Dessa forma, cria-se uma cultura de "preservação" do meio ambiente (com o descarte correto das embalagens), mas que deprecia e degrada o solo, empobrecendo a agricultura, fortalecendo as grandes empresas de produtos agrotóxicos e, consequentemente, comprometendo o futuro das gerações que virão. Infunde-se a ideia que é "normal" utilizar agrotóxicos e inseticidas nocivos à saúde humana, animal e a natureza. Configurando-se como retrocesso na Educação do Campo.

> Vincula-se à concepção hegemônica de educação, incluindo a participação de sujeitos externos ao processo educativo, como entidades paraestatais e conteúdos que veiculam a ideologia do capitalismo agrário, do agronegócio como sinônimo de desenvolvimento (SOUZA, 2016, p. 147).

Intervir, a partir da educação escolar, nesse quadro equivocado de uso dos recursos naturais é desenvolver um trabalho contra- hegemônico, que, segundo Apple,

> [...] significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições (APPLE, 1994, p. 7).

A formação dos professores com política de formação inicial e continuada pode ser a chave para o desencadeamento de resistências a partir da conscientização sobre a reprodução ideológica presente nas escolas. Para contribuir, Apple (1994) diz que é preciso que o professor pense nas suas próprias práticas pois é ele o responsável pela formação das gerações futuras. Alterar a realidade é uma ação emergente. Alguns grupos de intelectuais, no caso, os professores e pesquisadores em educação tentam não reproduzir ideologias revendo suas práticas. “O conhecimento de todos nós”, segundo o autor, precisa ser trabalhado na escola em vez de pender para determinada reprodução de conhecimento como se fosse uma mercadoria. Sendo assim, a atuação das escolas legitimaria a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Realizar na escola um trabalho contra- hegemônico “permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições” (APPLE, 1994, p. 7). A realidade hegemônica[13]na qual estamos inseridos infunde poderosos interesses conservadores “tanto ideológicos como materiais” (APPLE, 1994, p. 7). O papel da escola democrática é romper com a divisão do pensamento e ação com a pedagogia do servilismo. O aluno deve sentir-se um intelectual transformador. O trabalho com a identidade do aluno além de fortalecer seu vínculo de vida com sua comunidade ainda fortalece sua inserção no mundo de forma a preservar suas raízes a preservar a memória coletiva de um povo no tempo e espaço do qual se situa, sua origem, seus costumes. É preciso que o aluno aprenda sobre as diversidades para desenvolver sua voz ativa. Para tanto, os saberes escolares precisam ser trabalhados a fim de ir além dos muros da escola.

---

[13] Segundo Schlesener (2017), hegemonia e intelectuais é uma questão revolucionária em Gramsci (“todos são intelectuais”). Quem elabora o pensamento escreve a história e a faz do ponto de vista da classe dominante. A hegemonia capitalista tem dois sentidos: um para a sociedade burguesa e outra para a classe trabalhadora. Para a sociedade capitalista tem de haver um equilíbrio entre coerção e consenso. Coerção= força bruta (exército, Lei, polícia). A sociedade capitalista exerce sob as camadas que não aceitam. Consenso= formação de um modo de pensar (modo de vida) que faz com que as pessoas aceitem sem questionar. Isso é feito pelos meios de comunicação de massa como a televisão. As classes populares assumem essa visão e têm o seu modo de pensar. Ao cooptar, um militante do povo, ao se manifestar, é assassinado. Portanto, num processo de hegemonia, a classe trabalhadora, em algum momento de sua vida, pode conquistar a função de intelectual. Um exemplo disso, o Partido dos Trabalhadores que, historicamente, abriu espaços às classes trabalhadoras ao ensino superior. SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e intelectuais*. Aula Mestrado em Educação. Disciplina: Educação do Campo. Notas da aula. 10 nov. 2017. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, Paraná.

O documento que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo é de âmbito federal, estadual e municipal. Salienta o vínculo da escola com a comunidade e enaltece a participação da comunidade, fato esse que não ocorria na Escola Rural onde havia um distanciamento com a comunidade, o material didático direcionado para a escola urbana, o Projeto Político Pedagógico construído por gestores e o fechamento de escolas. Frigotto (2010, p. 35, *grifo do autor*) aborda as proposições no e do campo: "Educação **no** campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo". É uma visão, segundo o autor, de uma educação menos importante "destinada às operações simples do trabalho manual" (*idem*, 2010, p. 35), desvalorizando e infundindo uma ideia de atraso ao que é rural. "A denominação de educação **do** campo engendra um sentido que busca confrontar com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentaria e positivista" (FRIGOTTO, 2010, p. 35, *grifo do autor*).

A partir de 2003, no governo Lula, ocorre uma maior participação dos Movimentos Sociais, há uma abertura para a participação e organização dos movimentos. Realiza-se a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo[14] que ocorre em agosto do referido ano. Na Declaração Final, documento resultante dos debates, os problemas da Educação no campo como falta de escolas, adolescentes e jovens sem acesso a escola, falta infra- estrutura, política de valorização do magistério, analfabetismo no campo, currículos desvinculados às necessidades dos sujeitos do campo são evidenciados, discutidos e colocados como demandas e problemática a ser superada. Também surgem propostas de licenciaturas e especializações em Educação do Campo. No Paraná, são realizados cursos de especialização de dezembro de 2005 a novembro de 2007 para professores atuantes em Escolas do Campo.

Em 2008, a Resolução nº 2 de 28 de abril[15], estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Nesse documento, o letramento está implícito no Artigo 10, parágrafo 1º que afirma a importância de "[...] professores

---

[14] CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Declaração Final*. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

[15]BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 29/04/2008, Seção 1, p. 25-26.

com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente" (BRASIL, 2008, p. 4). A partir da formação continuada do professor, os processos de ensino aprendizagem vão se consolidando em práticas pensadas a partir das demandas que o aluno necessita. Para tanto, o diagnóstico feito pelo professor e gestão da escola compreendem os conhecimentos pedagógicos que precisam ser trabalhados. Para tanto,buscar conhecimentos em cursos específicos para a docência do e no campo já que requer do professor uma prática pedagógica que encaminhe o aluno a aprender e a desenvolver-se em sua trajetória escolar. Também dispõe sobre o transporte escolar que indica o tempo de deslocamento até a escola devendo ser o mínimo.

A tensa realidade do campo na atualidade, segundo Molina; Rocha (2014, p. 7), requer uma atualização docente constante e uma prática pedagógica compromissada com condições teóricas para compreender as dimensões educativas e deformativas. O educador do campo pode ser capaz de assumir-se como agente de transformação social e pessoal.

É fundamental a apropriação dos conceitos-base das ciências e das artes para o desenvolvimento humano e "[...] ao domínio de instrumentos culturais específicos que possibilitam essa aprendizagem (a leitura e a escrita, por exemplo) e isso deve ser feito respeitando-se os níveis de desenvolvimento do pensamento [...]" (CALDART, FETZNER, 2010, p. 73). A organicidade coletiva no campo das políticas públicas é uma forma de universalizar o conhecimento.

Para debater a Educação do Campo e a formação de professores que atuam em escolas do meio rural, professores, pesquisadores, estudantes, lideranças de movimentos sociais e o MST, se reuniram em Brasília entre os dias 11 a 16 de julho de 2018 para analisar a situação atual da Educação do Campo e sua trajetória de luta e resistências nesses 20 anos desde o primeiro encontro em 1998. Como resultante, uma Carta Manifesto que sintetiza, a partir dos grupos de pesquisa, a realidade educacional no meio rural de escolas do país inteiro. A resultante do encontro coletivo foi um alerta, a partir da Carta, quanto aos problemas que assolam a educação, a desvalorização do magistério, a ausência de formação continuada, a descaracterização de povos do campo mediante a infusão de culturas dominantes sobre esses povos que ainda insistem em preservar suas raízes, sua identidade.

FIGURA 1: 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA.

FONTE: A autora (2018).

Na figura 1 apresentação da mística com a trajetória e participação dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo. O painel com a historicidade do Movimento, a mesa de debates e a noite de sábado com um momento comemorativo dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA.

Os pontos centrais do tópico exposto foram, primeiramente, o histórico dos movimentos sociais e principalmente do MST que é considerado, na Educação do Campo, o pioneiro dessa modalidade de educação já que reivindicou, junto ao governo, meados da década de 90, investimentos na Educação destinados aos assentados da reforma agrária no intuito de provocar mudanças na prática pedagógica na educação rural em Educação do campo, onde os sujeitos fossem valorizados e as políticas públicas se voltassem para suas especificidades. Exigindo qualidade também, aos moldes da escola urbana, para a Escola Rural, inicia-se um movimento que passa a reivindicar melhorias de acesso e permanência para os alunos dos assentamentos do Movimento Sem Terra. A alfabetização para mulheres assentadas foi o foco das reivindicações do movimento.

No próximo tópico será discutida a Educação do Campo no Estado do Paraná. Os coletivos, a luta e a resistência na organicidade dos povos do campo em buscar qualidade para que as escolas possam desenvolver práticas que estejam a serviço da emancipação dos sujeitos do campo.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

No tópico anterior foi abordada a Educação do Campo em nível nacional. Nesse tópico, a Educação do Campo em âmbito Estadual, no Paraná, e sua trajetória de lutas a partir do movimento organizado a fim de conquistar políticas públicas voltadas para os povos do campo e a educação. Tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representatividade frente aos problemas quanto à qualidade e atendimento "diferenciado" para a população rural, há um diálogo entre o movimento e o governo estadual (Secretaria de Estado da Educação) a partir da década de 90.

> As primeiras experiências de educação nos movimentos sociais que fortaleceram o surgimento da Educação do Campo, nos anos 2000, foram construídas a partir da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), durante toda a década de 1990 (SOUZA, MENDES, 2017, p. 16).

Essas ações do MST resultaram em políticas públicas do governo do Estado do Paraná para iniciar a Educação de Jovens e Adultos para alfabetização nos Assentamentos. O Setor de Educação do MST conseguiu se aproximar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Porém, em 1999 começam enfrentamentos entre esses dois setores no governo de Jaime Lerner levando ao cancelamento dos convênios voltados para as áreas de assentamento da reforma agrária (SOUZA; MENDES, 2017, p. 17).

Como resposta a essa conjuntura, os movimentos se organizam em defesa da Educação do Campo com a I Conferência Estadual de 1998 que reuniu "coletivos como MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), MAB, Assessoar, Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER) (SOUZA; MENDES, 2017, p. 17).

Reconhecidamente, as "[...] práticas, materiais didáticos, debates, seminários realizados pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação

do campo" (PARANÁ, 2006, p. 20). A luta do movimento MST em viabilizar uma educação de qualidade e acesso dos sujeitos do campo à educação possibilitou abrir um leque de possibilidades aos anseios e demandas pelas quais o campo e a educação necessitavam.

Para mostrar que os sujeitos que vivem no campo necessitam de políticas contextualizadas e vinculadas à sua realidade, não aceitando o que vem imposto, estabelecido pelas políticas governamentais, o Plano de Ação da Carta de Porto Barreiro[16], resultado da II Conferência Estadual "Por uma Educação Básica do Campo", realizada em Porto Barreiro, Estado do Paraná, entre os dias 02 a 05 de novembro de 2000, onde foram discutidas questões como: levar em conta a cultura dos sujeitos, características, necessidades e sonhos de quem vive no campo e vinculação da Educação do Campo com um projeto de desenvolvimento humano e do campo "[...] A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana" (MOLINA; JESUS,2004, p. 38).As políticas governamentais tendem a privilegiar o capital a voltar-se para as necessidades, anseios e demandas pelas quais o homem do campo é carente atendendo ao neoliberalismo imposto. Essas reivindicações oriundas de um coletivo organizado constituíram a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo[17].

Na conjuntura de 2003 a 2010, segundo Souza; Mendes (2017), a Educação do Campo teve alguns avanços. A partir da Coordenação da Educação do Campo (CEC) que foi instituída na Secretaria Estadual de Educação (SEED),

> A possibilidade nesse período, de se ter na estrutura (SEED) pessoas indicadas pelos movimentos sociais e pala Apec dava um caráter político/pedagógico para a Coordenação. Umas das marcas desse período foi o fato de que os movimentos sociais, dada sua materialidade, forçavam esse espaço institucional, e a coordenação encaminhava, mediava, argumentava cotidianamente, para garantir o trâmite, mesmo com todas as interpéries. (SOUZA; MENDES, 2017, p. 20).

---

[16] A Carta de Porto Barreiro está disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

[17]Formada em 2000, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, é composta por movimentos sociais, organizações populares do campo, universidades e sindicatos. É um coletivo que denuncia, propõe e acompanha projetos referentes aos povos do campo (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 41).

Dentre as ações, a Proposta Pedagógica para as Escolas Itinerantes e cursos criados como Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e em 2014 o curso de Direito para os beneficiários da reforma agrária. Em 2010 foi criado o Comitê Estadual da Educação do Campo, porém, extinto em 2013 (SOUZA; MENDES, 2017, p. 19).

Para fazer um balanço e elaborar perspectivas da Educação do Campo no Paraná, o encontro do coletivo com os 10 anos da Carta de Porto Barreiro[18]. Entre as conquistas, a formação continuada do professor que atua em Escola do Campo no Paraná, produção de material didático específico para o aluno do campo, elaboração, aprovação e implementação de Projetos Político-Pedagógicos na perspectiva da Educação do Campo. Como demandas, ficaram expressas necessidades de integrar ao currículo práticas pedagógicas que tenham relação com as experiências socioculturais dos alunos, Projeto Político-Pedagógico que preserve a identidade dos sujeitos do campo. Nesses contextos, as práticas pedagógicas na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, podem ser viabilizadas e proporcionar aos sujeitos seu desenvolvimento humano, social e cognitivo.

No âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a organização das 11 escolas Itinerantes[19] do Estado do Paraná "[...] que trabalham na perspectiva da educação crítica e emancipatória de Paulo Freire, são muito importantes para o avanço do debate da educação do campo no Paraná (PARANÁ, 2006, p. 21). Os temas geradores tratados nessas escolas são concebidos e gerados a partir dos fundamentos políticos do MST. "A Escola Itinerante tem como de seus princípios a democratização da gestão escolar, que se concretiza na participação da comunidade, na gestão administrativo-financeira e na direção coletiva dos processos pedagógicos, de forma dinâmica e organizada" (SEED, 2018, s/p).

Em março de 2004 aconteceu em Faxinal do Céu o I Seminário Estadual da Educação do Campo: Construindo Políticas Públicas. Nesse Seminário, as mesas de debates compostas por Fernandes, Caldart, Schwendler, Arroyo e Silva organizaram o material didático reconhecido como Cadernos Temáticos: Educação

---

[18] ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *10 anos da carta de Porto Barreiro*- Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná. Faxinal do céu, 15 de abril de 2010.

[19] Elas acompanham o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária (PARANÁ, 2006, p. 21).

do Campo. Em um deles, o texto de Miguel Arroyo que aborda as matrizes pedagógicas como vertentes da formação humana. São elas: o trabalho como matriz pedagógica, a terra, a cultura, a vivência de opressa e os movimentos sociais. (ARROYO, 2010, p. 35-53).

Posteriormente, em 2005, é realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo com objetivo de aprofundar as discussões com entidades e movimentos sociais acerca de uma política estadual por uma Educação do Campo Posteriormente, no mesmo ano, o I Simpósio Estadual da Educação do Campo para debater as Diretrizes Operacionais e discutir sobre a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná[20]. Em 2006 foi aprovada e repassada para todas as escolas estaduais e municipais, entidades e movimentos sociais, universidades e organizações não governamentais (SOUZA; MENDES, 2017, p. 22-23).

Nessas Diretrizes do Estado do Paraná, encontrou-se um trecho que remete ao letramento: “Um desafio está posto à Educação do Campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos” (PARANÁ, 2006, p. 26). O empírico mediado pela teoria é repleto de reflexão que não vem antes do conhecimento, vem junto constituindo a práxis.“[...] a práxis, condição para ação revolucionária a fim de que os sujeitos possam pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra opressão” (SAPELLI; GEHRKE, 2017, p. 16).

Em 2013 o Encontro Estadual de Educação do Campo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, em Candói, Paraná. Participaram Movimentos Sociais e Sindicais. Dentre os debates das mesas, o trabalho da escola para a classe trabalhadora e a valorização dela como produtora de conhecimentos para a transformação dos sujeitos. Suas demandas foram agrupadas em cinco blocos: infraestrutura, formação, contratação de educadores e articulação com as universidades, gestão, materiais e propostas pedagógicas, acesso a todos os níveis e modalidade de educação com qualidade social (SOUZA; MENDES,

[20] Esse documento indica ações para implementação da Educação do Campo, tais como os documentos oficiais apresentam, entre elas cursos de formação continuada, como seminários, simpósios, reuniões técnicas, construção de material didático, grupos de estudo, a construção do Projeto Político-Pedagógico, organização do tempo e espaço escolar, etc. (SOUZA; MENDES, 2017, p. 24).

2017, p. 29). Os processos de letramento escolar no Ensino Fundamental requerem essa transformação dos sujeitos num trabalho embasado em práticas pedagógicas que articulem os interesses sociais dos sujeitos e dos meios nos quais se inserem, com suas demandas sociais em torno de uma escolarização que permita sua inserção e participação para transformação de sua realidade. A escola pública pode ter a participação das pessoas junto à comunidade escolar.

> No Estado do Paraná, a trajetória da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país. No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo (PARANÁ, 2006, p. 20).

O MST teve uma importante participação política no Estado do Paraná fazendo-se presente e atuante no sentido de promover e exigir educação de qualidade para os jovens e adultos, práticas pedagógicas voltadas para a realidade local, encontros, seminários, materiais específicos para as escolas do campo.

Outro avanço para a Educação do Campo no Paraná foi o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação no Campo), que se constituiu a partir do Decreto nº 7.352/2010 e foi construído pelo grupo de trabalho do MEC/ SECADI, secretários estaduais de educação, UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), MST, FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar), RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), Universidade de Brasília (UNB), e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo geral do PRONACAMPO é:

> Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (PRONACAMPO, 2013, p. 6).

Enraizado na estrutura do MEC, o PRONACAMPO busca formação inicial e continuada de professores, projetos de formação como a Escola da Terra[21], educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil. Em parceria com estados e municípios, o PRONACAMPO terá suas ações efetivas com essas instâncias. Para a formação continuada de professores, maior oferta de vagas nos pólos da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Entretanto, com o título: "PRONACAMPO vai melhorar a qualidade do ensino no campo para aumentar a produtividade" percebe-se um apelo ao aumento da produtividade no campo com ênfase no agronegócio.

A educação rural possui características de centralidade no livro didático que pouco contribui para a formação consciente dos alunos sob os aspectos dos povos do campo e, ainda, decisões quanto aos planos de ensino com os conteúdos, centrados na secretaria da educação, onde, muitas vezes, os responsáveis desconhecem o campo e suas especificidades. Segundo o IDEB, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, atinge as escolas do campo municipais do Paraná (SOUZA; FONTANA, 2016). A diversidade presente na Escola do Campo, a realidade social, as desigualdades entre a agricultura familiar e o agronegócio, o trabalhador rural assalariado e, por fim, a exploração, a partir do trabalho da agricultura familiar, por empresas que terceirizam serviços, mas que exploram essa mão- de- obra camponesa. Essas relações aqui explanadas são relevantes a buscar em Seganfredo *et. al.* para quem o problema é que:

> [...] a educação escolar ainda é muito marcada pelas características da educação rural, a saber: conteúdos centrados em livros didáticos que pouco enfatizam os conteúdos e contradições do campo brasileiro, políticas locais centradas nas decisões das equipes pedagógicas que, em sua formação inicial, raramente tiveram oportunidade de estudar o campo, os povos do campo e reconhecer a existência de escolas públicas para além das localizadas no núcleo urbano. Ou seja, estamos problematizando a escola pública em contextos em que há diversidade de povos do campo, de práticas socioculturais e fortes contrastes econômicos no campo, em especial a pequena agricultura em contraste com as atividades do agronegócio e com o arrendamento e assalariamento rural, como formas de obter renda da terra e do trabalho. (SEGRANFREDO; SOUZA; PIANOVSKI, *et al*. 2016, p. 183).

[21]Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2016, s/ p).

Nas Secretarias de Educação dos municípios os responsáveis pela Educação do Campo que estão à frente das decisões, em sua maioria desconhece a trajetória histórica na qual os movimentos sociais estiveram presentes, a sociedade civil e organizações não governamentais e, ainda, do real sentido no/do campo. "[...] há o desconhecimento dos profissionais da educação sobre o Movimento Nacional de Educação do Campo e sobre as diferenças entre a concepção da educação rural e a concepção da Educação do Campo" (SOUZA; MENDES, 2017, p. 36). Os diferentes seguimentos da educação rural e a Educação do Campo deixam por desconhecimento de efetivar e proporcionar meios para que as escolas possam realizar um trabalho específico para o aluno do campo. O apostilamento adotado pelas prefeituras dão margem à perda da identidade do aluno do campo além de fortalecer e fomentar a dominação de empresas privadas no ensino público. A aquisição de apostilas de grupos educacionais fortalece a relação do capital com o estado numa parceria que influencia a pedagogia da Escola do Campo. Centrada nas "coisas" da cidade, são pratica das metodologias que nada têm a ver com as dinâmicas e fazeres do campo. Em vez de trabalhar com sua realidade e suas demandas sociais, o agronegócio, o latifúndio, a apropriação de terras improdutivas, o uso de agrotóxicos, o desmatamento para pastagem, o uso inadequado dos recursos naturais, o tempo em sala de aula está focado em determinantes urbanas as quais fogem das especificidades da vida em comunidade, com os anseios e reais necessidades do homem do campo.

O IV Seminário de Educação do Campo[22] realizado entre os dias 21 e 22 de abril de 2017, em Curitiba, tratou das demandas pelas quais a educação no/do campo tem passado e as políticas de governo interferindo diretamente no cotidiano da escola e dos processos de ensino. O desgoverno que assola o Estado do Paraná e do Brasil demonstra um quadro de perda de direitos, o sujeito que vive no campo e tira dele seu sustento se vê em meio ao processo de exploração do capital ficando à mercê do sistema que impõe, cada vez mais, a produção da dependência, o produtor rural trabalha para pagar custeio. As condições de trabalho igualam-se ao colonialismo onde os trabalhadores entram com a força de trabalho e o patrão com o pão. Essa "troca" prejudica a vida do produtor que, na dependência, vende sua

[22] APPSINDICATO. Em tempos de solos áridos, educadores (as) se reúnem para realização do IV Seminário de Educação do Campo. Disponível em: http://appsindicato.org.br/em-tempos-de-solos-aridos-educadoresas-se-reunem-para-realizacao-do-iv-seminario-de-educacao-do-campo/. Acesso em: 24 fev. 2017.

mercadoria a um preço que não paga as despesas empreendidas do manejo e cultura. Esse estado de dependência obriga o homem do campo a deixar sua propriedade ou vendê-la para grandes produtores.

Outro agravante atual é a política de fechamento de escolas localizadas no campo. Essa prática, além de destituir o aluno de sua comunidade, de sua identidade, das relações sociais que se dão em âmbito comunitário e vivências, ainda descaracteriza a formação do homem do campo interligado ao futuro que pode, mediante sua formação, ser favorável à sua permanência no campo e à preservação de sua identidade. Para que uma escola inserida num contexto, em uma localidade, atenda os alunos das famílias locais, deve, preferencialmente, desenvolver práticas pedagógicas que vão de encontro às suas necessidades e preparação para uma vivência ativa em seu meio, quanto a buscar melhorias de estrutura como condições favoráveis de acesso: estradas trafegáveis, saneamento básico com água tratada e encanada nas residências, centro de atendimento de saúde e escola, coleta seletiva de lixo, acesso à saúde e tratamento odontológico, dentre outros que somente são possíveis mediante a exigência da consolidação dos direitos. Em tempos de impactos do capital onde há a intencionalidade de aumentar a produção e diminuir a remuneração, a Escola no/do campo precisa se organizar no sentido de não permitir o desmonte da educação, se organizar comunitariamente para fortalecer a luta por efetivação desses direitos e de condições necessárias para o acesso a uma educação de qualidade e aos saberes historicamente construídos pela humanidade.

> Os movimentos sociais trazem para a gestão governamental os problemas reais que necessitam de enfrentamento no campo brasileiro, entretanto, a opção política não tem sido pela transformação, mas sim pela oferta de paliativos para os problemas estruturais que afligem o país. Destaca-se a preocupação com a efetivação de políticas públicas no campo e a educação é somente uma delas, afinal, se não houver mudança estrutural agrária e agrícola, dificilmente os povos do campo conseguirão meios de sobrevivência e permanência na terra. Um projeto político que fortaleça o Brasil desde o seu potencial agrário e agrícola para geração de tecnologia, emprego e agregação de valores aos produtos da terra é essencial para o desenvolvimento da nação. Enquanto o Brasil for tratado, no âmbito das políticas públicas, como centralmente urbano, será complexo pensar na efetivação da educação do campo. Os movimentos sociais pautam, há longa data, o campo necessário ao Brasil e à superação de desigualdades sociais (SOUZA, 2014, p. 9).

Os retrocessos com a perda de direitos que acometem a Educação do Campo a partir das trocas de governos em suas conjunturas políticas são desafios enfrentados ao longo da historicidade do movimento. É um desafio a ser enfrentado pelos coletivos a partir de processos formativos desenvolvidos pelas universidades em parceria com movimentos sociais. O diálogo e trabalho conjunto no governo de 2003 a 2010 possibilitaram a realização de seminários, cursos de formação, formulação de Projeto Político-Pedagógico das escolas das ilhas, escrita das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, publicação de Cadernos Temáticos, entre outras ações (SOUZA; MENDES, 2017, p. 30-31).

A partir de 2010, no governo Carlos Alberto Richa (janeiro de 2011 a abril de 2018), a Coordenação da Educação do Campo é modificada. Professores da rede pública de Curitiba assumem a coordenação sem os conhecimentos quanto a concepção de Educação do Campo e sua historicidade. A nova denominação "Coordenação Escolar da Educação do Campo" mudou a nomenclatura das escolas "rural" para "do campo" sem debates com a comunidade ou movimentos sociais (SOUZA; MENDES, 2017, p. 33).

Em síntese, a trajetória conjuntural da Educação do Campo no Paraná, a partir dos encontros nacionais estão estruturados no quadro 1.

QUADRO 1: DOCUMENTOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Documento	**Título**	**Ano**
I ENERA	Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro.	1997
II ENERA	Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro.	2015
I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	1998
II Conferência Nacional por uma Educação do Campo	Por uma Política Pública de Educação do Campo	2004
FONEC	Notas para análise do momento	

2012 2013 2015 2018	atual da Educação do Campo. Oficina de Planejamento 2013 - 2014. III Seminário Nacional 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA	2012 2013 2015 2018
Diretrizes Nacionais: Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	2002
Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	2008
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	2010
Carta de Porto Barreiro	Carta de Porto Barreiro	2000
Carta de Candói	Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas, o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem.	2013
Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná).	Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.	2006
Parecer CEE/CEB N.º 1011/10	Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo.	2010
I Seminário Intermunicipal de Educação do Campo	Seminário Intermunicipal de Educação do Campo	2014 2015 2016 2017

FONTE: ENERA (1997; 2015); CNEC (1998; 2004); FONEC (2012; 2013; 2015; 2018); DOCUMENTOS NACIONAIS (2002; 2008; 2010); ESTADUAIS (2000; 2006; 2010; 2013); NUPECAMP (2014; 2015; 2016; 2017).

A organização do Movimento da Educação do Campo no Paraná, além da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, conta com o grupo de estudos, o NUPECAMP (Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, movimentos sociais e práticas pedagógicas) da Universidade Tuiuti do Paraná. Esse grupo tem trazido para a “Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo” debates sobre a Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

O “NUPECAMP vinculado ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado e Doutorado em Educação- da Universidade Tuiuti do Paraná- UTP, em parceria com as universidades federais de Santa Catarina- UFSC e de Pelotas- UFPel” (ROSA, 2016, p. 15) , dentre os anos de 2011 a 2014 desenvolveu um projeto intitulado: Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores,

> O objetivo geral da pesquisa foi mapear e sistematizar informações sobre a realidade das escolas localizadas no campo e construir experiências coletivas de análise acerca da prática pedagógica, formação docente e ensino aprendizagem dos educandos. (UTP, 2014, p. 4).

O outro projeto com o título: Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos foi desenvolvido no período de 2012 a 2017 e teve como objetivo: realizar um diagnóstico da educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), composta por 26 municípios, sendo 24 deles marcados por ruralidades Financiadas pela CAPES/Observatório da Educação passou a desenvolver experiências em escolas públicas no/do campo da RMC. O OBEDUC (Observatório da Educação) é um Programa dentro da CAPES. Esses projetos envolveram professores, gestores e a comunidade escolar. Dessas ações, destacam-se sete experiências:

> 1- O trabalho de formação continuada realizado na escola localizada no campo no município de Campo Magro mediante estudo coletivo, envolvendo conceitos de agricultura orgânica, agroecologia e o modo de produção capitalista. 2- Reflexões sobre a educação do campo que incidiram na construção coletiva dos Projetos Político-pedagógicos das escolas públicas e exclusão de projetos vinculados ao empresariamento da educação, no município de Tijucas do Sul. 3- Estudos sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas que envolveu a comunidade e impediu o fechamento da escola no município de Fazenda Rio Grande, bem como a visibilidade nas políticas públicas do município. 4- Os Seminários Intermunicipais da Educação do Campo: Tijucas do Sul (2014), Lapa (2015), Campo Largo (2016), Almirante Tamandaré (2017) e Rio Branco do Sul (2018). Estes seminários têm agregado professores, gestores, secretários municipais, representantes do legislativo e a comunidade envolvendo discussões sobre:o currículo, a territorialidade, trabalho, comunidade, formação de professores, práticas pedagógicas e materiais didáticos. 5- A produção coletiva realizada pelos professores da educação básica no município de Tijucas do Sul desde 2015. 6-O debate junto ao Ministério Público sobre a Educação do campo e educação ambiental e a sua vinculação com a produção agroecológica. 7- Os enfrentamentos ao fechamento de escolas, resultado de problematização coletiva entre o NUPECAMP, Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo e a UFPR e a comunidade, no município de Cerro Azul. As ações coletivas interrogam a educação Rural na

> defesa dos princípios pautados pela Educação do campo. (SOUZA, 2018, s/p[23]).

Nos debates sobre a Educação do Campo, a participação de professores nos encontros realizados na Universidade Tuiuti do Paraná e a organização dos Seminários Intermunicipais de Educação do Campo. A partir deles, foram problematizadas questões referentes às escolas localizadas no campo e reorganização do trabalho pedagógico.

> Na RMC há 229 escolas no campo, sendo 191 municipais e 38 estaduais. Os municípios que não possuem escolas no campo são Curitiba e Pinhais. Os três municípios com maior número de escolas no campo são: Cerro Azul (31 escolas, sendo 30 da rede municipal); Rio Branco do Sul (20 escolas, sendo 18 da rede municipal); e Lapa (18 escolas, sendo 13 da rede municipal). Lapa é o maior município em extensão territorial no conjunto da RMC e o 7º em extensão territorial do estado do Paraná, com densidade demográfica de 21,6 hab/km², fator que indica o alto grau de ruralidade do município. A maior parte dos municípios da RMC possui baixa densidade demográfica, o que revela a existência de dezenas de comunidades rurais, em meio às atividades econômicas do agronegócio na região. São municípios com comunidades rurais distantes do centro urbano cerca de 70 km, em meio à infraestrutura, como estradas, nem sempre em condições de circulação de veículos e transporte público (SOUZA, 2017, p. 29).

A partir desses dados verifica-se que a extensão territorial do município da Lapa é das maiores no Estado do Paraná. É importante que se desenvolva um trabalho junto aos professores para analisar a realidade na qual estão inseridos e as necessidades estruturais pelas quais o município requer de intervenção.No que diz respeito ao reconhecimento da identidade dos povos que vivem no campo, a valorização da educação efetivada mediante estudos sobre a influência da Educação do Campo organizada nos movimentos sociais.

> [...] os seminários realizados constituíram espaços de abertura de diálogo e por meio dessas discussões, os coletivos debateram diferentes temáticas levantadas pelos professores com relação aos desafios enfrentados no cotidiano escolar e, os próprios sujeitos reavaliaram suas práticas redimensionando a organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo (CRUZ, PIANOVSKI, 2015, p. 29311).

Em síntese, a Educação do Campo em sua trajetória histórico teve como marco o processo de resistência e de lutas mediante a organização da sociedade

---

[23] SOUZA, Maria Antônia de. *Experiências coletivas:* A Educação no Campo da Região Metropolitana de Curitiba. Gravação com orientações para produção de material para apresentação em Grupo de Trabalho: 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Notas da gravação. 27 mai. 2018. NUPECAMP. Curitiba, Paraná.

civil, de universidades e movimentos que preconizaram uma educação contrária aos moldes educacionais vigentes para os povos do campo os considerando atrasados e a ideologia de que no campo não é preciso conhecimento científico. Os primeiros assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra deram margem a perceber o campo como lugar de cultura, de fazeres e especificidades próprias. Nessa conjuntura, os movimentos buscaram junto a Universidades, sindicatos, associações e intelectuais encontros que culminaram em documentos norteadores para as escolas inseridas no meio rural.

No próximo capítulo, o trabalho e a educação no município da Lapa. As características regionais do município, as localidades rurais em especial o Assentamento Contestado onde há a organização do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra em contradição à localidade de São Bento onde está a Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes onde foi feito o trabalho de campo.

4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA LAPA

No capítulo anterior a Educação do Campo foi tratada numa perspectiva de conjuntura histórica, a organização da sociedade civil, os Movimentos Sociais, a efetivação de direitos com qualidade na Educação do Campo, a conjuntura que possibilitou refletir sobre a Educação do Campo, principalmente no Movimento Sem Terra que preconizou a frente da luta por uma educação de qualidade para os povos que vivem no campo.

Nesse capítulo serão tratadas as relações de trabalho e educação no município da Lapa junto ao Assentamento Contestado que tem um movimento expressivo do MST e uma comunidade unida para o fortalecimento do direito a terra e a uma educação de qualidade voltada para os povos do campo. A resistência da comunidade escolar em realizar projetos hegemônicos com a prática pedagógica voltada para a realidade local. A organização da comunidade a partir de cooperativa onde são vendidos os produtos oriundos de plantio orgânico, sem agrotóxicos. Contraditoriamente, no mesmo município, a localidade de São Bento com o agronegócio que se assemelha à escravidão, onde o produtor rural é explorado pelas grandes empresas tanto no ramo de pecuária como da agricultura. Também, dos financiamentos com altos juros criando uma espécie de dependência onde o produtor se endivida para produzir criando um ciclo de dependência junto às empresas.

4.1 ASPECTOS GERAIS

A Lapa está situada entre o primeiro e segundo Planalto Paranaense e possui a Área de Proteção Ambiental (APA) com a Escarpa Devoniana onde se encontra a Gruta do Monge (João Maria D. Agostinis), que nessas terras habitou entre 1847 e 1855 (VIDAL; LEONI, 2012, p. 14).

O início do povoamento da Lapa se deu com a abertura da estrada do Paraná ao Rio Grande do Sul, por volta de 1769. Os tropeiros que traziam gado de Viamão do Rio Grande do Sul para comercializar em Sorocaba no Estado de São Paulo, passavam um período de 6 meses nessas terras que se chamava “invernada do gado” para adquirem peso e descansar. Inicialmente denominada de “Freguesia

de Santo Antônio", mais tarde, em 1806, foi elevada a "Vila Nova do Príncipe" e em 1872 à categoria de cidade de Lapa (VIDAL; LEONI, 2012, p. 14).

Palco da Revolução Federalista, a Lapa se desenvolveu mediante o tropeirismo aumentando sua população. Pólo de exploração madeireira e de erva-mate colaborou para a emancipação da província do Paraná.

> Entre os anos de 1870 a 1895, houve uma grande expansão da cidade devido a chegada de imigrantes oriundos de diversos países europeus, como a Itália, a Polônia e a Rússia. Instalaram-se os colonos russos e alemães na Colônia Mariental; colonos russos, alemães e austríacos na Colônia Johannesdorf; Italianos na Colônia São Carlos; ucranianos na Colônia Antônio Olinto e poloneses em Contenda. Estes últimos desmembrados posteriormente, tornando Municípios vizinhos, atualmente Antônio Olinto e Contenda (LAPA, 2015, p.28-29).

Os imigrantes trouxeram consigo a religiosidade, fator marcante na cultura da Lapa. A igreja católica tem grande influência na vida dos lapianos. Também, a gastronomia influenciada pelo tropeirismo como o charque, o porco defumado, a quirera, o torresmo são comidas típicas lapianas. Também, forte influência europeia na arquitetura o que deriva o turismo fortemente presente na economia local.

4.2 DADOS ATUAIS DO MUNICÍPIO DA LAPA

QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO.

Área total	2.097,7 Km²
Área urbana	17,84 Km²
População	47.909 habitantes
Densidade Demográfica	22,84 hab/Km²
Localização	Sul do Paraná. Região Metropolitana de Curitiba.
Limites territoriais	Leste: Contenda e Quitandinha Oeste: Antônio Olinto e São João do Triunfo Sul: Quitandinha, Campo do Tenente, Rio Negro e Mafra (SC) Norte: São João do Triunfo, Palmeira, Porto Amazonas e Balsa Nova.
Latitude	25º 46' 11" S
Longitude	49º 42' 57" W
Altitude	908 metros, no centro (no Alto do Monge a altitude chega a 132 1.021 metros acima do nível do mar).
Clima	Subtropical/mesotérmico brando. Verões quentes e invernos com geadas fortes
Principais rios	Rio da Várzea, Iguaçu, Passa Dois, Stingler, Peri Pau (últimos

	dois ajudam a abastecer a cidade)
Vegetação	Remanescentes de Mata Atlântica e Araucárias. A cobertura vegetal do Município da Lapa foi alterada quase na sua totalidade, restando manchas de floresta de Araucárias, espécie predominante na região dos Campos Gerais.
Solo	Predominância de Cambissolo.

FONTE: Lapa (2015, p. 13-14).

O interior do município da Lapa é extenso formado por 64 comunidades rurais. Dentre essas comunidades, o Assentamento Contestado (localizado ao norte do município) e a localidade de São Bento (localizada ao sul do município, por volta de 50 km de distância). Nessas regiões, as escolas atendem os alunos de perto e também de longe devido à nucleação de escolas que há décadas assolam as comunidades.

QUADRO 3- ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA LAPA

ESCOLA	LOCALIDADE	ZONA
01 Aloísio Leoni	Alves Cardosos	RURAL
02 Brasilino Ferreira de Almeida	Faxinal dos Correas	RURAL
03 Contestado	Contestado	RURAL
04 Getúlio Vargas	Palmital de Baixo	RURAL
05 Gustavo Kuss	I Faxinal	RURAL
06 Irmã Santa Rita	Água Azul	RURAL
07 João Leopoldo Jacomel	Canoeiro	RURAL
08 Marechal Candido Rondon	Mato Preto Povinho	RURAL
09 Martim Afonso de Souza	Mato Preto Povinho	RURAL
10 Nossa Senhora de Lourdes	São Bento I	RURAL
11 Padre Feijó	Johannesdorf	RURAL
12 São Miguel	Passa Dois	RURAL
13 Vicente Machado	Rio da Areia	RURAL

FONTE: Lapa (2018, s/p).

De acordo com o quadro 3, das 25 escolas da Lapa, 13 estão localizadas na área rural. Dentre elas a Escola Municipal do Campo Contestado.

O Assentamento Contestado conta com uma área de mais de três mil hectares. Anterior ao Assentamento, essas terras pertenciam ao Barão do Cerro Azul e depois a uma indústria de cerâmica. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra descobriu que essa empresa tinha uma dívida com a União e em 1999 ocuparam a terra conquistando a posse onde 30 famílias foram assentadas (TORINELLI, 2016, s/p).

Atualmente, a produção orgânica do Assentamento é expressiva e conta com uma cooperativa a “Terra Livre” em parceria com mais de 250 associados. Também tem a prática da Agrofloresta e Bioenergia. Cursos e encontros são promovidos pela Escola Latino Americana de Agroecologia- ELAA.

> A escola, que já formou três turmas, surgiu há dez anos em parceria com o ITFPR – Instituto Técnico Federal do Paraná e oferece dois cursos superiores reconhecidos pelo MEC. O outro curso é de licenciatura em educação do campo, ciências da natureza e agroecologia. A quarta turma conta com estudantes do Brasil, Paraguai, Bolívia, Chile, Argentina e República Dominicana (TORINELLI, 2016, s/p).

O acesso ao conhecimento científico, popular e trocas de saberes entre os povos da América Latina são os eixos da educação da ELAA.

Também, há no Assentamento uma escola Municipal, Estadual e uma ciranda para as crianças. A Ciranda, no Assentamento, refere-se à Educação Infantil que trabalha para o desenvolvimento da cultura popular, às danças, brincadeiras e à cooperação. O trabalho com as várias dimensões do “Sem Terrinha” para que se desenvolva intencionalmente nas dimensões que se propõe o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

FIGURA 2: ELAA- ASSENTAMENTO CONTESTADO NA LAPA/PR

FONTE: A autora (2018).

A figura 2 mostra a identificação da Escola Latino Americana de Agroecologia- ELAA situada no Assentamento do Contestado no município da Lapa, Estado do Paraná. Os estudantes passam um período na escola e outra em sua comunidade configurando-se num regime de alternância onde se pode estabelecer articulação entre o conteúdo estudado na escola e a vivência na própria propriedade. (SOUZA, 2008, p. 1095). A pedagogia da alternância trabalha em prol das vivências dos alunos para que possam utilizar os conhecimentos escolares em sua propriedade para produzir e manter-se em seu local de origem.

O PNAE, Programa Nacional de Alimentação Escolar tem parceria com a cooperativa do Assentamento. Toda a produção tem venda garantida. Portanto, os produtos ecológicos e livres de agrotóxicos vão para as escolas e hospitais.

FIGURA 3: ESCOLA DO ASSENTAMENTO NA LAPA

FONTE: A autora (2018).

Na figura 3, a Escola Municipal e Estadual do Assentamento Contestado. O anfiteatro, as instalações da Educação Infantil e as salas de aula.

Contraditoriamente, na mesma cidade, a localidade de São Bento (a 40 km do Assentamento Contestado) sem movimentos expressivos, sindicatos, associações ou qualquer outra organização coletiva para a organização do trabalho existem no lugar. Seria necessário conhecer a organicidade do Assentamento para desenvolver um trabalho comunitário na localidade onde paira o agronegócio e a exploração da mão de obra do pequeno produtor rural. No próximo tópico será tratada a Educação do Campo na localidade de São Bento e um apanhado geral sobre o histórico da comunidade e da escola. As relações de trabalho que permeia a prática e o agronegócio presente na região que aliena e assemelhando-se à escravidão.

4.3A LOCALIDADE DE SÃO BENTO, LAPA/PR.

A localidade de São Bento está a 33 km de distância do centro do município da Lapa, Paraná. Com historicidade de colonização europeia, a localidade também foi palco da Revolução Federalista (1893)[24] onde o primeiro combate entre “Pica-Paus” e “Maragatos” ocorreu no lugar chamado “Três Pontes”, onde passa o Rio da Várzea, “Estrada Velha” de Rio Negro. Situada ao sul do município da Lapa é conhecida como região produtora de frangos de corte. Com área aproximada de 64 km² e uma população em torno de 230 habitantes que resulta numa densidade demográfica de aproximadamente 278 m² por habitante. Faz limites com as localidades de Pinheiros, São Bento 2, Rio da Várzea, Pedrinha e Lavrinha (PSFSB, 2017, p. 5).

FIGURA 4: “CENTRO” DA LOCALIDADE DE SÃO BENTO, LAPA/PR

FONTE: A autora (2018).

[24]Após a Proclamação da República, em 1889, surgiram desavenças em vários pontos do país, a exemplo de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. O Marechal Deodoro renunciou e o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto, ocupou seu lugar, crente de que essas desavenças nas diferentes províncias cessariam naturalmente, o que não aconteceu.Gumercindo Saraiva, posterior líder da Revolta que sitiou a Lapa, participou nas primeiras batalhas contra os castilhistas, em 1893, no Rio Grande do Sul. De lá, ele e suas tropas partiram para Santa Catarina e Paraná. Essa rota era obrigatória para atingir a então capital do Brasil, o Rio de Janeiro. Estava instaurada a guerra entre "maragatos", federalistas contrários ao governo e "pica-paus", os republicanos. No dia 14 de janeiro de 1894 foram avistadas na estrada de ferro as forças atacantes, com aproximadamente 1.200 homens. Em 17 de janeiro tiveram início os ataques à cidade, que resistiu bravamente por 26 dias, com um exército de 900 homens.Os dias em que as tropas republicanas resistiram foram o suficiente para que o Marechal Floriano Peixoto guarnecesse a cidade de Itararé, em São Paulo, e preparasse a defesa para impedir o avanço de Gumercindo Saraiva em direção ao Rio de Janeiro. Os restos mortais desses guerreiros, entre eles do General Gomes Carneiro, estão depositados no "Panteon dos Heroes", um dos símbolos da Lapa e mais importante monumento cívico do Paraná (LAPA, 2018).

A imagem da figura 4 mostra o centro da localidade identificada com uma placa. Na década de 70 e 80 nesse local os moradores se reuniam para as festas religiosas. O local ficou conhecido como o centro da localidade de São Bento.

Atualmente, é um espaço de estacionamento de carros da igreja católica local.

4.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Historicamente, a comunidade de São Bento, por volta do ano de 1731 era caminho por onde passavam os tropeiros que traziam gado do Rio Grande do Sul para vender em São Paulo. O caminho trilhado e aberto dentro da mata ficou conhecido como “Caminho das Tropas” ou “Caminho de Viamão” (LAPA, 2017, s/p). Dessa forma, como os tropeiros pousavam para prosseguir viagem no dia seguinte, necessitavam se alimentar, deixar o gado pastar. Para tanto, iniciava-se um processo de abertura de uma estrada que ligasse o Rio Grande do Sul até a região dos Campos Gerais determinada pelo governo deste estado. Esse processo de desmatamento também contribuiu para formação de pastos onde o gado pousava para no dia seguinte seguir viagem. Aos poucos foram surgindo nos caminhos pontos comerciais, armazéns, casas de imigrantes europeus e dos próprios tropeiros. A parada das “tropas” era na região próxima ao Rio da Várzea, lugar hoje conhecido como as “Três Pontes” que delimita as cidades da Lapa com Rio Negro. Nesse local, hoje, mora a senhora Isolina Schembrenner, descendente de alemães que foram beneficiados com o programa de governo da época em que vieram da Europa, com os terrenos que hoje é habitado pelos filhos, netos e bisnetos do casal que se aventurou nos navios de imigrantes. Neste local, também, meados de 1930, segundo Schembrenner (2018) “existia ao lado da estrada, o Departamento de Estradas e Rodagem que administrava o tráfego”.

> Ao longo da estrada foram se estabelecendo vários “pousos” ou “invernadas”, locais apropriados para a engorda do gado antes de prosseguir viagem. Esses fatores, fundamentais para o povoamento, atraíram os primeiros habitantes da Lapa - João Pereira Braga e sua mulher, Josefa Gonçalves da Silva. A presença, na margem ocidental do Rio Iguaçu, do Registro de Curitiba – posto construído para cobrança de direitos sobre a passagem de animais – fazia com que os tropeiros permanecessem

> mais tempo, criando condições para o início do povoamento (LAPA, 2017, s/p).

Com a chegada dos europeus ao Paraná houve um processo de colonização europeia (por volta de 1888) quando os alemães, primeiros[25] habitantes imigrantes da região, chegaram e se instalaram no território chamado de Campos Gerais. Aos poucos, foram abrindo caminhos para outros imigrantes europeus. Têm-se relatos que os primeiros foram oriundos da região de Bucovina, da Alemanha. As famílias europeias vinham para o Brasil para colocar em prática seus saberes na produção de grãos, cultivo de hortaliças e criação de animais (LAPA, 2017, s/p). O povoamento da região denominada São Bento, que, segundo moradores mais antigos derivou, inicialmente, da vinda de uma família de imigrantes italianos que trouxeram uma imagem de São Bento, para os proteger de veneno de cobras. A região tem formações rochosas e muitas pedras onde as cobras se camuflam e faz morada. O santo, hoje padroeiro da comunidade católica, é personagem histórica da fundação da igreja local. Aos poucos, outras famílias chegaram e foram abrindo territórios dos quais buscavam subsistência. Também, conforme as necessidades foram surgindo armazéns, outras igrejas, escolas e posto de saúde. Esses dados foram coletados mediante conversa com os moradores mais antigos da região. Dentre eles, a senhora Isolina Schembrenner (2018).

FIGURA 5- LOCALIDADE DE SÃO BENTO, LAPA/PR

FONTE: A autora (2018).

[25] Há dados empíricos sobre a existência de tribos indígenas nas áreas que hoje compreendem a localidade de São Bento. A região não foi explorada para pesquisa. Faltam dados para desenvolver uma escrita cientifica e, nesse estudo, não serão abordados.

A imagem da figura 5 demonstra a paisagem local onde há forte monopólio do agronegócio. Embora não apareça na imagem os galpões das granjas de frangos, eles fazem parte da paisagem local, pois alteram a qualidade do ar (poeira), do ruído (produzido pelos maquinários), do solo (cama de cepilho que é espalhada nas plantações locais) e que produzem um cheiro forte de enxofre.

A educação escolar local aponta uma historicidade de escolas rurais com um professor atendendo classe multisseriada devido ao pequeno número de alunos. As professoras que lecionavam, normalmente vinham da área urbana. Também, eram responsáveis pela limpeza da escola e produção de merenda para os alunos (SCHEMBRENNER, 2018). Essa política municipal de "juntar" turmas e não disponibilizar mão de obra específica para as funções remetem a concepção da educação rural que não tinha visibilidade nas políticas públicas quanto a investimento, ou seja, a escola do meio rural deixada de lado. A "escola pensada *para* o homem rural e não *pelo* homem rural" (GRITTI, 2003, p. 24). Diferentemente da concepção de Educação do Campo, a Escola Rural era pensada urbanamente, na intencionalidade de homogeneizar o ensino e o processo de escolarização dos sujeitos sociais. Também, à formação do professor que na educação continuada poderia ter oferta de cursos oferecidos pela secretaria da educação para suprir a demanda em trabalhar com classes multisseriadas para superar seus problemas, o que nem sempre ocorria.

No município da Lapa, das 15 escolas localizadas no campo no ano de 2015, 2 foram fechadas (comparativo dos dados da pesquisa de Polon (2015, p. 29, *nota de rodapé*) onde a autora diz que existiam 15 escolas ativas. Atualmente, esse quadro foi reduzido para 13 escolas (vide quadro 3, p. 95).

FIGURA 6: ESCOLA RURAL DESATIVADA- LOCALIDADE DE FAXINAL DOS PRETOS

FONTE: A autora (2018).

A figura 6 é da Escola Rural Olavina de Paula Rocha Hammerschimidt localizada em Faxinal dos Pretos a 20 quilômetros do centro urbano do município da Lapa, Paraná. Os alunos, com o fechamento, se deslocaram para as escolas do centro do município. A maior dificuldade, segundo os moradores, é a viagem que todos os dias os alunos têm que fazer para chegar à escola. Também, a dificuldade dos alunos com 4 e 5 anos com frequência obrigatória à escola e que precisam se deslocar em longas viagens.

O desconhecimento e acesso aos documentos e diretrizes pelas comunidades e professores sobre o Movimento de Educação do Campo, viabilizam essas práticas desvinculadas da concepção de Educação do Campo. Por conta do fechamento, o deslocamento dos alunos pelo transporte escolar muitas vezes precário e que perfaz longas distâncias exigindo do aluno um sacrifício e insistência em continuar estudando (tempo dentro do ônibus junto à longa distância percorrida), provocam a evasão escolar. Junto a esse conjunto estrutural, o Projeto Político-Pedagógico que não atende a realidade da comunidade e a identidade do aluno configurando-se num desmonte quanto às lutas e resistências do Movimento de Educação do Campo.

A Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, localizada no interior do município da Lapa, na localidade de São Bento, atende filhos de agricultores, avicultores, pecuaristas e trabalhadores rurais. As relações de trabalho onde o produtor rural é explorado pelo agronegócio demanda de uma escola que

atenda essa realidade a fim de mudá-la.Superar os problemas sociais que decorrem da desestruturação e alienação presente, na ausência de representatividade e luta por direitos tanto estruturais quanto trabalhistas exigem da prática pedagógica encaminhamentos para o desenvolvimento crítico dos sujeitos em formação.

A escola local tem em sua estrutura física o empenho de vários administradores municipais, da instituição e o empenho da comunidade escolar em construir o prédio para atender os alunos em âmbito municipal e também estadual, pois a escola atende em dualidade administrativa. Com 27 anos passados desde sua fundação, em setembro de 1991(local atual), a escola passou por 3 ampliações que resultaram na estrutura atual. Possui 11 salas de aulas, duas secretarias, 1 biblioteca, três banheiros masculinos e três banheiros femininos, dois refeitórios, um almoxarifado, rampas de acesso, portas que viabilizam o trânsito de cadeiras de rodas, um ginásio de esportes coberto e é cercada com palitos de concreto em toda sua volta.

Pela manhã, são atendidos os alunos do quarto e quinto ano com mais uma turma heterogênea com alunos do período da tarde que apresentam dificuldades de aprendizagens e que frequentam a sala de apoio pedagógico. As longas distâncias percorridas pelo transporte escolar e que atendem as dez comunidades vizinhas são inviáveis para os alunos que levantam muito cedo para chegar na escola às sete horas da manhã, horário de início das aulas. Com as adversidades do tempo e das estações do ano, o quadro de inadimplência cresce, devido ao acesso que, com chuvas, torna-se penoso para os alunos que precisam se locomover para chegar à estrada onde passa o ônibus. Outro fator como frio, enchentes, estradas não transitáveis agregam ao fator desistência e numerosas faltas que levam à reprovação e não apropriação do conteúdo escolar. Em 2015, a escola ficou em penúltimo lugar na classificação das escolas do município no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Em 2017, embora a escolha tenha participado da avaliação do MEC (Ministério da Educação) que ocorre a cada dois anos, não obteve a média divulgada devido ao número inferior de alunos que realizaram a prova (30 alunos realizaram a avaliação. O número mínimo para divulgação é de 33 alunos).Para Souza; Pardal (2017, p. 64),

> [...] os instrumentos utilizados avaliam apenas aspectos cognitivos específicos, deixando de lado outros fatores importantes, como: a vida do sujeito, a realidade em que está inserido, quais os conhecimentos

> geográficos e históricos que possui, valores, perspectivas, ideais, entre outros.

Ainda, com essa política pública de avaliação, divulgam-se números que não deslumbram a realidade, ou seja, há uma estagnação quanto o avaliar, divulgar os números e não levar em conta as especificidades e culturas dos povos de cada região.

O estudo sobre a realidade torna-se essencial para compreender esse fator do IDEB. Um dos fenômenos para se analisar é o das chuvas. Pelo menos duas vezes ao ano, os alunos por conta das enchentes não conseguem chegar à escola. O transporte não “faz a linha” quando ocorrem alagamentos. Nos períodos de setembro a novembro de cada ano, normalmente a região sofre por decorrência de alagamentos e transbordo dos rios locais: Rio Negro e Rio da Várzea. Esses rios quando saem do seu leito, alagam a passagem que o ônibus utiliza para trazer os alunos para a escola. Cerca de trinta por cento dos alunos da escola vem da região que fica ilhada.

Outro aspecto relevante para analisar o baixo índice de aprendizagem é o período de colheita (entre os meses de fevereiro a abril). Os alunos muitas vezes ajudam os pais na lavoura configurando percentuais expressivos de faltas.

FIGURA 7- ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES

FONTE: A autora (2018).

A figura 7 ilustra a frente da Escola pesquisada. Localizada em um ponto estratégico perto do posto de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e também da quadra poliesportiva, possui uma cobertura para os alunos transitar nos dias de chuva. Também possui um jardim que é cultivado pelos alunos da escola. Esse ponto de acesso para a escola é fechado durante a manhã e à tarde visandoa segurança dos alunos.

FIGURA 8: QUADRA POLIESPORTIVA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NOSSA SENHORA DE LOURDES

FONTE: Aerosul fotos (2018, adaptada)[26].

A figura8 é imagem aérea da escola. A quadra coberta fica ao lado esquerdo da foto. Nela são feitas as apresentações de dias comemorativos e aulas externas. Atrás da escola, as casas são dos descendentes do Senhor Nivaldo de Lima que doou o terreno para a construção da escola. Do lado direito (da foto), o armazém do Senhor Sivaldo de Lima. Na frente da escola passa a estrada que liga a estrada principal à igreja católica da comunidade e também à “estrada velha do caminho das tropas”. O prédio escolar que compreende as salas de aulas está ao centro da foto.

[26]Disponível em: https://www.facebook.com/820497471358945/photos/a.821994121209280/821994111209281/?type=1&theater. Acesso em: 22 set. 2018.

FIGURA 9: JARDIM DA ESCOLA

FONTE: A autora (2018).

A partir da Resolução n° 3.198/91 DOE 07/10/91(EMCNSL, 2015, p. 5), a escola da localidade de São Bento passou a se chamar Escola Municipal Rural Nossa Senhora de Lourdes. Vinda de um processo de mudança de lugar, devido a mobilidade e viabilidade para atender os alunos da comunidade, foram construídas duas salas junto ao prédio pertencente ao estado onde era ofertado o Ensino Fundamental II, o antigo ginásio. Dessa forma, pela dualidade administrativa, prefeitura e estado passaram a atender a comunidade local. No ano de dois mil e seis, a escola passou a ofertar o Ensino Médio. Mudanças como ampliação da escola com a construção de mais três salas de aula, biblioteca e laboratório de informática viabilizaram o processo de ensino aprendizagem nesse nível de ensino. O diretor da escola estadual foi indicado pelo núcleo de educação da SEED (Secretaria Estadual de Educação) o qual permaneceu na função até o ano de 2009, quando teve a primeira eleição com a participação da comunidade para eleger o diretor escolar estadual.

Sofrendo um processo de nucleação em 2013, a escola passou por reformas e aumento do prédio para atender as demandas locais e das comunidades vizinhas em número de vagas para os alunos do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a

Secretaria da Educação do município investiu para adequar o prédio a atender as demandas atuais, porém, as medidas foram insuficientes para atender os alunos do Ensino Fundamental que com a (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013)[27] instituiu a obrigatoriedade de ingresso de crianças com 4 e 5 anos na pré-escola. A falta de estrutura para recebê-las esbarrou na ausência e falta de investimentos anteriores à lei. Percebe-se que houve um intervalo desde que a Lei foi aprovada até sua implantação na escola. Esse tempo não foi suficiente para que os órgãos públicos se mobilizassem a aprovar orçamentos para que as instalações acolhessem com dignidade as crianças de 4 e 5 anos, que fossem suficientes tanto para o acesso quanto para as condições para participar de seu processo de aprendizagem.

Deriva do Movimento da Educação do Campo a participação da comunidade na formulação do Projeto Político-Pedagógico, da gestão democrática enfadada na participação e efetivação de um currículo voltado para a sobrevivência, com dignidade do sujeito do campo no campo, vislumbrando um processo de trabalho que lhe traga condições de vida com respeito a sua cultura, seus costumes, a forma pela qual produz e reproduz no seu trabalho e manifestações comunitárias específicas da região onde está inserido.

A partir da oficina oferecida no município da Lapa pela Secretaria da Educação com a participação do OBEDUC para professores das escolas rurais do município, as professoras, diretora e pedagoga participaram e, concomitante a isso, passaram a desenvolver ações na escola para efetivar um novo projeto de escola, a Escola do Campo.

Posteriormente, no ano de 2014, numa parceria entre as Secretarias de Educação do município de Lapa e Tijucas do Sul, foi realizado o I Seminário Intermunicipal da Educação do Campo reunindo aproximadamente 500 pessoas. Os 10 grupos de trabalhos liderados por membros do NUPECAMP discutiram as seguintes pautas:

---

[27] Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 4º: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 2013).

> 1) Processo de Nucleação e Fechamento de Escolas; 2) Currículo e Diversidade; 3) Educação Infantil; 4) Educação Especial; 5) Educação de Jovens e Adultos; 6) Educação Integral; 7) Gestão Democrática; 8) Alfabetização Ecológica; 9) Planejamento e práticas contextualizadas: Relação Teoria e Prática; 10) Relações Humanas na Escola.
> Após a discussão com as diferentes temáticas abordadas nos grupos de trabalho, foram elencadas em assembleia as proposições e ações transformadas em carta compromisso pelo coletivo (CRUZ; PIANOVSKI, 2015, p. 29316).

Dessas ações resultou a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico da escola com o resgate da identidade dos alunos atendidos, da comunidade e da própria escola que até esse momento não tinha história (data de fundação, local, professores, etc.). Leituras e debates a partir dos documentos da Educação do Campo passaram a ser regulares entre os professores e houve uma abertura à comunidade escolar dos projetos desenvolvidos na escola, dos processos de aprendizagem e a busca pela participação de todos na construção e emancipação da educação escolar e das aprendizagens. Desse movimento, levantaram-se dados históricos das comunidades atendidas pela escola, mediante um questionário aos pais dos alunos com perguntas sobre sua descendência, condições econômicas, sociais e estruturais. Também, número de integrantes na família, trabalho e formação escolar. Posteriormente foram analisados, agrupados os dados no campo "identidade" dos alunos atendidos pela Escola Municipal do Campo.

Envolvendo os pais, a comunidade, os professores, gestores e funcionários, foram adequados os banheiros (portas largas, vasos sanitários infantis), móveis, degraus e rampas, materiais pedagógicos e formação docente para melhor acolher as crianças da Educação Infantil (pré 1 e pré 2) e os anos iniciais do Ensino Fundamental que compreende do primeiro ao quinto ano. Para tanto ocorreu um mutirão comunitário para reformar a escola, festival de prêmios, ação entre amigos com bilhetes premiados, venda de salgados nesses eventos; tudo para comprar materiais para as reformas e para os alunos. Foi eleita, em 2015, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários efetivando os procedimentos legais para sua atuação junto aos processos democráticos de gestão da escola. Souza diz que a "APMF, pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e professores […] de integração família escola-comunidade e de contribuição para a melhoria da conservação e aparelhamento da escola" (2001, p. 75-76). A APMF tem um papel importante junto a administração escolar pois é um órgão que acompanha diretamente e participativamente os processos de aquisição de

materiais, decisões administrativas, de reformas, melhorias e intervenções junto aos processos de forma a contribuir com a melhoria do processo ensino aprendizagem institucional.

A participação da comunidade escolar se dá na medida em que os projetos vão sendo desenvolvidos. A gestão escolar democrática é aquela que viabiliza a participação da família na escola. As ações feitas para suprir necessidades básicas para a compra de materiais didáticos, por exemplo, são feitas a partir da organização de tardes onde são realizadas vendas de salgados e refrigerantes na escola. Funcionando como uma atividade de participação, são feitos eventos na quadra poliesportiva da escola, quando os pais e comunidade em geral trazem doações de alimentos e objetos utilizados para premiação no jogo de cartelas numeradas. Essas tardes resultam em arrecadação de valores que são utilizados para compra de folders, apostilas, livros, papel sulfite, papel bobina, materiais de papelaria, organização com compra de alimentos para a semana da criança, em outubro e também para compra de materiais de construção para pequenas reformas e pagamento de mão de obra.

A coletividade de uma comunidade organizada pode mudar historicamente e socialmente sua realidade. Os processos de trabalho que repercutem na escola, na região de São Bento, as granjas, hoje, não representam as especificidades do conjunto de alunos, já que a maioria advém de consideráveis distâncias onde a realidade diverge do local onde está a escola. Dessa forma, contrária a prática pedagógica na perspectiva do letramento onde os alunos trazem uma “bagagem” de conhecimentos que, no exposto, podem ser objetos de práticas na intencionalidade de promover sua ascensão escolar, esbarra na cultura escolar local que não atende as demandas dos alunos em abordar suas vivências e processos sociais e históricos. Por isso, a escola inserida na comunidade, numa localidade específica pode desenvolver uma Educação do Campo com vertentes sociais, da organicidade coletiva, da participação e da emancipação.

O recurso que veio para a escola do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que teve um reajuste de cem por cento junto com o recurso para ampliação de seiscentos mil reais foi investido na construção de refeitório, cozinha, biblioteca, sala de apoio, sala de aula e secretaria. Dessa forma, o recurso público decorreu também de modernização como instalação de internet, computador e um kit multimídia. Foram contratadas duas professoras que ingressaram por concurso

público. O quadro atual é de 11 professoras (a pesquisadora não participou respondendo o questionário ou entrevista). O transporte escolar sofreu adequações já que o tamanho e quantidade dos ônibus teriam que ser condizentes para transportar elevado número de alunos. Atualmente, quatro linhas perfazem um trajeto, em média, de 440 km por dia para buscar e levar os alunos das localidades atendidas pela escola no período da manhã e da tarde.

FIGURA 10: VIA DE ACESSO À ESCOLA

FONTE: A autora (2018).

Pode-se analisar na imagem da figura 10 uma estrada rural, com saibro a partir de corte de máquina no barranco que caracteriza a passagem de veículos pesados. A região do São Bento possui a estrada principal de acesso. Essa é a principal via de acesso à escola e às comunidades vizinhas, onde também trafegam os caminhões que escoam ração das granjas de aves, suínos, vendedores, trabalhadores rurais e diaristas (que normalmente utilizam a motocicleta por representar menor custo para o deslocamento às plantações, pomares de frutas que empregam um número considerável de pessoas) e os produtores rurais com tratores, colheitadeiras, caminhões e carros. Por essas estradas trafegam as 4 linhas de ônibus escolar terceirizados pela prefeitura do município da Lapa.

O acesso aos serviços como estradas transitáveis (estradas cortadas com máquinas patrolas) e que requerem manutenção periódica pois as enxurradas e chuvas fortes juntamente com o trânsito de máquinas agrícolas e caminhões que transportam ração, insumos, aves, suínos, gado, sementes e batatas em begues (grandes sacos que comportam até 1000 kg de batatas cada um) exigem de manutenção com cascalhos e abertura de bueiros laterais para correr a água da chuva, também é um direito e também dever do órgão público local responsável pelas estradas rurais. O acesso aos serviços de saúde com projetos que visem a prevenção quanto ao uso de agrotóxicos e fertilizantes, os males para a saúde, para o meio ambiente e seres vivos ainda é uma reivindicação a ser feita a partir dos sujeitos letrados, a médio prazo, no intuito da população local conscientizar-se quanto ao uso indiscriminado e sem prevenção dos produtos nocivos à saúde.

A atividade agrícola com plantação de alimentos orgânicos é uma saída para o pequeno produtor que vive em condição de dependência da agroindústria. Com a vantagem de não ser utilizado agrotóxico para sua produção, adubos químicos ou outra substância utilizada no plantio convencional, tendo impacto negativo menor sob o meio ambiente (PADUA; SHLINDWEIN, GOMES, 2012, p. 227). A diversificação da produção na pequena propriedade pode garantir que o pequeno produtor possa garantir sua sobrevivência e a de sua família no campo.

O processo de nucleação sofrido pelas comunidades que a escola atende atualmente não teve, no âmbito das decisões, esclarecimentos quanto aos direitos do povo local em dizer “não” ao fechamento de escolas. A Secretaria da Educação do município, na época, não encontrou resistências devido à falta de informação da comunidade que assistiu passiva à ação. O conformismo e a adesão à política de fechamento da população são visíveis. No entanto, poderia ser ao contrário, por exemplo, uma mobilização de forma a formar um movimento que defendesse a escola e a identidade do povo local. Percebeu-se, também que não houve a formação específica para as professoras que tiveram suas escolas fechadas. O convencimento, por parte da secretaria, em fechar as escolas alegando a falta de qualidade e a alienação das professoras por falta de informação rendeu, para a administração, a terceirização do transporte escolar, o não investimento nos prédios abandonados e o não comprometimento com a comunidade local em oferecer ensino de qualidade junto a vida em comunidade. Sair de seu local de origem com suas raízes culturais, sua forma de viver e conviver local e ir para outra localidade

onde os costumes, modo de viver e de produzir o trabalho são diferentes, resta o abandono da identidade constituída historicamente levando à fusão dos conhecimentos com perda da historicidade, das práticas e cultura produzida e reproduzida na escola deixada a mercê e degradação do tempo.

Os produtores rurais da região de São Bento caracterizam-se como sitiantes, colonos e pequenos proprietários. Souza; Marcoccia (2017, p. 45) escrevem que:

> Os sitiantes e pequenos proprietários são trabalhadores que possuem o vínculo de propriedade com a terra. A produção agrícola desenvolve-se em torno da mão de obra familiar e dos auxílios recebidos de familiares ou de vizinhos. Os sítios e pequenas propriedades são localizados em bairros, comunidades e distritos rurais. É comum a existência de uma área central onde se localizam a escola e uma mercearia ou uma "venda" (local que comercializa tudo, desde produtos industrializados a produtos alimentícios produzidos no próprio local).

Paira sob a comunidade local uma ideologia estagnada de alienação do trabalho que se funde em anos de integração[28] de uma empresa multinacional que, a partir da década de 80, passou a implantar um sistema de produção vertical, estabelecendo "parcerias" entre a empresa e o produtor rural. O agronegócio que permeia o cotidiano das famílias que ali residem, coíbe o desenvolvimento de uma agricultura sustentável em todos os seus aspectos, na produção agrícola, cultivo e manejo consciente do solo, na manutenção dos recursos naturais locais, na garantia de qualidade de vida das futuras gerações com acesso aos bens de consumo sem degradação ambiental.

Além da integração, as famílias se subsistem com a criação de gado, plantação de grãos (soja, milho, feijão e batata), criação de suínos (há na região um médio produtor com granja e produção própria), criação de carneiros, criação de peixes (tanques com tilápia) para venda ao comércio do município e dois pontos comerciais com serviço de vendas de alimentos e produtos agropecuários em geral. No aspecto religioso, predominância católica com uma igreja e um salão comunitário. Atualmente, os integrados da região se filiaram a uma associação chamada "Integrados: S.A Lapa", onde estão sendo organizadas reuniões nas quais

[28] A integração consiste numa "parceria" entre empresa frigorífica e o produtor rural. Nessa "parceria", o produtor entra com a mão- de- obra e os equipamentos do aviário junto à construção e empreendimento da obra. A empresa, por sua vez, é responsável pelos animais e a ração que consumirão nos 42 dias (em média), que ficam no aviário sob os cuidados do produtor rural. Na entrega dos animais com média de 3 kg para o abate, o produtor recebe o pagamento a partir da conversão alimentar (peso adquirido dividido pelo peso consumido em ração).

o representante leva até a administração da empresa as reivindicações dos “granjeiros”. Percebe-se uma organização quanto a mudar a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, de forma a mostrar que já não se caminha sozinho, há um grupo organizado pensando em mudanças, um movimento que busca direitos e não somente deveres até o presente momento delineados pela empresa, mas, que agora, abre um horizonte do qual já se pode traçar metas e levantar questionamentos quanto à situação financeira, estrutural e trabalhista dos integrados. A comunicação se dá a partir de um aplicativo donde informações são passadas e compartilhadas. Isso remete a projetar um desenvolvimento futuro de mediação entre integrados e empresa, salientando-se a informação compartilhada entre todos para que possa reivindicar direitos à empresa.

Nesse processo e organização do trabalho (a integração), a empresa, fornece os animais com um dia de vida, (pintinhos), a ração e os medicamentos necessários para o desenvolvimento das aves. O avicultor, nessa “parceria” entra com a energia elétrica, água, funcionários e todos os equipamentos como galpões e maquinários exigidos pela empresa para que se inicie e continue a integração. O investimento inicial, hoje, passa de seiscentos mil reais para a construção do galpão e compra dos maquinários. Os galpões mais antigos necessitam de manutenção. Porém, a empresa para submeter o integrado a condição de devedor (para que possa pagar o que quer ao integrado), periodicamente (a cada 6 meses) faz uma nova exigência, alegando padronização, equipamentos com maior compatibilidade à produção, menor consumo de energia (troca de cortina alegando cor padrão, pintura do galpão, construção de composteiras, enlonamento da cama de cepilho, investimento em seguro da granja, ventiladores, nebulizadores, forração, fornos, etc.).

Da população local, cerca de 150 pessoas estão diretamente vinculadas à integração da empresa frigorífica no regime de trabalho caracterizado como produtor rural. Esses produtores emitem notas fiscais as quais são tributadas e armazenadas, para fins de aposentaria pela secretaria de agropecuária e meio ambiente da Prefeitura Municipal. Ao entregar os frangos prontos para o abate, são emitidas as notas de venda e remessa à empresa. As notas destinadas ao fisco são arquivadas na prefeitura e a do produtor em arquivo próprio, para fins de comprovação junto a previdência social em casos de acidentes de trabalho, aposentadoria ou doenças.

A conjuntura na qual o produtor rural de São Bento está inserido no processo de integração requer um olhar a partir da escola para seus anseios que, mesmo envoltos aparentemente por uma atividade autônoma mostra-se, a partir dos fatos relatados como uma realidade problema, na qual é preciso intervir ativamente na intenção de provocar mudanças. O trabalhador da avicultura da região, ao ver de pessoas que não estão envolvidas no processo, aparenta (e o próprio produtor não se reconhece como classe trabalhadora, mas patrão de si mesmo) ser esse trabalhador autônomo, porém, não o é. O neoliberalismo no convencimento[29]infunde essa ideologia e os trabalhadores que se intitulam "autônomos" não se identificam como classe trabalhadora. Na realidade, esse trabalhador é explorado e submetido às demandas do modo de produção capitalista (VENDRAMINI, 2000, p. 36). No entanto, nem mesmo eles, os integrados percebem esse fator de exploração. Ao "dar emprego" ao trabalhador, a empresa está buscando o lucro proporcional ao volume dos recursos aplicados (MARX, 2006a, p. 81). Para tanto, a partir da escola é possível contribuir para a mudança. As relações de opressão podem ser mudadas com formação humana vinculada à comunidade, à realidade de exploração, do agronegócio.

Os baixos valores pagos pela empresa para os produtores rurais e as exigências quanto à adaptação dos aviários manuais (com comedores manuais dos quais se exige trabalho braçal no abastecimento de ração) para automáticos (com equipamentos mecânicos e programados por painéis eletrônicos), pode resultar na redução dos custos pela empresa e maior ganha em peso nas aves (menos cansaço às aves, menos perda de ração ao abastecer, maior eficiência para o crescimento das aves). Porém, esses "ganhos" são subsidiados pela exploração da mão de obra do produtor que se vê numa situação desconfortável de submissão à empresa, endividamento e precariedade nas relações de trabalho. Na obra O Capital, Marx define os conceitos de Mais Valia, a saber:

---

[29]Segundo Schlesener (2018), a classe dominante exerce o poder pela coerção e consenso. Dirige os aliados e reprime os antagonistas. Usa a força, conquista o consenso da maioria para convencer. O neoliberalismo junto ao positivismo e liberalismo são ideologias porque escondem a concepção de classe; mascaram a realidade onde o capital prevalece. SCHLESENER, Anita Helena. *Método histórico dialético*. Curso equivalente a disciplina do Mestrado em Educação. Notas da aula. 22 fev. 2018. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, Paraná.

> A produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. [...] [A mais-valia relativa pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais (MARX, 2006b, p. 578).

Na mais valia absoluta, ao exigir do produtor equipamentos novos para aumentar a produtividade, mas, ao mesmo tempo continuar a pagar o mesmo valor ao integrado, a empresa está tornando o processo de produção numa espécie de trabalho escravo, onde o que se recebe mal dá para cobrir os gastos com os financiamentos, investimentos exigidos e as despesas fixas como água, luz, lenha, gás de cozinha (utilizado para a queima de penas), bobinas de papel krafta, equipamentos de segurança como máscaras, roupas, botas e luvas e mais combustível para os motores dos equipamentos como roçadeira, motosserra, tratorito (equipamento utilizado para mexer a cama de cepilho do aviário). A produção do trabalhador que excede o necessário para o pagamento de seu salário, ou seja, o produtor rural é responsável pelo aquecimento das aves, medicação, cuidados e trabalho exclusivo nos decorridos 42 a 45 dias que ficam no aviário, manejo de cortinas, abastecimento de ração e água. Da quantidade de aves, um valor mínimo estabelecido de cinquenta e dois centavos, em média, por ave é pago ao produtor. Esse valor não cobre as despesas com água, luz e pagamento dos investimentos feitos em decorrência das exigências da empresa e ele ainda não tem direitos como carteira assinada, plano de saúde, auxílio doença e outros benefícios consolidados pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

> A proposta da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais organizados rompe com aqueles paradigmas existentes, por exemplo, o paradigma da urbanização, que o vê o campo como atraso e uma etapa de desenvolvimento a ser superada, e mesmo o paradigma da educação rural, que não compreende a diversidade cultural e, no máximo, pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia (GERMINARI; FERNANDES, 2017, p. 159).

As inovações tecnológicas exigidas em períodos curtos pela empresa endividam os integrados, caracterizando um processo de dependência. O produtor busca financiamentos que, atualmente estão na base de 4 a 8%, significando um

endividamento que trará consequências como a permanência situacional onde a família que trabalha junto, fica submetida às condições impostas pela empresa e presa às amarras impostas tornando-se passivos, aceitantes das exigências da grande empresa.

FIGURA 11: GALPÃO PARA CRIAÇÃO DE AVES

FONTE: A autora (2018).

Nesta figura 11, o galpão onde são alojadas as aves da empresa integradora do município (única que detém o monopólio, portanto, não tem concorrência). As instalações bem como a manutenção, construção e depreciação é por conta do "integrado". A empresa, nessa "parceria" fornece os animais ao nascer e a ração no período de crescimento das aves (compreende de 40 a 45 dias). Após isso, vão para o abate no frigorífico localizado na área urbana do município.

Os aviários locais possuem galpões amplos com equipamentos de água e alimentação das aves automáticas (comedores e *nipples*). Também os fornos que são abastecidos com lenha que produzem o calor necessário para manter o aviário aquecido nos primeiros dias de vida das aves a uma temperatura de 32 graus Celsius e depois dos vinte dias a temperatura de 26 graus. No inverno a quantidade de lenha para manter aquecido um aviário gira em torno de 20 m³ por lote

(quantidade de dias que equivale de 40 a 43 dias para o desenvolvimento das aves e porte para corte entre 3 a 3,5 kg). Esses custos são mantidos pelo produtor.

Nessa conjuntura de dominação, o produtor segue trabalhando para produzir o produto, o frango de corte para a empresa da qual não pode se desvincular, pois tem dívidas que contraiu graças às inovações exigidas. O financiamento junto a um credor, geralmente o banco, tem como garantia a propriedade do produtor que fica empenhorada e, caso o produtor não consiga pagar sua dívida, sua propriedade passa a cobrir o valor da garantia do empréstimo. Dias, deslumbra que “romper com essa estrutura orgástico-consumista exige, contudo, uma enorme capacidade crítica e um projeto de nova sociabilidade” (2014, p. 29). Ou seja, a organização da classe trabalhadora no sentido de assumir-se como trabalhador assalariado, com identidade oriunda do trabalho na avicultura, produtor rural e que, como tal, tem direitos, é um ser social inserido numa comunidade de iguais onde as relações de trabalho são degradantes e que juntos, podem buscar mudanças. Oposto a isso, caso pare, o produtor rural tem uma cédula da qual empenhorou seu terreno e casa junto à financiadora (que não é da empresa) e que, se não pagar a dívida, perde sua propriedade para o banco. O processo de endividamento é parte da política de exploração do agronegócio na região.

A produção da empresa frigorífica local para a exportação, em 2017, sofreu grandes mudanças com o escândalo da “carne fraca”, onde o Brasil perdeu credibilidade junto à exportação de âmbito internacional. No processo de desvinculação de grandes empresas exportadoras, as visitas de grupos internacionais chineses e japoneses foram frequentes entre os meses de março a maio de 2017 para averiguar as condições dos abatedouros e das granjas integradas à empresa. Nesse processo, mudanças foram feitas, porém, abaixou a quantidade das exportações refletindo nos valores pagos aos integrados, maiores exigências quanto a padronização dos equipamentos e ainda, a desintegração de alguns galpões, o que agravou a situação de produtores que, mesmo continuando na integração, tiveram seus financiamentos atrasados tendo que arcar com os altos juros dos bancos (REVISTA CARTACAPITAL, 2017, s/p).

Nesse processo em que a maioria dos aviários da região estão inseridos, as exigências da empresa quanto à aquisição de equipamentos novos e da alta tecnologia estabelecem uma relação de servidão do produtor com a empresa frigorífica. A falta de diálogo e a aceitação quanto a essas exigências caracterizam

um processo de alienação trabalhista, onde, aceitantes, tornam-se passivos de uma situação alarmante de descaso e estagnação. Para piorar a situação exposta, ainda os baixos valores pagos pelos “lotes” pioram ainda mais o endividamento e a servidão estabelecida, na qual o trabalhador vende sua mão de obra para poder sobreviver. O modo de produção se desenvolve pelas forças produtivas e o meio de produção. O capitalista detém o meio de produção e as forças de trabalho. Ele já possui as máquinas e tecnologias, só não possui a força de trabalho. Portanto, a força produtiva e o modo de produção são contradições. O trabalho é criação da vida (valor de uso). Ele é fonte de riqueza, mas é expropriação da vida, valor de troca, escravidão (MARX, 1974, p. 136).[30]

O pequeno produtor rural que trabalha em sua própria propriedade e busca por meio de seu trabalho com a terra o sustento de sua família, se vê em meio ao endividamento e dependência da empresa que detém o monopólio da produção local. Nesse processo, a escola como agente de transformação e mudança na realidade, iniciando na alfabetização um processo de desvelamento da realidade encaminhando o aluno para analisar os processos de exploração do meio de produção local.

As práticas pedagógicas no processo de letramento escolar, para cumprir sua função de se desdobrar em práticas sociais requerem ações do professor que atua em escola pública no/do campo. Conhecer os processos que permeiam o cotidiano do aluno e de seus familiares pode culminar numa prática embasada em elementos práticos para dar-se sentido às teorias escolares. Para tanto, o entorno da escola deve ser parte desse processo. As relações de trabalho nos quais os alunos tendem a se inserir em idade própria, são objetos de investigação que podem resultar em aprendizagens que permeie de significados a formação escolar.

> Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx) (CALDART, 2009, p. 42).

[30] MARX, Karl. Para a crítica da Economia Política (Prefácio). Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 133- 138.

Essa formação escolar vinculada aos processos de trabalho pode agregar interfaces e mudanças na realidade e no modo de produção capitalista. Partindo-se da escola, a mudança pode ocorrer nas relações que se desenvolvem no percurso escolar. O que se tem é um ensino voltado à formação para o mercado de trabalho. Em vez disso, poderia o ensino escolar voltar-se para uma formação para aprender a ver o outro em suas especificidades, para vincular à práxis um fazer, um ser e um conviver que elevem as capacidades de atuar para emancipar, participar, lutar e conviver para ser feliz, alcançar a plenitude, sem divisões, sem desigualdades, sem diferenças. "Praxis é emancipação pelo conhecimento revolucionário" (FONTANA, 2018)[31]. Levar o aluno a buscar conhecimentos e sistematizá-los em intervenções sociais é articular teorias com práticas que emanam de mudanças na realidade e nas relações trabalhistas, na integração local que caracteriza o agronegócio, no uso de fertilizantes, inseticidas e outros produtos da indústria química amplamente divulgado pela mídia e que comprometem o uso, a longo prazo, dos recursos naturais tanto pelo homem quanto pelos animais que dependem da natureza para sobreviver.

> É no cotidiano, no aqui e agora, que radica o espaço em que as formas de vida dos dominantes são passados para os dominados como as únicas formas possíveis de pensar, agir, sentir, elaborar conhecimentos e estratégias. O domínio de uma classe (e de seu bloco de poder) determina o que pensar o que estudar e até mesmo o que e como amar (DIAS, 2014, p. 28).

Neste sentido, o capital, segundo Marx, "é o poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos" (2006a, p. 80). Portanto, é preciso um olhar para o sujeito que trabalha no campo, que vive no campo, que depende do campo para sobreviver. O trabalhador rural pertence a classe de trabalhadores rurais que buscam sobreviver na pequena propriedade. Segundo Marx (1976, p. 55-6), a "classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual". Isso remete a analisar a situação de trabalho, unir forças para provocar, por meio da organização coletiva, mudanças no quadro trabalhista atual. Assumir-se como do campo e no campo é identificar-se como sujeito de um processo que pode ser construído coletivamente em torno de direitos e condições de vida digna para todos. Uma educação dos sujeitos do campo leva a um campo de

[31] FONTANA, Maria Iolanda. *Nota da banca de Qualificação da Dissertação*. Curitiba, 20 ago. 2018.

discussões donde há a necessidade de atender as especificidades desses povos, respeitando sua cultura, seu modo de viver, seus anseios e demandas por uma educação de qualidade voltada a sua emancipação e desenvolvimento (CALDART, 2002, p. 19). A emancipação humana ocorre com o entendimento, a percepção com a capacidade de analisar os fatos, os acontecimentos e buscar sintetizar a realidade intervindo sobre ela.

Para Polon, o conhecimento precede a emancipação:

> Na medida em que o homem estabelece entendimento sobre o mundo, que elabora teoria, analisa e faz confrontações, a realidade pode ser lida de outro modo. Assim, na medida em que os sujeitos detêm mais conhecimento e descobrem diferentes modos de lutas para efetivação de seus direitos, consequentemente legitimam processos emancipatórios e passam a rejeitar as regulações que, de certa forma, impõem silenciamento. É nesse sentido que afirmamos que a sabedoria pode promover a emancipação humana (POLON, 2014, p. 57).

A legitimação dos direitos e o "colocar-se a caminho" na busca, no sentido de efetivá-los, é ir além de um processo de subordinação, é demonstrar, a partir de ações, que possui conhecimentos e é detentor de saberes quanto a sua representatividade no processo de produção. O integrado é o sujeito "chave". Sem o mesmo, não há produção e nem geração de capital. Agente do processo, atua como se fosse uma engrenagem de máquina onde tem sua função e sua performance atuando definitivamente sob a produção. Dessa forma, a luta pode ser iniciada a partir do conhecimento do produtor quanto ao poder que tem e que necessita ser despertado junto às negociações que seguem, a partir do desenvolvimento de um movimento em prol dos direitos junto a empresa integradora. A Educação pode viabilizar o despertar da emancipação se na luta cotidiana acatar ao que disse Freire: "Os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação" (FREIRE, 1987, p. 35).

Os processos de trabalho no campo da região de São Bento compreendem aspectos agrícolas e agropecuários. Há o cultivo de grãos, estufas de fumo, estufas de verduras, morangos e plantações (pomares) de maçãs, kiwis e ameixas. No ramo agropecuário, a criação de vacas leiteiras (a venda do leite é feita em parceria com a cooperativa), criação de gado de corte e cuidados e manejo com aves (frangos de corte).

A escola pública com seu currículo a partir de uma Base Nacional onde os conhecimentos devem ser iguais, vão ao encontro à concepção de Educação do Campo que, a partir da Carta de Manifesto dos 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA realizado em Brasília:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC e sua intencional invisibilização da Educação do Campo estão dentro de uma política educacional que propõe "melhorar" a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando *o que* as escolas devem ensinar e *em que tempo*. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior (FONEC, 2018, p. 2).

O quadro atual fomenta a privatização da escola pública colocando-a nas mãos dos empresários e, ainda, em dificultar o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior. No próximo tópico, será tratada a Escola Pública em sua historicidade para compreensão de sua atuação aos moldes do Estado e do Capital.

4.5 ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO

A escola pública que na atualidade atende os anseios do modo de produção capitalista junto ao financiamento da instituição escolar que deveria ser pública, servindo aos projetos hegemônicos do modo de produção capitalista e à proliferação do agronegócio no campo. O Estado tem um projeto de educação voltado para a formação de pessoas aptas para atuar no mercado de trabalho e para conservar o poder da classe dominante. A concepção de educação, portanto, é regida pelo mercado, o capital. Nota-se um distanciamento do ensino escolar com a vida em comunidade do aluno. Quando isso ocorre, as desistências junto a falta de interesses passam a ser um problema social. Deriva disso, no campo, baixos índices de escolarização junto ao fechamento de escolas, precarização de prédios, terceirização do transporte escolar para deslocamento de alunos de uma

comunidade para outra. Desvinculo da escola com a comunidade onde está inserida junto a um Projeto Político-Pedagógico distante da realidade e de seus sujeitos.

A questão atual para a escola é a qualificação profissional dos professores, os salários, a preservação física da escola visando com que todos os alunos que ingressem no primeiro ano possam completar os nove anos. Buscando-se uma formação para a vida e não para o mercado. Implica na discussão do que é essencial para se trabalhar, os conteúdos relevantes, as técnicas de ensino e de escrita. O desafio da escola é perceber o seu público em suas diferentes origens sociais. Corresponder às necessidades de cada região para desenvolver um trabalho pensado na especificidade do aluno. Se a escola cumpre sua função de mediação, o aluno se interessa pelos conteúdos e se sente acolhido. Para tanto, é preciso um trabalho pedagógico com práticas permeadas de intencionalidades específicas a fomentar intervenção do aluno em seu meio, mediante seu modo de viver, de pensar, de agir, de conviver com o outro social.

É alarmante a situação da qual se encontra a escola pública atual. A dificuldade de aprendizagem afeta amplamente o desenvolvimento do aluno e o não atendimento adequado para que possa superar essas dificuldades complica ainda mais esse processo.

A escola pública, em sua essência, deveria atender, de forma ampla, suas demandas e não precisar de ações da comunidade escolar para suprir suas necessidades materiais. Também, a mão de obra qualificada sendo substituída pelo voluntariado, desqualifica o professor que busca formação continuada desvalorizando a sua profissão:

> No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou pela filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (FRIGOTTO, 2005, p. 233).

Eximir os órgãos responsáveis de suas atribuições e deveres é explorar ainda mais o povo assalariado. No caso da comunidade onde está a escola pesquisada, produtores rurais, trabalhadores rurais, diaristas, camponeses que sobrevivem com poucos recursos advindos de seu “trabalho duro” da “lida” diária

que, muitas vezes, como é o caso do avicultor, passa a noite jogando lenha nas fornalhas para aquecer os pintinhos e não é valorizado junto à empresa integradora. Também, a Escola do Campo abandonada, precária, sem mobiliário, materiais pedagógicos e professores sem formação continuada.

A falta de investimento e valorização precariza as condições de ensino aprendizagem. A comunidade escolar se vê na “obrigação” de “ajudar” a escola promovendo ações coletivas para resolver problemas. Quando a organização comunitária gera a produção de ações, caracteriza-se um movimento pela Educação do Campo. Neste sentido, o mesmo movimento que gera recursos para suprir demandas escolares deveria ser o que reivindica direitos. Eximir-se de suas obrigações junto à comunidade com a efetividade de políticas públicas de direitos é não realizar uma administração para o povo. Dessa última, a mesma organização que arrecada fundos para manter a escola ativa pode ser a mesma que exige, cobra a partir de protocolos, ofícios e documentos oriundos de assembleias, o cumprimento das leis que asseguram à escola oferecer um serviço de qualidade à comunidade atendida. Já se tem na localidade intelectuais, nascidos e criados na terra e que, na universidade, podem fomentar um desenvolvimento que possa atender essas demandas sociais locais e, a médio prazo, espera-se que os mesmos possam interferir no sentido de liderar movimentos que visem o atendimento dos direitos dos cidadãos locais tanto a exigir o cumprimento de políticas públicas para a Educação do Campo quanto a buscar o desenvolvimento local para atender e promover mudanças nas relações de trabalho que exploram e escravizam o homem do campo.

Partindo-se do princípio que a escola pública tende a preservar uma ordem favorável aos meios de produção capitalista, há uma variedade de intencionalidades expressas no currículo dirigido à escola pública no/do Campo. As Secretarias de Educação “impõem” projetos à Escola do Campo em desacordo com os princípios da prática sobre a característica das demandas comunitárias, nas relações de trabalho, de vida e existência dos povos que vivem no campo. Sanfelice (2005, p. 91), diz que o público, numa sociedade de classes, é uma ideologia, pois o Estado e os que o controlam fazem desaparecer “a existência de vários públicos”. Os povos do campo têm identidade historicamente construída. Seu jeito de ser, de pensar, de viver, de trabalhar, o modo com que utilizam os recursos naturais do meio no qual estão inseridos, seus costumes, seus sonhos e, principalmente, a sua manutenção

no campo, precedem uma escolarização que os auxiliem para permanecer no seu local de origem preservando sua cultura. A existência da diversidade em uma comunidade é tratada, na escola rural, a partir das políticas públicas que agem para invisibilizar o sujeito do campo não levando em conta seu modo de ser e de viver.

A Educação do Campo é um instrumento favorável para a manutenção e cultivo da identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. É na escola que se pode desenvolver estratégias junto a projetos que visem atender as demandas para solucionar problemas locais suprindo ou mesmo buscando suprir as necessidades sócio- econômicas locais. A escola pública, portanto, na hierarquia da verticalidade trabalha em prol da permanência da classe dominante sobre as demais atendendo os anseios do capital. Essa verticalidade historicamente presente no campo ainda ocorre em comunidades que não têm um movimento expressivo que reivindique direitos e qualidade na educação ofertada na escola. Resulta dessa ausência o monopólio, o domínio de grandes empresas sobre a produção agropecuária junto ao uso de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas, ou seja, a hegemonia.

O poder do Estado e da igreja na escola pública é um problema que pode ser resolvido com a organização popular (SANFELICE, 2005, p. 93). Por muito tempo, a escola esteve a serviço da igreja. Ainda, de forma camuflada, está a serviço do Estado, pois desenvolve um trabalho de subserviência atendendo os anseios do capital intrinsecamente ligado ao Estado. Se a comunidade escolar se manifestar contra os projetos da Secretaria de Educação tendo como respaldo os conhecimentos adquiridos na escola poderá evitar a influência de agentes para o incentivo ao uso de agrotóxicos, a perda do cultivo manufatureiro (sem utilização de sementes geneticamente modificadas à utilização do cultivo das sementes produzidas na própria propriedade), a apropriação das pequenas propriedades por grandes produtores de soja, de milho, de batatas que expandem seus territórios levando as famílias camponesas a deixar seu local de vida indo para os grandes centros, entre outros aspectos locais. “É o Estado que necessita receber do povo uma educação muito severa” (*idem*, p. 93).

Enquanto a escola pública atender os interesses do capital, os povos do campo estarão submetidos aos anseios das classes dominantes do campo que são os grandes proprietários de terras que detém o monopólio de produção agrícola devido ao uso de máquinas e implementos de última geração e das grandes

empresas que sobrevivem da venda dessas máquinas que aumentam a produção pois são eficazes devido às altas tecnologias utilizadas para sua performance. Do outro lado, do pequeno produtor rural, está o conhecimento herdado onde a plantação é feita manualmente, a ordenha é manual, o sustento da família é adquirido por meio do trabalho braçal ou com ajuda da força animal (arado). As técnicas herdadas dos pioneiros locais poderiam ser enfatizadas na escola para valorizar a produção a partir de tecnologias que não agridam o solo, as matas, os rios, os animais e a vida humana. A cultura de cultivar os costumes herdados é uma característica que revela a identidade da escola e a formação pela qual os alunos precisam vivenciar. Aumentar, a partir de conhecimentos e inovações a produção, pode ser elemento de prática pedagógica. Porém, na medida em que a escola tender a libertar-se dos anseios do capital, as práticas também necessitam estar voltadas para a conservação da identidade local e dos costumes historicamente construídos. Moderadamente, o uso de recursos inovadores no campo necessita de uma análise em conjunto da comunidade escolar. Implica em análises sobre os impactos das inovações e, ainda, da autonomia coletiva de um povo organizado e convicto de sua trajetória histórica no meio no qual se vive.

As diferenças culturais das comunidades nas quais a escola está inserida interferem diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Os costumes de cada região, o modo de ser, pensar, viver e sentir das pessoas são fatores que interferem nas aprendizagens. Não tem como realizar atividades em sala de aula sobre faixa de pedestres, por exemplo, com um aluno que mora em uma ilha e que nunca foi para a cidade. Primeiramente o professor deverá mostrar, a partir de imagens, uma faixa de pedestre, sua utilidade e, posteriormente, enfatizar que o conhecimento sobre o trânsito é algo que ele utilizará para atravessar ruas, mas também que pode praticar no campo ao atravessar uma estrada (olhar para os lados com atenção). Também, os fatores de condições adversas como chuvas, ventos, temporais, alagamentos nas estradas tornando-as intransitáveis são conteúdos específicos para trabalhar em sala de aula e que tem a ver com o cotidiano do aluno.

No trabalho com as especificidades da região, o uso de tecnologias como a internet já pode ser efetivada. Na localidade pesquisada existem dois provedores de serviço de internet o que facilita as comunicações já que o sinal de celular não tem alcance. A comunidade pode ter acesso às informações a partir de canais como internet, redes sociais, jornais, revistas, informativos. Na escola, essas tecnologias a

serviço da Educação do Campo também podem elevar as aprendizagens, porém, não somente. É necessário que a prática pedagógica, além de utilizá-las, ainda traga para as discussões em sala de aula os vários elementos a que circundam.As aprendizagens a partir da comunicação do cotidiano, as informações que chegam pela televisão, do rádio, das redes sociais. A informação, principalmente a de pesquisa junto aos fatos locais é muito importante. Também, práticas ligadas ao uso dos recursos naturais, da degradação do solo, do desmatamento, do arrendamento das pequenas propriedades, do sistema de integração, etc.

Quando o professor utiliza o computador por meio da internet, por exemplo, como prática pedagógica, está proporcionando ao aluno utilizar uma ferramenta que talvez nunca tenha tido acesso devido às suas condições financeiras, de moradia (distância) e mesmo de falta de oportunidade para aprender a operar a máquina. Considerando-se o campo enquanto lugar onde se produz e se utilizam tecnologias de plantio, cultivo e colheita, é preciso que o produtor tenha conhecimentos quanto ao uso do solo, da água, da época de plantio de cada semente. Dessa forma, os conhecimentos herdados junto aos conhecimentos apreendidos nos conteúdos de geografia e ciências, dão suporte teórico e prático para aplicar no trabalho do campo. Buscar desenvolver, a partir de práticas que visem a superação das capacidades ou mesmo aprimoramento dos alunos de pensamento crítico e análise, sobre as relações do meio de produção capitalista é permear saberes que se fundem em letramento. Extrapolando a escola, o letramento também é desenvolvido nas práticas sociais (igrejas, associações, família, dentre outros). Soares diz que o letramento quando se refere ao âmbito social “é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita” (2006, p. 66).

A partir do trabalho pedagógico, os saberes dos alunos vão sofrendo novas atribuições no sentido de utilizar dos conhecimentos para entender os fatos que permeiam sua vivência em comunidade. Utilizara informação é muito importante e é na escola que se pode oportunizar o desenvolvimento desses conhecimentos que poderão ser aplicados na vida, na operação e programação de uma máquina de colher, por exemplo, são necessários conhecimentos técnicos para o realizar. O aluno pode aprender a solucionar e suscitar significados às informações de forma crítica e atuante sobre elas, entender e praticar, utilizá-las para resolver indagações, questões pertinentes ao espaço onde vive.

Outro exemplo é o uso de agrotóxico amplamente estimulado pelas grandes indústrias químicas. Na escola, a partir dos projetos vindos de grandes empresas que financiam a educação e têm a intenção de tornar comum o uso de produtos nocivos à natureza e a vida. Abordar o problema em sala de aula a partir da prática pedagógica é buscar desenvolver trocas com os alunos no sentido de levantar dados que revelem a realidade e se possa dialogar mediante as experiências vivida no sentido de analisar o problema do uso do agrotóxico a médio e longo prazo. Quando da utilização, saber dos males que ocasionam à saúde a partir de leituras além das embalagens. Para tanto, o uso dos canais de comunicação é importante. Divulgar os malefícios de um produto é instigar a comunidade a não utilizar e, com isso, promover uma mobilização coletiva para abdicação no mercado do mesmo. É uma forma de participar ativamente do meio, no caso, dos processos de trabalho no campo. Isso é possível graças à prática pedagógica da Escola no/do Campo que visa a formação de sujeitos pensantes, que participem e busquem efetivação dos conhecimentos na vida prática.

A prática de vida, ou seja, as experiências vivenciadas no cotidiano que o aluno traz para a escola poderia ser objeto de sistematização. Porém, o livro didático utilizado na escola entre os anos de 2015, 2016 e 2017 foi o “Campo Aberto”. A “escolha” (os livros são escolhidos pela maioria, portanto, mesmo que o corpo docente prefira uma obra específica, o critério de escolha é em âmbito municipal, sendo utilizada a mais votada para todos, sem distinção entre campo e cidade) feita pelas escolas por esse material resultou numa grande controvérsia, já que os conteúdos nele expressos não condizem com a realidade do campo e nem com os processos pelos quais há a necessidade de intervenção de projetos escolares. Na tentativa de interdisciplinarizar os conteúdos, os conhecimentos foram fragmentados de forma a não gerar e desenvolver conhecimentos específicos, aplicáveis para as vivências sociais e comunitárias. Isso decorre de, um descaso das secretarias com o aluno da Escola do Campo, já que se espera um empenho para que a escola atenda os anseios do aluno. Numa hierarquia, a secretaria como órgão máximo local, deveria promover (escolha das obras), em vez de livros que não atendem as necessidades, projetos que realmente colaborem com o desenvolvimento humano dos povos do campo, proporcionando-lhes condições de trabalho e de vida, com acesso aos serviços, permitindo a participação e intervenções nas políticas públicas de desenvolvimento. Implantar projetos que não condizem com os anseios locais é,

provavelmente, falta de conhecimento sobre a Educação do Campo e suas vertentes educacionais.

Escola pública da qual Sanfelice se refere é aquela “que pertence a um povo, a uma coletividade” (2015, p. 95). O conhecimento escolar de uma comunidade do campo pertence ao povo do campo. Para tanto, esse conhecimento necessita de intermédio coletivo para manifestar-se e voltar-se à atuação de cada membro de forma a contribuir com a vida em comunidade, no uso dos recursos naturais, no cultivo da terra, dos grãos, da criação dos animais e na produção para a permanência e subsistência no/do campo. É preciso também que os alunos tenham a capacidade argumentativa de perceber e pensar sobre as intencionalidades midiáticas dos meios de comunicação. Tender a uma concepção que eleva e preserva a vida no campo e nos processos de ensino é também base de uma escolarização pensada nos povos do campo. A união dessas forças produtivas, a refutação da hegemonia dos grandes produtores e empresas monopolistas, a democratização dos saberes escolares para a manutenção da vida, são aspectos de uma escola pública no/do campo.

A igualdade de condições materiais no campo deriva da igualdade de oportunidades para poder plantar, colher, trabalhar com condições de manter-se no local de origem, de preservar a identidade, de viver em comunidade, com esperança. Os frutos da terra, a preservação do meio em que se vive, a permanência do homem do campo no campo depende do movimento organizado da comunidade, da participação ativa nos processos escolares para exigir os direitos os quais a escola e os cidadãos têm. Disso, emanam ações conjuntas para que o processo esteja a serviço da vida, da pequena propriedade, do pequeno agricultor e de processos de vida e trabalho digno.

No próximo capítulo serão expostos os resultados do trabalho de campo. Eles foram organizados em gráficos e quadros. Também, a análise sobre os documentos (cadernos) mostrados pelas professoras onde, na entrevista, descreveram a prática pedagógica na perspectiva do letramento. Os cadernos dos alunos serviram para mostrar sinais da prática pedagógica das professoras e fomentar a análise da relação entre a prática pedagógica e o letramento.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Neste capítulo será tratado o letramento na prática pedagógica na escola. Com base na análise do perfil das professoras da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes e do Projeto Político Pedagógico, os cadernos e as atividades feitas pelos alunos serão base para analisar se há um vínculo da realidade do campo com as práticas de sala de aula ou, ainda, se a prática é feita na perspectiva do letramento o que deriva de intervenções pensadas na realidade local, nos processos de trabalho, na identidade do povo. Para elaborar os conceitos, obras de autores como Silva (2014a), Soares (2004), Ferreiro (2001), Fontana (2016), Seganfredo; Souza; Pianovski (2016), Pérez (2008) foram estudadas.

5.1 O LUGAR DA PESQUISA E OS SUJEITOS

A Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, atende em período matutino e vespertino alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I e crianças com idade de quatro anos, no pré 1 e as com cinco anos no pré 2. Em 2018, com 143 alunos regularmente matriculados, atende em contra turno alunos com dificuldades de aprendizagens (os alunos são avaliados pedagogicamente na escola e após consenso dos professores e pedagogo são encaminhados para o Centro de Atendimento Especializado vinculado às escolas do município) e com o “Reforço escolar” compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática enfatizando os conteúdos defasados que os alunos não se apropriaram.

A partir das respostas das professoras, a análise e as aproximações com a concepção de Educação do Campo levando-se em conta aspectos como formação acadêmica, tempo de atuação, formação continuada sobre Educação do Campo, práticas pedagógicas que desenvolvem na perspectiva do letramento e a ênfase, a partir das intervenções em sala de aula para emancipação dos sujeitos.

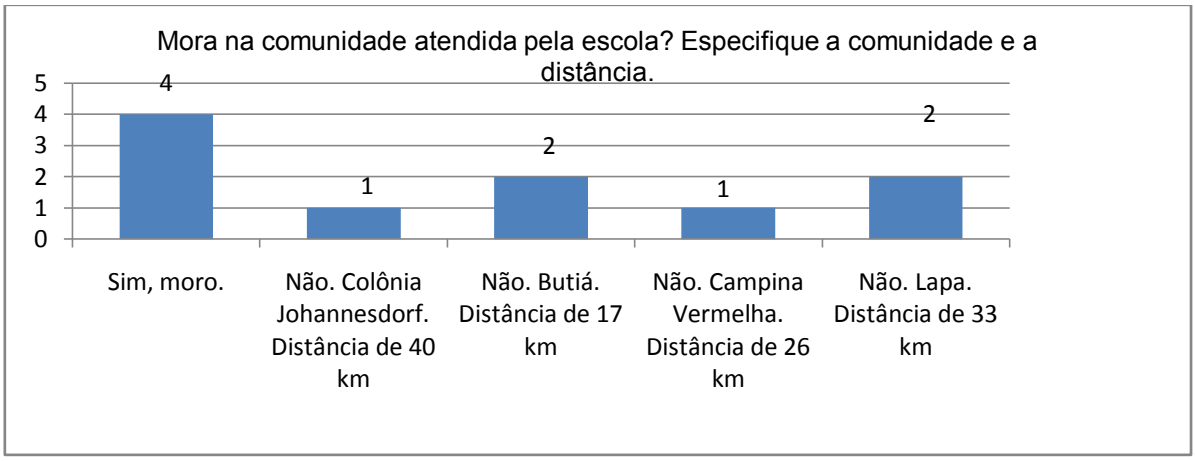
Os dados das respostas ao questionário aqui apresentados foram coletados no período de 1 abril de 2018 a 30 de maio de 2018. Importante salientar que as respostas coletadas por escrito, foram reproduzidas na íntegra nos quadros. Dessa forma, a análise do conteúdo dos questionários foi determinada pela descrição das

respostas individuais nos quadros apresentados neste capítulo, seguida de análise do aspecto considerado marcante em cada resposta. Não tratamos propriamente da análise de conteúdo, mas das marcas que se expressaram nas respostas tendo em mente a preocupação com a prática pedagógica na perspectiva do letramento.

Dessas marcas Arroyo contribui dizendo que elas podem ter estreito vínculo com a terra, o trabalho, a cultura e os aspectos que permeiam a vida da comunidade Arroyo (2010, p. 40), diz que esses vínculos são as matrizes pedagógicas da Educação do Campo e que elas estão diretamente relacionadas ao conhecimento. A palavra matriz, segundo Arroyo, é o núcleo gerador, que nos deu a vida. Matriz pedagógica, portanto, é a base da formação e humanização social e educativo (2010, p. 37). A formação humana se dá no processo ensino aprendizagem onde a vida em movimento é trabalhada em sala de aula. A prática pedagógica está diretamente relacionada a dinamicidade das relações sociais, do trabalho e dos processos dos quais os sujeitos se constituem, se relacionam e se desenvolvem.

O gráfico 1 mostra o percentual de professoras que moram na localidade onde a escola está inserida. Deve-se levar em conta que na região, já tem professoras que terminaram a faculdade e que aguardam chamamento no concurso público do município. Também, é importante salientar que duas professoras que moram na região, concursadas, vão, com condução própria para a área urbana do município para trabalhar sendo que a escola é ao lado de suas casas. A contradição é que enquanto isso, duas professoras vêm da área urbana e uma de uma localidade rural do outro lado do município para trabalhar na escola utilizando o transporte escolar.

GRÁFICO 1: ORIGEM DAS PROFESSORAS

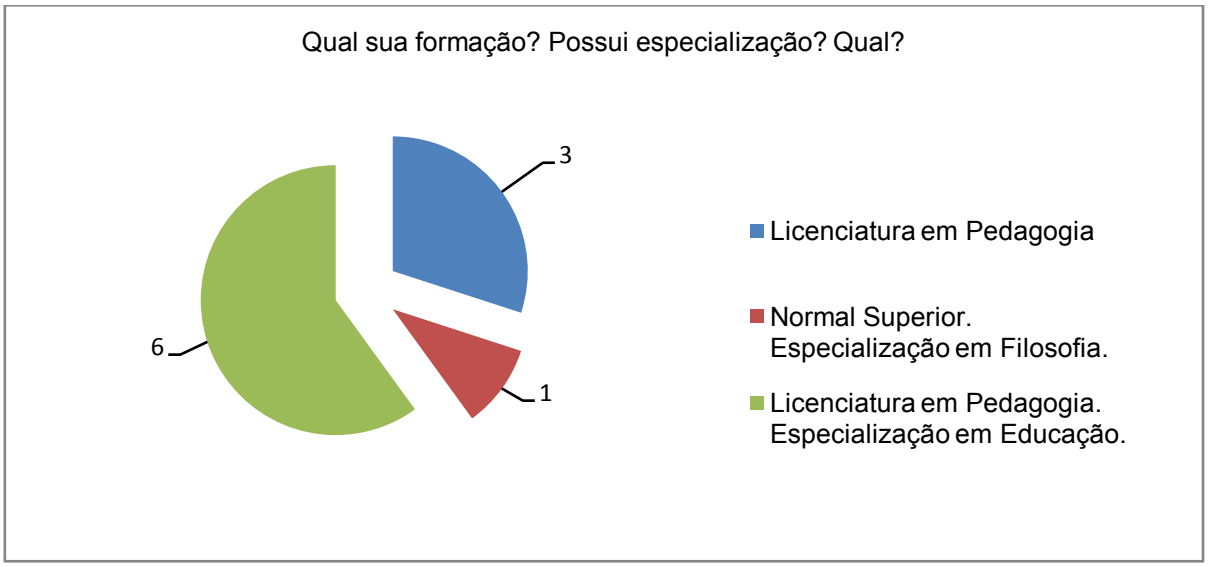


FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Os dados coletados demonstram a logística do transporte escolar do município. A partir desses dados, observa-se que somente quatro professoras moram na região. As outras vêm de outras localidades que tiveram suas escolas fechadas. Deriva de uma organização em âmbito de Secretaria de Educação para viabilizar a permanência do professor em sua comunidade de origem. O professor que mora na localidade, convive com as famílias e conhece os alunos desde pequenos ou mesmo conhece como se dão as relações sociais, de trabalho, de cultura e de identidade das famílias, o que interfere significativamente em sua prática.

Quanto às respostas, a busca por formação das professoras e cursar o ensino superior, certamente não foi tarefa fácil por conta das distâncias e também pelo baixo salário que as famílias recebem na região. Desta forma, políticas públicas que delineiem ações efetivas para mudar esse quadro requerem de intervenção e estas podem se dar a partir de uma Educação do Campo que se embase nas lutas dos movimentos por uma Educação Escolar no/do Campo. Como na região não existe a organização de um Movimento Social, é na escola que se pode começar as mudanças a partir da prática pedagógica.

GRÁFICO 2: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS



FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Pode-se analisar no gráfico acima a formação das professoras do quadro docente da Escola. Todas são licenciadas em Pedagogia e, ainda, são do quadro próprio de funcionários estatutários da prefeitura municipal da Lapa, PR.

No ano de 2018 os professores do município tiveram cursos ofertados pela Secretaria de Educação, voltados para o agronegócio, como o Programa Agrinho.

A formação continuada do professor que atua em Escola do Campo é essencial para que o processo de lutas seja contínuo e que as conquistas do Movimento de Educação do Campo estejam presentes nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula. A formação do professor junto à prática pedagógica pode ser determinante para o processo ensino aprendizagem na Escola do Campo. A formação continuada é a busca por conhecimentos do professor para realizar um trabalho compromissado com a escola e com a comunidade já que os conhecimentos quando trabalhados com a prática pedagógica voltadas para atender as especificidades e demandas dos sujeitos do campo promovem a plenitude e mediações necessárias para o desenvolvimento local, cultural e humano.

Os professores que atuam em Escolas do Campo, segundo Pereira; Calisto (2016, p. 120) tiveram uma formação acadêmica que não contemplou em suas "matrizes teóricas a diversidade social, política, econômica e cultural das populações do campo". Essa totalidade que envolve concepção de Educação e que os docentes desconhecem, são desfavoráveis para avanços do meio rural e alargamento de relações tanto do trabalho quanto de vida dessas populações. Se a partir da escola podemos conquistar uma nova realidade e modificar os meios de produção do qual se está inserido, o agente determinante para esse fator é o professor. Ele tem em mãos a responsabilidade em encaminhar o aluno para as aprendizagens. A partir do conhecimento que deve ser buscado e estruturado para que atenda a demanda local, o professor pode mudar a forma de se ver o mundo e de atuar sobre ele. Para Seganfredo *et. al*., (2016, p. 185), a escola ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e é um espaço de vivencia onde é cultivada a cooperação, solidariedade, o sentido da justiça e o zelo pela natureza. É na escola que se pode cultivar a cultura mantendo viva a memória do povo. Também é um espaço onde a comunidade pode se mobilizar a fim de exigir uma educação de qualidade.

O conhecimento traz para o sujeito uma formação na qual a mediação é determinante para as trocas entre professor e aluno. “Conhecer é ensinar e aprender, processo por meio do qual nos modificamos modificando o mundo” (SCHLESENER, 2009, p. 164). O conhecer e ensinar na relação professor e aluno, continua a autora, é aprender com o aluno, “tanto a questionar os saberes adquiridos quanto a se entregar à busca de novos conhecimentos, sempre provisórios” (id, 2009, 100- 101). Ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende, pois, somos seres históricos e, desde o nascimento, a inserção num meio e em determinada cultura vai-se desenvolvendo vertentes como a formação política, a ideologia predominante, os saberes historicamente construídos, os conhecimentos que diretamente são influenciados a partir do acesso a ele.

> [...] todo conhecimento, à medida que nasce de um problema gerado na prática, é um conhecimento que modifica o sujeito, ao mesmo tempo em que cria as condições de modificação do ambiente. Conhecer é reconhecer-se como ser histórico: o indivíduo é historicamente determinado, ao mesmo tempo em que é também determinante da história, a qual contribui a construir à medida que age e modifica o meio modificando ao mesmo tempo a sua individualidade (SCHLESENER, 2009, p. 100).

O conhecimento que é adquirido a partir da prática pedagógica pode provocar mudanças nos sujeitos. É a partir dela que se reconhece a identidade, o pertencimento a um meio, cultura, costumes. Na medida em que participa dos processos históricos socialmente construídos pelo meio no qual está inserido, cada um, em sua individualidade, vai se moldando e estabelecendo laços com o que se pratica e o que se internaliza como preceito para sobreviver. Dessa forma, ao perceber-se como sujeito de um meio, a partir da escola, o conhecimento que já possuía junto ao que se está interagindo, consolidam práticas e atrelam às teorias significados que podem provocar mudanças tanto na ideologia presente em seu meio quanto na sua individualidade num processo de mudança interna e externa.

> Intensificar o processo de educação das massas significa aprofundar a sua consciência política, isto é, evidenciar a extensão e o significado do trabalho pedagógico no conjunto da estrutura social. A questão da educação, para os trabalhadores, é o problema de construir as condições de liberdade para todos. Questionar as relações de poder centradas em um saber cristalizado que exige submissão e obediência a quem pretensamente sabe mais, isto é, redimensionar o saber na sua relação com a prática e na sua dinamicidade são objetivos comuns para as classes subalternas e poderiam dar um novo significado ao processo de formação escolar (SCHLESENER, 2009, p. 94).

A prática pedagógica tende a aprofundar nos alunos uma consciência política ligada, diretamente, ao conjunto da estrutura social. Para que a opressão seja superada na educação e na sociedade, é preciso que a formação escolar esteja voltada para a dinamicidade, ressignificando a formação dos sujeitos. Diante desses contextos sociais, a prática pedagógica na perspectiva do letramento é de cunho emancipatório[32]. Essa emancipação é limitada quando a escola e os órgãos mantenedores não oferecem formação continuada para os professores que consiste no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e ainda, da pesquisa e busca de conhecimento, para, constantemente avaliar-se quanto a modificar ou agregar conhecimentos. Também, o diálogo junto a comunidade para atender as demandas necessárias para a formação do aluno, organização do espaço escolar (superar as rotinas estanques de carteiras enfileiradas, regras rígidas, silêncio absoluto em sala à buscar inserção do aluno nas dinâmicas de ensino), falta de organização das práticas pedagógicas, improvisos, falta de acesso a recursos pedagógicos e materiais, em geral. As intervenções e encaminhamentos que a prática pedagógica disponibiliza requerem planejamento, pesquisa, retomadas e intervenção docente.

A prática pedagógica requer do professor um conhecimento sobre os alunos que atende. As experiências vividas em âmbito social não podem estar desvinculadas do cotidiano de sala de aula. “O processo educativo precisa aliar organicamente teoria e prática valorizando as experiências infantis e tirando delas algum ensinamento” (SCHLESENER, 2009, p. 150). O professor ao proporcionar uma atividade, por exemplo, de interpretação textual, precisa prever as interpretações que o aluno já vivenciou, a prática de mundo donde presenciou e participou de momentos dos quais interagiu com o conhecimento. “Se a prática educativa escolar expressa e desenvolve aspectos da vida social e política, também pode renovar-se como experiência e gerar a reflexão sobre o processo contraditório de construção das sociedades e de crítica das relações sociais [...]” (*id*., 2009, p. 166). As entrelinhas de um texto são visualizadas a partir da “bagagem” de conhecimentos vividos na prática social. As interpretações feitas anteriormente à escola como a compreensão, ao assistir um desenho na televisão, são processos de letramento. A contação de histórias pelos pais, antes de dormir, também influi para a

[32] Na concepção de Paulo Freire na obra Pedagogia do Oprimido (1987), emancipação diz respeito à libertação dos oprimidos e opressores. Não há educação neutra assim como também não há prática política esvaziada de significado.

compreensão e interpretação, fatores estes indissociáveis ao processo de compreensão e leitura do mundo.

A prática pedagógica dos professores que atuam em Escola do Campo ainda que materializem o conhecimento formal a partir das intervenções docentes, pode “extrapolar” os muros da escola, utilizar dos conhecimentos, saberes e vivências dos alunos para sintetizar em sala de aula, sistematizando os conhecimentos e, ao mesmo tempo, valorizando o que o aluno traz de “bagagem”, de conhecimento resultado de sua atuação no lugar onde mora e do contato com os sujeitos de seu meio social e de seu tempo histórico. Esta historicidade, contudo, quando é investigada, tende a despertar nos sujeitos a curiosidade em saber suas origens, conhecer o passado, o tempo e as circunstâncias donde proveram seus antecedentes.

O cultivo da terra, o manejo do solo, as técnicas herdadas dos antepassados para plantar, colher e manter as sementes. As ferramentas utilizadas nas pequenas propriedades que necessitam a utilização de tração animal, a mistura de ervas que resultam em inseticidas orgânicos para o combate de pragas, o armazenamento de sementes em barris para que se mantenha o cultivo a partir da planta a não depender e fomentar o monopólio de grandes empresas da agroindústria que detém e avança espantosamente no mercado agroindustrial no monopólio e patenteamento das sementes existentes no mundo inteiro. Estes e outras técnicas desenvolvidas graças à herança de conhecimento apreendida pelas presentes gerações tornam possíveis essas práticas ecológicas e desmonopolizantes. Os manejos historicamente desenvolvidos pelos sujeitos que vivem no campo e que buscam manter a cultura para viver de forma a não depender da indústria química para plantar e colher alimentos é característica de um entendimento que remete ao letramento do homem do campo quanto a interferir de forma a não ceder espaço para que a indústria monopolize e detenha o mercado de sementes.

Para tanto, Seganfredo; Souza; Pianovski, *et. al.* (2016, p. 184) contribuem dizendo que a educação não deve se restringir aos muros da escola, os desafios são os da preservação da identidade da Escola do Campo “possibilitando inferências sobre a prática pedagógica”. Dessa forma, assumindo-se como do campo, é a partir da escola que se pode construir, para efeito social, a vivência, relações humanas com cooperação, solidariedade, justiça, preservação do meio ambiente, entre outros aspectos. Manter viva a memória do povo com a valorização de seus saberes e suas

expressões culturais. Os saberes constituídos a partir da experiência desenvolvida com uma herança podem ser mantidos pelos herdeiros. Ao fazer isso, a comunidade estará preservando suas raízes, sua identidade. Reconhecer-se como sujeito ativo de uma realidade é perceber-se como um membro de um conjunto de relações estruturais que dão caráter ao processo como algo inerente ao que se almeja ao que se constitui a partir das necessidades e prioridades. Da segunda, reflete a necessidade em criar condições para que as futuras gerações possam utilizar os meios naturais como se hoje fosse. Faz-se urgente intervir a partir do conceito da sustentabilidade onde os sujeitos precisam reinventar mecanismos que não degradem os poucos recursos naturais que ainda se tem.

As intenções de aprendizagens que circundam a prática pedagógica na Escola do Campo requerem conhecimentos dos professores quanto aos espaços fora da escola, sobre o campo. Os rumos que a educação pode promover na localidade de forma a contribuir com a produção agrícola, com a agricultura familiar, o manejo e programação de máquinas, do cultivo de grãos, do uso dos fertilizantes e produtos para o plantio, da criação e reprodução da agropecuária, dentre outras culturas frutos do trabalho realizado pela comunidade local. Na alfabetização o aluno adquire e internaliza os códigos da leitura e da escrita, no letramento (numa conjuntura alfabetização e letramento), onde desenvolve o uso desses códigos em suas vivências fora da escola. Ainda, nesses aspectos, a preservação dos costumes, das lendas, da cultura passadas de geração a geração, no sentido de preservar sua identidade também devem ser pautados. Soares (2007) propõe que essas duas vertentes escolares, ou seja, teoria e prática caminhem juntas tornando-se indissociáveis.

Partindo-se do pressuposto que a teoria é para explicar a prática, Veiga (1989, p. 17) diz que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social e dessa forma sintetiza e atrela essa vertente indissociável do processo de ensino aprendizagem. Portanto, a prática está diretamente relacionada aos contextos dos quais os alunos estão inseridos. As interconexões entre a escola e o meio social promovem uma visão do todo, da formação de sujeitos críticos e atuantes nos acontecimentos do seu tempo. Dessa forma, a Educação do Campo deve estar voltada para a formação de sujeitos de direitos e que os conheça, com capacidades de pensar, reivindicar e atuar na Educação do Campo. A escola, como agente de transformação, de desprendimento aos paradigmas impostos, de viabilizar e

transformar seu meio de vivências em uma comunidade atuante, militante aos seus direitos políticos, sociais e econômicos na busca da igualdade e da remuneração justa aos trabalhadores rurais.

Isso decorre de intervenções da escola a partir da prática pedagógica para com os alunos encaminhando os processos de ensino escolar para o letramento sobre seu entorno, suas experiências e práticas de mundo. O trabalho na Escola do Campo requer práticas que culminem em uma plena participação no/do meio de forma a buscar melhorias para a vida das pessoas. Como exposto, a escola requer pressupostos teóricos que atrelem encaminhamentos às práticas pedagógicas. A formação docente é necessária para que se interfira sobre a realidade num processo de intervenção e inserção das teorias com o cotidiano tanto no aspecto social quanto do trabalho. Nesse segundo aspecto, o que demanda são as relações do modo de produção capitalista que permeiam e contradizem as vertentes pedagógicas da escola, o seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse documento, a escola está inserida na comunidade e tem como missão "[...] formar cidadãos críticos e participativos" (EMCNSL, 2015, p. 72). Essa criticidade que o Projeto Político-Pedagógico da escola expressa é o de desenvolver na escola, a partir das práticas pedagógicas aprendizagens que elevem e auxiliem o aluno a desenvolver-se integralmente com habilidades para interferir em seu meio. Cabe ao professor buscar conhecimentos sobre a realidade dos alunos nesse documento que, segundo a concepção de Educação do Campo norteia sobre a realidade local, a cultura e a identidade do aluno atendido. Contudo, é preciso que o professor conheça o Projeto Político-Pedagógico para realizar práticas específicas a atender as demandas locais para auxiliar os sujeitos no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

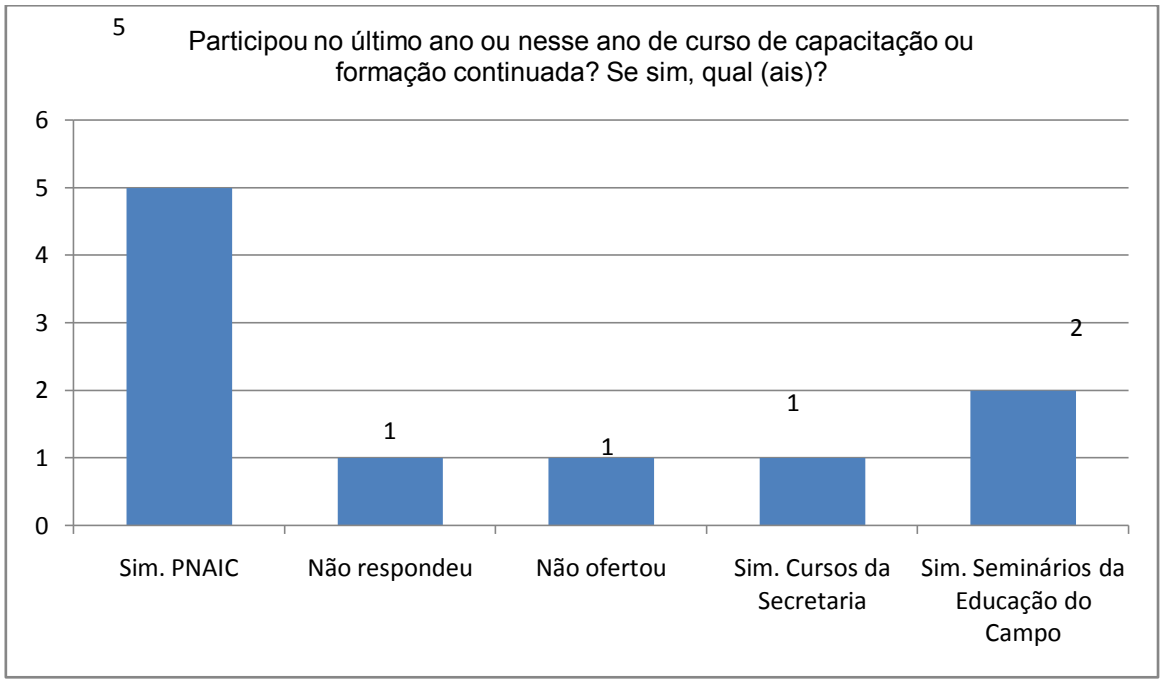
A prática pedagógica na Escola do Campo pode estar diretamente vinculada ao trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais Arroyo (2010, p. 38). Nessa interface, o agronegócio e o trabalho no campo, o manejo com a terra, a cultura herdada e cultivada pelo povoado local e a vivência da opressão, constituindo-se como a realidade da qual estão os produtores rurais de São Bento (os que se autodenominam autônomos e os que possuem vínculo empregatício, a carteira de trabalho assinada). Para os trabalhadores, os produtores rurais subordinados aos anseios de empresas com monopólio agropecuário na região, o processo de integração, o modo de produção capitalista é efetivado na realidade sócio- econômica das localidades rurais da região. Para a escola, um

desafio a enfrentar. Para os professores, um estudo sobre a realidade na qual o aluno se encontra. Para os pais, o compromisso em aliar-se à escola para o desenvolvimento de um trabalho de trocas e superações. Para os professores, a missão de promover encaminhamentos ricos em práticas que busquem o desenvolvimento integral do aluno para que possa interferir em seu meio. Para os alunos, uma forma de mudar os processos econômicos de hegemonia dos quais sua família está sujeita e que, se não houver intervenção, também, futuramente, será sua realidade no campo criando-se, assim, um ciclo sem fim.

O campo, na atualidade, está submetido ao mercado de forma a tornar-se cada vez mais dependente da agroindústria. O capitalismo agrário tende a pressionar o povo do campo a arrendar suas terras para grandes proprietários e grandes empresas para plantio de soja e plantação de pinus ou eucalipto. O que se vivencia é o forte apelo e incentivo de grandes agroindústrias em promover o uso indiscriminado de agrotóxicos pelos pequenos proprietários, os camponeses. Esse uso indiscriminado tende a prejudicar, a médio prazo, os pequenos proprietários pois a monopolização agrícola que já ocorre em regiões do Brasil, tendem a alcançar as pequenas propriedades desapropriando os pequenos agricultores já que o valor para plantar, em pequenas quantidades, não suprirá o valor gasto fazendo-os, dessa forma, arrendar suas propriedades para grandes proprietários. Decorrem desses fatores, a participação política da escola em efetivar práticas que encaminhem o aluno a mudar essa realidade e inserir-se de forma a manter os sujeitos do campo no campo com condições de viver dignamente. O uso do solo, a preservação da natureza, a manutenção da agricultura familiar, é objeto de estudo que na escola podem ser desenvolvidos juntos aos conhecimentos interdisciplinarmente.

Os projetos vigentes na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes no ano de 2018 que vêm da Secretaria de Educação são: Veterinário Mirim, Turismo na Lapa, Combate ao trabalho infantil, Justiça e cidadania, Amigos do Zippy. Também são desenvolvidos na escola projetos autônomos (sem interferência da secretaria): Datas comemorativas como dia das mães, dia dos pais, aniversário da escola, dia das crianças, folclore, dia do agricultor, consciência negra, Páscoa, Natal (MAURER, 2018).

GRÁFICO 3: PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO



FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Percebeu-se, pelas respostas, que as professoras participaram de formação continuada cursando o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Esse curso que teve início, ofertado pela Secretaria de Educação do município da Lapa, em 2013 e, em sua última etapa no ano de 2018. O objetivo do PNAIC era que todos os alunos estivessem alfabetizados no final do 3º ano: "O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras" (BRASIL, 2012, p. 1).

A partir do ano de 2018, o PNAIC é substituído pelo "Programa mais Alfabetização". Nesse programa de governo, os professores de primeiro e segundo ano têm um estagiário para auxiliar nas aprendizagens dos alunos.

> O Programa Mais Alfabetização foi lançado com o intuito de reverter a estagnação na aprendizagem, revelada pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2016. Os resultados do levantamento mostraram que 54,73% dos estudantes acima dos oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura – aferidos como 1 e 2. Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura,

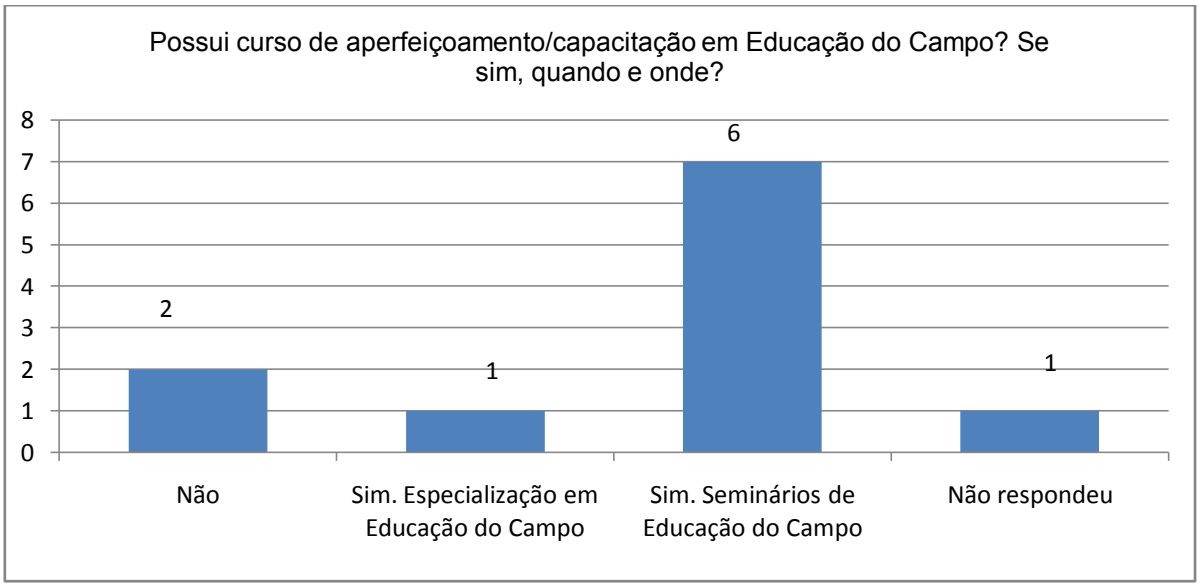
> com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8 (BRASIL, 2018, s/p).

O novo Programa Mais Alfabetização tem como argumento os baixos índices de alfabetização no terceiro ano. Dessa forma, atrela ao PNAIC o baixo índice e questiona sua estrutura substituindo-o. Porém, se antes, com o PNAIC tinha-se três anos para que o aluno se alfabetizasse, agora com o novo programa o tempo baixa para dois anos.

A formação continuada, entretanto, beneficia a prática pedagógica dando suporte e condições para o desenvolvimento escolar dos alunos, Assim como as tecnologias, o processo de ensino e a prática pedagógica podem estar em constante transformação e avaliação pelo professor que é comprometido. É preciso superar modelos tecnicistas de formação em favor de uma perspectiva sócio-histórica de homem (SOUZA; *et al*., 2016, p. 104).

Se a busca por formação continuada é necessária para o professor, cabe à Secretaria de Educação disponibilizar meios como dispensa remunerada, incentivos como progressão na carreira docente, seminários de Educação do Campo com a participação efetiva de Movimentos Sociais para que o professor se inteire de práticas pedagógicas que culminem numa docência voltada para o desenvolvimento de um trabalho com a realidade do campo.

GRÁFICO 4: FORMAÇÃO CONTINUADA



FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Pela resposta exposta no gráfico 4, é possível verificar que a maioria das professoras já participou de cursos e seminários de Educação do Campo. Os seminários de 2014, 2015 e 2016 foram essenciais para o contato das professoras com as discussões sobre Educação do Campo e marcos normativos, lutas e resistências conquistadas a partir da década de 90. Esses seminários foram organizados pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP da Universidade Tuiuti do Paraná).

Participar de Seminários de Educação do Campo proporciona analisar a própria prática e reconhecer nos alunos sujeitos que demandam práticas pedagógicas voltadas para suas vivências em comunidade, para os processos de trabalho, para seus anseios, lutas e resistências para o sustento, para acesso a linhas de financiamento que garantam sua permanência no campo.

Porém, quanto a participação nos Seminários, no ano de 2017 foi restrito a duas professoras por escola. Essa formação poderia ser estendida a todas as professoras das escolas localizadas no campo do município da Lapa, Paraná. Ainda, organização de grupos de estudos nas escolas para viabilizar a participação de todas as professoras. No âmbito da formação continuada que ocorreu no ano de 2013 com reuniões na Secretaria de Educação mediante o trabalho da Universidade Tuiuti do Paraná com o NUPECAMP, culminou na reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e em mudanças significativas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede, despertando o quadro docente para a visibilidade dos povos e das escolas do campo, das políticas de fechamento de escolas, do transporte de alunos, etc.

QUADRO 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTO

Como você compreende o letramento e quais práticas pedagógicas você realiza nessa perspectiva?
É o resultado do ato de aprender ler e escrever, e utilizar dessa condição em outras dimensões favorecendo aos sujeitos interpretar os discursos veiculados socialmente.
Letrado: aluno que consegue compreender, ser crítico, atuar com seus conhecimentos.
O letramento tem como objeto de reflexão de ensinar ou aprender com aspectos sociais da língua escrita.
Quando escreve e sabe o que escreveu lendo.

Capacidade que conduz o aprender a ler e a escrever.
É todo conhecimento de mundo. Sempre aproveitar o que o aluno sabe.
É um passo antes da alfabetização e muito necessário para garantir a alfabetização. São práticas complementares. Trabalho com gêneros textuais como leituras críticas, rimas, etc.
O letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita seja qual for, de imagens, rótulos, letras, números, ou seja usar aquilo que aprender para viver em sociedade.
É o uso da leitura e escrita na vida- a função social disto.
Entendo que são as práticas sociais desenvolvidas conjuntamente no processo de leitura e escrita.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

De acordo com as respostas da pergunta acima descrita,no quadro 4, os resultados foram pertinentes para analisar que as professoras compreendem o que é letramento. Se os conhecimentos e vivência fazem parte da história do sujeito, ele pode ser enaltecido na escola de forma a aproveitar esses conhecimentos para instigar o aluno a pensar sobre sua função social, as relações de trabalho em que está inserido e analisar criticamente os fatos e acontecimentos de seu meio.

A professora que respondeu “é o uso da leitura e escrita na vida” remete a analisar a sua prática sobre o aspecto da interlocução com a vida social do aluno. Isto requer, da professora, uma investigação mediante pesquisa sobre o aluno, suas vivências, o meio no qual está inserido. Para Seganfredo; Souza; Pianovski; *et. al.* (2016, p. 184), a escola é o local “onde se materializa o conhecimento e a educação formal em relação com o trabalho e a cultura dos sujeitos”. Portanto, escola e cotidiano estão vinculados no ato de aquisição dos conhecimentos científicos.

É a partir do conhecimento que o aluno traz de suas vivências que se pode desenvolver práticas pedagógicas que envolvam e despertem seu interesse. Souza e Fontana dizem que “[...] a habilidade de ler o mundo e compreender os fenômenos como se dão na realidade empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais, em sua totalidade de contradições” (2016, p. 43) é pertinente na prática pedagógica, porém, a prática desenvolvida na escola ainda tem muito a desenvolver para que se caracterize como prática na perspectiva do letramento em Escola do Campo. Nesta concepção, o professor encaminha o aluno para que possa compreender o mundo no qual se está inserido de forma a desenvolver um pensamento crítico, ativo sobre

os acontecimentos de seu tempo, ou seja, ampliar o conhecimento compreendendo o fenômeno nas múltiplas relações.

Também na prática pedagógica da leitura onde o aluno lê, interpreta, compartilha os conhecimentos elevando a teoria lida em sínteses sobre sua prática. É a oportunidade de falar, descrever, interagir em sala de aula.

QUADRO 5: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO

Que elementos você utiliza, referentes ao meio de onde o aluno vem, em suas intervenções de sala de aula na intenção do desenvolvimento do letramento?
Trabalho com o alfabeto utilizando palavras com iniciais que remetem ao campo.
Vocabulário regional, modos de produção, interpretação do meio em que está inserido.
História do cotidiano dos alunos.
Trabalhar voltada para a comunidade onde o aluno mora.
Desenvolvo maneiras de adaptação com questões sociais promovendo condições plenas para o exercício da sua cidadania.
Aproveito todo o conhecimento que o aluno já tem ("bagagem") de vida.
Ensino coisas que eles vão utilizar para sua vida desde agora. Sempre relaciono o que eles já sabem com o que quero que aprendam.
Como trata-se do campo e da Educação infantil Procura-se usar a cultura local, em relação a comunidade.
Na alfabetização eu uso as palavras que eles trazem de casa para explorar a sua formação.
Situações vivenciadas pelos alunos e familiares. Atividades desenvolvidas pelos trabalhadores do meio em que vivem.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Nessa pergunta do quadro 5, observou-se, a partir das respostas,que a prática pedagógica das professoras poderia estar voltada para os processos de trabalho local, para a exploração das grandes empresas do agronegócio, para a exploração desenfreada dos recursos naturais. Porém, percebeu-se uma superficialidade nas práticas. Os projetos vindos da Secretaria de Educação voltados para a exploração dos recursos naturais, propagação do agronegócio e

concentração da prática pedagógica nos conteúdos urbanos caracterizam a escola numa Educação Rural.

Ao levar em conta os saberes trazidos do meio em que vivem, os alunos interagem e participam ativamente na construção de seu próprio conhecimento. É a educação dos sujeitos e não para os sujeitos. Segundo as respostas, a tendência é a continuidade da exploração do produtor rural e dos recursos naturais tão importantes para a manutenção da vida. Daí a importância de uma organização coletiva para efetivar mudanças no meio em que se vive.

Na alfabetização a prática pedagógica voltada para o trabalho com elementos do entorno social, que os alunos vivenciam, pode desencadear envolvimento com as aprendizagens. Dessa forma, a teoria e a prática, juntas no desenvolvimento das aprendizagens. Pérez (2008, p. 200) diz que:

> A alfabetização como uma força de transformação do mundo, só encontra sentido no uso que dela fazem indivíduos e sociedades. Num mundo contemporâneo, a dimensão local vem sendo ressignificada em sua potencialidade transformadora. O mesmo se aplica às práticas alfabetizadoras. O uso local da alfabetização articula-se ao contexto social (local) e à percepção intuitiva dos alfabetizandos que, longe de ser universal, é culturalmente definida e expressa um estilo cognitivo singular e uma gramática específica, devendo se constituir em eixos norteadores da formulação de programas e ações alfabetizadoras.

A prática pedagógica quando efetivada a partir das vivências dos alunos e dos conhecimentos que os mesmos trazem, podem contribuir para as aprendizagens escolares e promover o letramento. Portanto, o contexto social é primordial para o processo de alfabetização.

QUADRO 6: COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Como você compreende alfabetização e como ela pode ser desenvolvida na perspectiva do letramento?
É o processo de aquisição de leitura e escrita como meio de comunicação.
Alfabetização é o ato mecânico de decifrar palavras e escrever.
A alfabetização acredita-se que seja o ato de ensinar as primeiras letras, a leitura como processo para o desenvolvimento da habilidade de utilizar a leitura e a escrita como meio de comunicação.

Fundamental e passa por uma linha tênue entre sucesso e trauma.
Um processo de leitura e escrita, procurando mostrar a função de ambas.
Capacidades que conduz o aprender a ler e a escrever.
Quando lê e compreende o que lê.
Processo de aprendizagem da leitura e da escrita.
Alfabetizado: aluno que consegue aprender a ler e escrever letra, palavra, texto.
Consiste na aprendizagem do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Mediante as respostas do quadro 6 sobre a compreensão da alfabetização, percebeu-se que as professoras compreendem ou compreendem parcialmente que a mesma é a aquisição da leitura e da escrita e seu uso em práticas sociais. Portanto, é necessário que a prática esteja atrelada com os processos de vida em sociedade num trabalho interdisciplinar envolvendo os conhecimentos das disciplinas com o entorno social.

> A alfabetização como um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade que inclui o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc. (PÉREZ, 2008, p. 199).

Alfabetizar, portanto, além de proporcionar práticas pedagógicas que encaminhem o aluno a aprender a ler e escrever, ainda é necessário prepará-lo para viver em sociedade. Como o código escrito serve para entender o mundo e o que se quer transmitir, ao contrário da imagem que transmite várias mensagens (dependendo do interlocutor que a interpreta e isso decorre de experiências e conhecimentos constituídos em sua trajetória de vida), é necessária a apropriação desse código para inserir-se socialmente.

A prática pedagógica em diálogo com os saberes do cotidiano pode levar o aluno a desenvolver o letramento que é o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. No campo é necessária uma educação voltada para as demandas locais das quais os alunos precisam inferir para se desenvolver escolar e socialmente. Isso

infere a participação comunitária, inserção nas práticas sociais como os processos políticos, culturais e nas questões do trabalho em suas vertentes como o agronegócio junto ao modo de produção capitalista. A prática pedagógica na Escola do Campo atrelada aos conhecimentos locais enfatiza um ensino permeado de sistematizações da teoria com a prática.

Percebeu-se, no entanto, que embora a formação continuada não seja presente, ainda as professoras permeiam suas práticas com algum vínculo com a Educação do Campo. A formação a partir dos Seminários onde houve participação expressiva do quadro docente da escola contribuiu para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico quanto a levantar dados a partir de questionário aos pais dos alunos e buscar conhecimentos sobre a comunidade onde a escola está inserida. Porém, a formação continuada requer de pesquisa contínua e também da permanência do professor na escola, fator esse influente pois a rotatividade de professoras na escola é acentuadamente praticada pela administração do município. Seria necessária uma formação contínua, anual ou mesmo semestral, promovida pela Secretaria de Educação com a participação de Universidades e pesquisadores da Educação do Campo, fator esse ausente nas políticas educacionais do município.

> Levando em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola pública no campo, municipal ou estadual, possui licenciatura que pouco ou nada discute sobre a realidade agrária do país, há necessidade de muito trabalho coletivo nas escolas para que possa haver efetivação dos princípios da Educação do Campo. Muitas escolas inseridas em movimentos sociais possuem práticas coletivas direcionadas para a transformação social. Mas, essa realidade não é a da maioria das escolas públicas (SOUZA, 2018, p. 35).

O letramento praticado na escola tem aproximações com a concepção de Educação do Campo. Segundo as respostas, está presente na maioria das práticas pedagógicas. “Procurando mostrar a função da leitura e da escrita” é uma resposta pertinente aos processos que se espera na prática pedagógica em Escola do Campo. Sabe-se que os conhecimentos escolares necessitam estar vinculados à prática social onde os sujeitos são protagonistas dos processos de ensino aprendizagem. No entanto, a localidade de São Bento onde a escola está inserida, não possui representatividade de Movimento Social. A partir dessa não representatividade, há uma interferência do capital quanto ao desenvolvimento influente de projetos financiados por grandes empresas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que abordam o trabalho como matriz pedagógica, a cultura, a terra e a vivência de opressão na qual os sujeitos locais estão submetidos, é essencial para o letramento dos sujeitos do campo já que interferem em sua formação elevando as aprendizagens em práticas sociais. “O ser humano se produz produzindo. Não há como separar o ato de produzir nós, como humanos. Esse é o sentido da palavra quando afirmamos que trabalho é matriz formadora”. (ARROYO, 2010, p. 40). Portanto, a produção do conhecimento está diretamente ligada ao trabalho e suas relações sociais.

QUADRO 7: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Quais métodos, procedimentos, materiais, enfim, práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento?
As vivências do ambiente em que o aluno está inserido. Considerar as ferramentas e o trabalho dos familiares- valorização da cultura local.
Eu utilizo muito fantoches, histórias, músicas, instrumentos da vida cotidiana do aluno para envolvê-lo em seu próprio aprendizado.
Materiais como livros de diversas formas, só com letras ou só imagens, materiais produzidos através de recicláveis
Utilizar sempre materiais ou textos que tenham significado e principalmente utilização pela criança. Ex.: cartas com seu endereço, nomes dos ônibus escolares, crachás com seus nomes, gêneros usáveis e placas.
Não respondeu.
Método sintético, analítico e método natural. Envolvendo alfabético, fônico e silábico.
Alfabeto em caixa alta trabalhar para o conhecimento de todas famílias silábicas.
Pode ser método mesclado. Proc. Desenvolver na criança a importância da leitura e da escrita dos educandos. Mt. Caixa de fósforo, batatinha, pena de aves.
Interativo- através de diálogos e aplicar conhecimentos: uso de material dourado, cédulas e moedas, lojinha.
Jogos pedagógicos, vídeos sobre os temas abordados, ação lúdica, aulas que utilizem materiais diversos, que atinja os alunos em todos os sentidos.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

De acordo com o quadro 7, a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras em sala de aula se aproxima ou tem vínculo com a Educação do Campo. Porém, a prática pedagógica em Escola do Campo, necessita dos vínculos

da prática com as questões do trabalho local, da terra, da vivência de opressão, da cultura e dos Movimentos Sociais protagonizados por Arroyo (2010). É pertinente salientar a fragmentação da prática em desenvolver atividades voltadas para a alfabetização mecânica sem despertar o aluno para o uso social da escrita.

> Enquanto a prática problematizadora possibilita um ensino que interroga a dialoga, a prática tradicional configura um ensino engessado, debilitado, conservador, alienante, distante das práticas sociais. Entendemos que a Educação do Campo defende e pauta suas ações em uma prática problematizadora, uma vez que indaga as práticas pedagógicas fragmentadas e distantes da vida real, instiga o pensar diante das estruturas econômicas, políticas e sociais, considerando os sujeitos produtores dos próprios conhecimentos e não meros objetos. A Educação do Campo é sinônimo de coletividade, de diálogo, de luta e persistência na construção de um projeto popular de país (SEGANFREDO; SOUZA; PIANOVSKI; *et. al.* (2016, p. 190).

A prática pedagógica quando está atrelada aos processos sociais, econômicos e políticos tende a interrogar o aluno instigando-o a pensar, analisar o meio que vive, a inferir sobre ele seus conhecimentos possibilitando sua inserção social.

Na resposta “método sintético, analítico e método natural. Envolvendo alfabeto fônico e silábico” vai de encontro ao que defende Soares (2019) que escreve: “A questão é alfabetizar o método, que implica em conhecer o processo de desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança, orientando-o até que ela compreenda o princípio alfabético”. (SOARES, 2019)[33].Portanto, o método é investigar qual é o melhor assimilado pelo aluno e que atenderá suas especificiades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

QUADRO 8: TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA DO CAMPO

O que mais chama sua atenção no trabalho docente em Escola do Campo?
A experiência que o aluno traz da vivência cotidiana dela, perpassa isso diariamente para mim.
A atuação dos professores que buscam valorizar a vida no campo, mostrando aos alunos, pais, comunidade escolar a interdependência do campo x cidade.

[33] SOARES, Magda. *Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância*. Revista Carta Capital: Carta Educação. Entrevista cedida a Ana Luisa Basilio. 25 jan. 2019. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/. Acesso em: 24 fev. 2019.

O corpo docente está sempre atento com o que o processo de ensino aprendizagem aconteça em todas as disciplinas e uso correto da técnica.
O conhecimento de cada aluno traz.
Proporcionar a estes estudantes a atuação destes dentro do grupo a que pertencem.
As crianças com suas experiências de vida.
O grupo de crianças que apresenta mais controle e boa educação, são abertos para realizar as atividades propostas.
A maneira como as "crianças" os alunos que chegam a escola vêem a mesma, pela maioria dos alunos, os processos e a escola tornam-se muitas vezes o único e principal acesso ao conhecimento.
Ser docente no campo é um trabalho totalmente diferente, temos que levar em consideração todos os aspectos de vida do aluno desde o seu transporte até a escola local que vive, o trabalho da família, etc.
A dedicação dos profissionais.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Pela resposta exposta no quadro 8, é possível verificar que a prática pedagógica, em geral, refere-se a inserir o aluno no processo ensino aprendizagem participativamente. Contudo, o trabalho docente em Escola do Campo requer de envolvimento do professor em conhecer a realidade do aluno em suas dimensões práticas e relações de trabalho, de cultura, de vida. Deriva nas respostas, a prática pedagógica comprometida com a comunidade escolar na qual se trabalha como docente. Nas respostas, percebeu-se a não compreensão de que o trabalho docente se refere ao professor.

A valorização dos sujeitos que na escola são fontes de consulta para o desenvolvimento de práticas que tenham a ver com suas vivências e que viabilizem atrelar a teoria com a prática. O professor na Escola do Campo precisa desenvolver estratégias metodológicas dialógicas para serem sistematizadas com os conteúdos científicos (FONTANA, 2017, p. 232). Decorre, para tanto, pesquisa pelas professoras para aprofundar os conhecimentos em sala de aula a partir de práticas que culminem em trocas e sistematizações pelos alunos. “[...] para a concepção emancipatória de educação, o professor é sujeito da prática pedagógica e necessita ter condições e disposição para os estudos extraescolares, sob a pena de correr o risco de encontrar-se na mesma situação dos alunos [...]” (SEGANFREDO; SOUZA; PIANOVSKI; *et. al.*, 2016, p. 215).

Portanto, esse preparo do professor consiste em investigar os conhecimentos dos alunos para desenvolver práticas pedagógicas que estejam atreladas a seus conhecimentos de mundo. Utilizar desses mecanismos requer conhecimento do professor e também práticas que se voltem para os interesses sociais dos alunos. O professor como sujeito do processo de aprendizagem se dá ao passo em que busca conhecimento e se envolve inferindo questões dialógicas com seus encaminhamentos e procedimentos metodológicos.

QUADRO 9: PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O CAMPO

Como você enxerga o campo, os trabalhadores e as crianças?
Muito importantes como todos os demais trabalhadores e crianças que merecem dignidade e respeito.
Infelizmente a vida no campo hoje está bem restrita, pois para as crianças permanecerem aqui ou os pais são donos de grandes quantidades de terrenos ou possuem algum negócio e poucos vão para as poucas vagas do serviço público.
Como pessoas que devem ser valorizadas e proporcionadas a qualidade de ensino, buscando-lhes provar que o campo é a melhor opção.
O campo é fundamental para nossa subsistência, os trabalhadores são um dos grupos mais importantes. E as crianças são praticamente negadas como do campo, pois não tem direito e faltas por condições de estradas ruins ou rios que alagam.
É tudo, devemos valorizar muito, pois se não houvesse pessoas para o trabalho do campo não existiria nada.
Com orgulho e respeito, admiração por sua luta diária.
Que cada vez mas não estuda quem não quer.
No campo os trabalhadores são bastante diversificado e sempre as crianças querem seguir seus pais.
Na realidade que trabalhamos atendemos crianças que são filhos de pais que trabalham como funcionário, agricultores e os alunos têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos.
O campo: movimento de luta, superação. Trabalhadores: pessoas dignas que buscam um futuro melhor. Crianças: com sede de aprender.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Ao analisar as respostas do quadro 9, compreendeu-se que as professoras têm consciência da importância do campo para a sociedade e também das pessoas que ali vivem. No entanto, na questão do trabalho, embora se reconheça a importância do campo para o sustento dos povos urbanos, ainda a prática requer de pesquisa e inteiração sobre as questões do trabalho que envolve lutas, resistência e

determinantes vindas de políticas monopolistas do agronegócio. O campo como espaço de trabalho e de vida. O campo como movimento, que existe e que demanda de políticas que viabilize a permanência dos sujeitos. As crianças (alunos) vistas como sujeitos que merecem investimentos e políticas públicas direcionadas à qualidade de ensino e de uma educação que dialoga com os sujeitos num processo de desenvolvimento inserção social. “Entende-se que a concepção da Educação do Campo exige uma visão crítica de campo e educação, na medida em que o professor compreende a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões” (FONTANA, 2016, p. 267).

Ainda, o trabalho e a questão da evasão escolar que se dão por conta do agronegócio presente na região junto à escassez de políticas que possibilitem a permanências das famílias no campo. Na região há um forte apelo de empresas que exploram a madeira (pinus) em comprar pequenas propriedades. Dessa prática, há a vitimação das famílias que vendem suas propriedades e vão buscar emprego nos centros urbanos mais próximos, Curitiba, por exemplo. A esse fator decorre o baixo número de alunos que completam o Ensino Médio na escola.

QUADRO 10: PRÁTICA CONSIDERADA BEM SUCEDIDA

Dê exemplo de uma prática que você considerou bem sucedida com os seus alunos.
Trabalho com frações utilizando pizza e chocolate.
Uso de EPI'S, uso consciente da água, cultura local.
O jogo da pescaria com letras, sílabas, palavras ou números.
Ficha de leitura
Trabalhos com o tema preservação, água, solo, desmatamento. Estudo de técnicas antigas e suas adaptações.
Não respondeu.
Práticas de Geografia são sempre bem sucedidas. Ex.: quando trabalhamos a localidade em que moramos e o entorno.
Em relação à Educação Infantil músicas que envolvem os animais, onde o aluno consegue fazer associação ao que ele vê.
Visita a uma plantação de trigo, trabalho com poesia, quantidade de grãos em cada pé, contagem individual.
Práticas de leitura diária de diferentes gêneros textuais.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Nessa pergunta analisaram-se as respostas das professoras contrastando as práticas pedagógicas expressas na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998) citadas por Seganfredo; Souza; Pianovski; *et. al.* (2016, p. 185-186, *grifo das autoras*), que escrevem:

> 1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com os processos de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. [...]. 2. Propor e viver novos valores culturais. [...]. 3. Valorizar as culturas do campo. [...]. 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. [...]. 5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização. A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra. **A Escola** deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização. 6. Formar Educadores e Educadoras do campo. [...]. 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. [...]. 8. Envolver as Comunidades nesse processo. [...]. 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. [...]. 10. Implementar as propostas de ação dessa Conferência. [...].

No item 5 que se refere a alfabetização, é citada a linguagem do povo. No processo de alfabetização é preciso considerar os saberes do aluno, pois a leitura do mundo ele adquire na sua trajetória existencial. Desde quando nasce, a criança inserida em um meio tende a aprender sobre as determinantes que estão ao seu redor: jeito de falar de seus pais, modo de viver, de se relacionar com os pares, o acesso à comunicação a partir dos meios que podem influenciar em seu desenvolvimento como a televisão, o rádio, o acesso à internet.

A prática pedagógica para ser bem sucedida na Educação do Campo necessita estar vinculada aos pontos citados no documento da I Conferência da Educação do Campo. Para tanto, os professores necessitam conhecer esse documento para avaliar sua prática. No entanto, percebeu-se que as professoras, em sua maioria, utilizam na prática veiculação com os saberes dos alunos quando desenvolvem práticas que tenham a ver com a sua realidade como a abordagem “jogo da pescaria”. Na região, existe o Rio da Várzea onde os alunos praticam a atividade da pesca com seus pais. Isso facilita o trabalho com o tema. Também, a análise dos dados geográficos, do solo, dos rios, da agricultura, agropecuária e das condições de vida e existência dos povos da região. A prática pedagógica quando atrelada ao trabalho pode também desenvolver diálogos com os problemas que afligem o produtor rural como a ampliação da cultura da pequena propriedade (se o

produtor possui um tanque de peixe, pode estender a cultura para a criação de outros animais, comercializar, abrir e estender o negócio para a pesca, etc.).

A associação dos elementos que estão presentes na vida do aluno que mora no campo como os animais, as plantações, as condições do tempo como alagamentos e geadas que interferem em seu cotidiano, são prescindíveis de abordagens em sala de aula. Com isso, o aluno tende a se interessar pelos conteúdos, pois percebe que seus saberes estão vinculados aos conhecimentos escolares e ele faz parte de seu processo de desenvolvimento.

QUADRO 11: PRÁTICA NÃO CONSIDERADA BEM SUCEDIDA

Dê exemplo de uma prática que você não considerou bem sucedida com os seus alunos.
A aplicação de um jogo sobre numerais.
Leitura sem motivação e contextualização que para os alunos não fez sentido.
Atividades que envolviam o trânsito, o sinaleiro. Alguns alunos não conheciam um sinaleiro.
Quando tentamos fazer hortinhas em litros descartáveis. Não brotou nada e as crianças e eu ficamos frustradas.
Trabalhar sobre as profissões, o trabalho do campo, muitas pessoas que moram por aqui não conseguem enxergar o valor do seu próprio trabalho.
Demonstrar sua opinião a favor de seus direitos estes encontram-se reclusos.
A dificuldade de ensinar a divisão.
Quando não sabemos o que queremos com o resultado.
A pesquisa. Nem todos os alunos têm acesso a internet.
Não respondeu.

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

No quadro 11 as respostas deram suporte a analisar a prática pedagógica quando não é vinculada aos sujeitos do campo. Como os saberes dos alunos são essenciais para desenvolver as práticas, se não estiver atrelada ao cotidiano, ao meio, não terá significados e, consequentemente, não será sintetizada/assimilada pelo aluno. Na prática pedagógica, por vezes, o professor avalia o aluno e também a sua própria prática. Neste sentido, ao avaliar-se, percebe que não conseguiu atingir

o aluno proporcionando-lhe aquisições e mediações. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2008. p. 29), avaliação é:

> concepção de avaliação: processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um "diagnóstico" do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Ao desenvolver uma prática pedagógica, é necessário ter objetivos a alcançar. Os procedimentos para alcançar esses objetivos também devem ser previamente organizados e pensados. A partir disto, a prática pode culminar em aprendizagem ou não. Requer um olhar do professor quanto a analisar se os instrumentos utilizados foram necessários e suficientes para envolver o aluno e despertar seus interesses. Torna-se viável investigar o entorno da escola a fim de levantar questões que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Encaminhá-los às aprendizagens é um desafio cotidiano que requer um avaliar-se contínuo pelo professor.

No primeiro caso, a professora desenvolveu um jogo envolvendo numerais. No entanto, os alunos não interagiram com o jogo. Isso remete ao professor buscar junto ao Projeto Político-Pedagógico informações sobre a realidade local e onde o aluno poderá utilizar os números na resolução de situações problemas. Por exemplo, os alunos da localidade auxiliam seus pais na contagem de frangos e na pesagem dos mesmos. Uma atividade envolvendo quantidades de frangos ou mesmo outro animal poderia ser instigante. Também, a medição da massa de objetos com utilização de balança remete as vivências.

Na leitura, percebe-se no cotidiano a partir da observação como professora e também pesquisadora, que os alunos gostam de leituras cantadas. Músicas, parlendas com danças, aliadas a movimentos como pular corda, saltar, utilizar de gestos corporais. A rima das parlendas auxilia na aquisição da oralidade, da escrita e do ritmo da leitura. Segundo Fontana (2017, p. 241), "[...] os exercícios de leitura devem promover a capacidade de se interpretar sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, conhecimentos prévios e informação textual, de forma interpretativa. A leitura por meio de

abordagens diversificadas pode elevar os conhecimentos dos alunos e culminar em aprendizagens. Também, a leitura quando feita ludicamente expressa a intencionalidade de envolver o aluno para que goste de ler.

Ao planejar uma aula é necessário que se estabeleçam objetivos com as práticas desenvolvidas. Contudo, quando não há aprendizagem ou desenvolvimento do aluno, compreende-se que a avaliação sobre os resultados é imprescindível para retomar o conteúdo trabalhado de forma diferenciada, ou seja, que consiga atingir a aprendizagem do aluno. Para tanto, abordar o conteúdo de forma mais simples, com recursos pedagógicos envolvendo o concreto, o lúdico e os conhecimentos que o aluno já tem vivenciado na prática social.

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL X PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA NO/DO CAMPO: PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Na Escola do Campo, a relação entre professor e aluno “não é mais vertical, em que um é o sujeito e o outro, objeto” (SILVA, 2014a, p. 86). Em sala de aula, os diálogos se desenvolvem resultantes de trocas onde os alunos são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e o professor é o facilitador das aprendizagens. “A Educação do Campo está nessa tarefa diária, a qual é um sinônimo de coletivo, de trabalho” (SILVA, 2014a, p. 86). Portanto, o aluno é considerado em suas vertentes de vida social, política e econômica.

Na Escola Rural, o ensino é tradicional, centrado no livro didático e nos conteúdos. Ainda, não há a preocupação em se trabalhar a partir das vivências e inferências dos alunos, os professores com formação inicial frágil, presença de entidades privadas na escola, infraestrutura precária, entre outros (SEGANFREDO; *et. al.*; 2016, p. 183).

Identificar a partir do quadro 12, a prática pedagógica em Escola Rural e a prática pedagógica em Escola do Campo na perspectiva do letramento é analisar em que essas práticas se diferem para, posteriormente, sintetizar as atividades selecionadas pelas professoras na entrevista.

QUADRO 12- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL X PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL.	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.
1. Conteúdos fragmentados.	1. Conteúdos ligados à vida no campo.
2. Projeto Político-Pedagógico urbano.	2. Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico.
3.Transmissão de conhecimentos.	3. Problematização da prática social.
4.Indivíduo passivo.	4. Indivíduo ativo. Trabalho coletivo.
5. Desumanização.	5. Humanização.
6.Atividades mecânicas de alfabetização.	6. Práticas Pedagógicas na perspectiva do Letramento.
7. Conteúdos voltados para a realidade urbana.	7. Conteúdos voltados para a realidade do campo.
8. Escrita e leitura mecânicas, descontextualizadas.	8. Escrita e leitura para apropriação da palavra como instrumento de luta e resistência.
9.Avaliação centrada em notas e exames nacionais.	9. Avaliação como caráter formativo, processual, sistemático e regulador.Estímulo à capacidade de aprender.

FONTE: Cruz; Pianovski (2015). Organização: A autora (2018).

De acordo com o quadro, na prática pedagógica em Escola Rural os conteúdos são fragmentados, o Projeto Político-Pedagógico é elaborado pela Secretaria da Educação sem a participação da comunidade onde a escola está inserida, o professor é o detentor do saber, o aluno é sujeito passivo (que não interage nos processos de aprendizagem), a desumanização do qualFrigotto (2018)[34] se refere como “direito negado” ocorre, as atividades de alfabetização são desvinculadas de um processo emancipatório. Onde os conteúdos e materiais utilizados são urbanocêntricos, a escrita e leitura são mecânicas e descontextualizadas e os processos avaliativos centrados nos índices de avaliações nacionais, configuram a educação rural.

Contraditoriamente, a Educação do Campo que

> Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca-se em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande

[34] FRIGOTTO, Gaudêncio. Conjuntura política agrária e projeto popular para o Brasil. Encontro Nacional: 20 anos Educação do Campo e PRONERA. *Nota da Mesa de Debate.* 12 jun. 2018. Universidade de Brasília, DF, 2018.

> escala. Trata-se de uma concepção libertadora e transformadora de educação (SOUZA, 2016, p. 144).

Os sujeitos do campo são valorizados na Educação do Campo que é voltada para a realidade dos alunos, sua cultura, identidade e diversidade. Também, nos processos de trabalho, a agroecologia e a sustentabilidade ambiental. A produção coletiva do conhecimento, formação humana, sistematização das experiências. Nessas vertentes das quais a Educação do Campo está fundamentada é que o letramento pode se fazer presente. Para tanto, a análise dos cadernos é pertinente para desenvolver a antítese quanto à educação rural e a Educação do Campo. Vechia; Ferreira (2016, p. 149) dizem que "Os cadernos revelam atividades escolares, matérias dadas e técnicas pedagógicas através do registro feito pela mão do aluno [...], são muito mais que uma simples produção de estudante". Isso remete a identificar nas práticas pedagógicas atividades direcionadas ou não para efetivar um ensino voltado para o campo com seus sujeitos.

Na análise das atividades dos cadernos dos alunos buscaram-se vínculos da Educação Rural com a Educação do Campo na prática pedagógica. Percebeu-se que as professoras se esforçam para vincular as atividades com a realidade dos alunos em suas matrizes pedagógicas que é o trabalho, a terra, a vivência da opressão. (Arroyo, 2010).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes foi reformulado em 2013 e aprovado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2015 com a participação da comunidade escolar. Pais, professores, gestores e funcionários, se reuniram inúmeras vezes para discutir a educação escolar e delinear as ênfases locais das quais a educação escolar buscaria cumprir a partir do processo ensino aprendizagem. (MAURER, 2018).

Demandou para o levantamento de dados referentes à população local, investigação por meio de questionários, sobre a vida, a cultura, a economia, os costumes e expectativas quanto à escola. Porém, das características levantadas, quando enviadas para o núcleo de Secretaria de Estado, foram padronizadas, ou seja, não se levou em conta todo o trabalho desenvolvido na época pela escola,

> Após produzir amplo material com dados das comunidades, por elas registrados, o PPP é finalizado e encaminhado para um dos núcleos regionais analisar e aprovar. Entretanto, a equipe pedagógica responsável pela análise alertou para o fato de que não podia haver ampla caracterização das comunidades no PPP da escola. Esse é o tipo de

> situação que faz retroceder tentativas de organizar o trabalho coletivo e construir identidade da escola do campo na rede municipal de ensino. (SOUZA, 2018, p. 24).

Uma leitura minuciosa do texto foi necessária para analisar as práticas pedagógicas expressas pelo Projeto Político-Pedagógico no que se refere a Educação do Campo.

> A identidade das escolas públicas no/do campo deveria estar expressa nos PPPs, entretanto, o que se nota é um recorte discursivo sobre educação, currículo e avaliação. Raras vezes os documentos da Educação do Campo são mencionados nos PPPs e quando são, parece carecer de aprofundamento e apropriação (SOUZA, 2018, p. 33).

Não há menção aos documentos e diretrizes constituídos no decorrer dos 20 anos do Movimento de Educação do Campo. Isso sinaliza a falta de acesso ou mesmo o não conhecimento desses documentos pela comunidade escolar e/ou ainda, das trocas de professores que até o ano de 2015, a maioria (7 professoras) vinham da área urbana para trabalhar na escola e, com o concurso público do referido ano, professoras da região passaram a ocupar o quadro de professores. Neste ano de 2018, das 10 professoras do quadro, apenas duas vem da área urbana. As “novas” professoras contratadas não tiveram acesso a formação específica como os encontros de 2013 realizados pelo NUPECAMP e a participação nos Seminários Intermunicipais de Educação do Campo realizados nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017.

Se comparado aos Projetos Político-Pedagógicos anteriores, muito se avançou em termos de conteúdo, porém, faz-se necessário um estudo da realidade local e as questões de vida, trabalho, cultura presentes nas localidades atendidas pela escola. Também, a realização de estudos sobre os documentos norteadores da Educação do Campo para que a prática pedagógica e o trabalho estejam diretamente ligados aos sujeitos e suas demandas locais.

Salvas as características institucionais, as instalações, os processos de inclusão, o transporte escolar, número de turmas, de professores e funcionários, de gestores e equipe administrativa, outros aspectos específicos sobre o processo ensino aprendizagem, filosofia de ensino, relações de trabalho ainda são lacunas a serem preenchidas no documento.

Posteriormente à leitura, levantamento de dados sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola e análise de seu conteúdo, o trabalho de campo culminou na

entrevista. Para sua organização, foi agendado horário individualmente com as três professoras: uma do primeiro ano, uma professora do segundo e uma professora do terceiro ano. Serão apresentadas as resultantes da prática pedagógica a partir do caderno do aluno. Cabe salientar que as atividades foram escolhidas pelas professoras e apresentadas à pesquisadora no momento das entrevistas. Estas, por sua vez, foram feitas no dia 9 de outubro de 2018 (1º e 2º ano) e no dia 10 de outubro de 2018 com a professora do 3º ano. As respostas foram escritas no momento em que as professoras respondiam às questões.

Os nomes das professoras não serão divulgados, segundo acordo feito entre a pesquisadora e elas. No entanto, serão dadas as siglas CP1 (para o Caderno da Professora 1), CP2 (Caderno da Professora 2) e CP3 (Caderno da Professora 3), 1º, 2º e 3º ano, respectivamente.

FIGURA12- CP1 – MAPA DAS LOCALIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA

FONTE: Trabalho de Campo, 2018.

Nesta atividade, segundo a professora, a proposta foi identificar onde era a escola, antes da nucleação e onde é agora. Foi trabalhado o local onde o aluno mora para que possa entender que faz parte de um município. Os alunos remetem

sua ida para o centro urbano do município como “ir pra Lapa” (CP1, 2018). Porém, o aluno, apesar de estar no interior, está na Lapa. A atividade buscou enfatizar o pertencimento do interior à “cidade”, (no caso, o município), como se referem os alunos.

> A proposta era identificar onde era a escola e onde é agora. O local onde ele mora. Entender que ele faz parte do município e que, apesar de estar no interior faz parte do município. Na alfabetização, trabalhei com o grafema (nome dos lugares) e leitura deles. Na perspectiva do letramento, a identificação no mapa dos lugares onde cada um mora, identificação das igrejas (a partir dos nomes) (CP1, 2018).

A utilização do mapa, nessa prática pedagógica possibilitou com que os alunos contribuíssem com seus conhecimentos prévios, participando da aula ativamente:

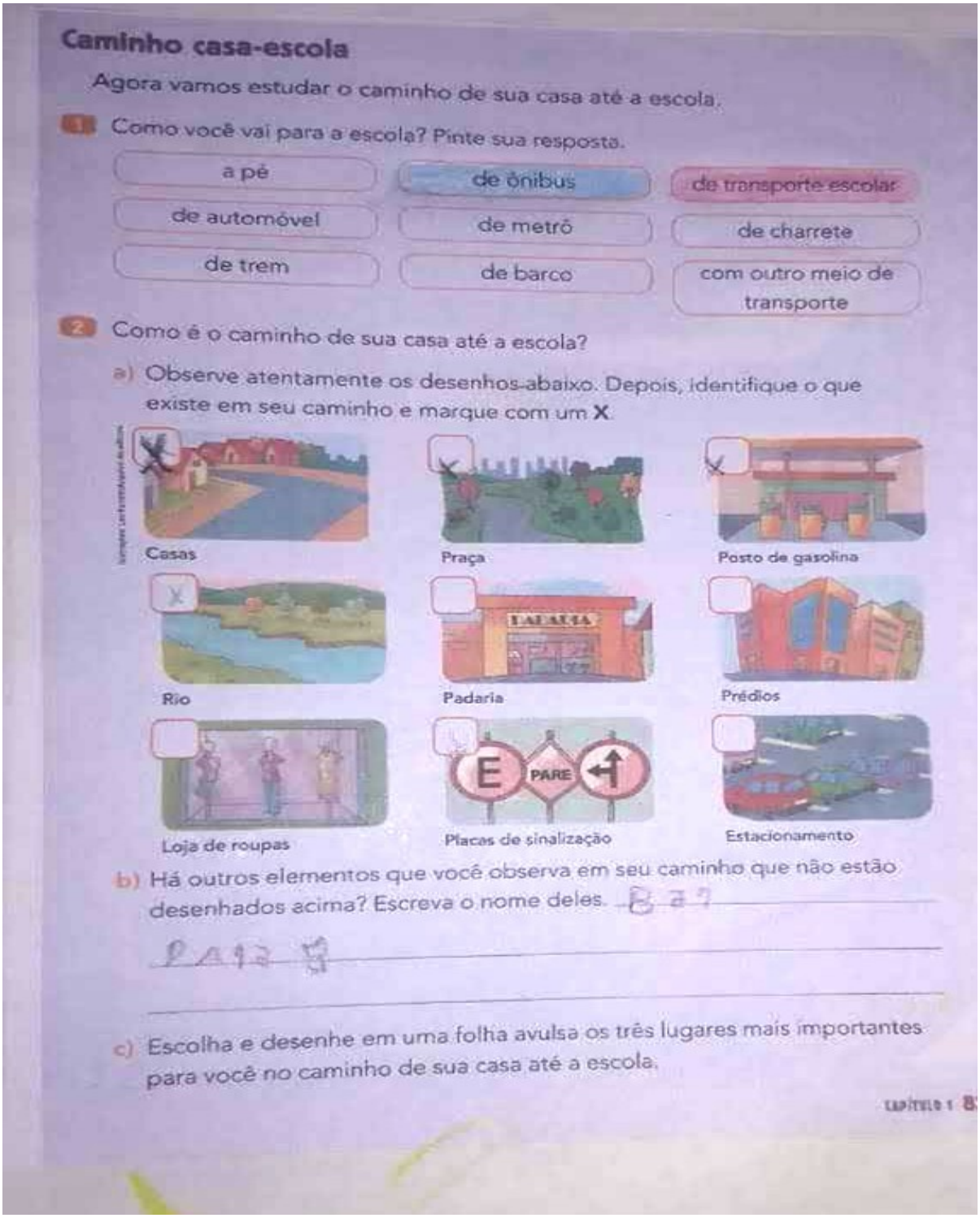
> Eles começaram a perceber os locais, os símbolos, identificaram distâncias, os nomes dos lugares, localizaram as distâncias, as casas, as igrejas, trajeto do ônibus escolar. Todos participaram na oralidade e escrita ativamente. Um mapa grande, sentados em círculo foi início da prática. Todos se interessaram. Como produção, foi entregue um mapa menor onde cada um buscou a localidade que mora identificando com a cor marrom e a da escola com a cor verde. Também, a produção da legenda com a linha do ônibus e comunidade com uma cor. O letramento nessa prática foi a de identificar a localização no mapa da localidade onde mora, a escola inferindo sentido ao cotidiano de idas e voltas da escola. Ler e saber por a leitura/escrita na prática do dia a dia. Na atividade, identificar o trajeto. Observação da paisagem e seus aspectos. Como professor da Educação do Campo, a gente está no caminho. Podemos melhorar. Trabalhar bastante coisa, mais no oral, mas pode ser trabalhado na escrita (CP1, 2018).

A professora CP1 tem consciência e relata sua prática como pertencente ao campo e aos alunos. Isso remete a uma educação pensada nos sujeitos do campo, em suas especificidades e anseios. Ao trabalhar o trajeto que o aluno faz todos os dias para ir à escola, está o auxiliando a pensar sobre seu meio de vivência, à sua realidade, à localidade que reside e à que a escola se encontra. A espacialidade dessa atividade, além dos aspectos narrados pela professora ainda infere uma noção de permanência no mundo, do papel social como sujeito de um meio do qual possui características específicas e que estão dentro de um contexto político social que é inerente à sua inserção social. Para tanto, a prática pedagógica da professora pode desenvolver processos de letramento:

> [...] o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que caracterizam um indivíduo como letrado ou iletrado, partindo do desenvolvimento de certo tipos de habilidades, com base em critérios, tais como ler e escrever com precisão (SILVA, 2014a, p. 58).

É no processo de alfabetização que a prática pedagógica pode encaminhar o aluno para o letramento. Se a prática pedagógica concentrar-se em atividades mecânicas, o letramento que é o desenvolvimento da habilidade da leitura e escrita em práticas sociais estará prejudicado. No entanto, a partir da explanação da professora quanto a atividade do caderno do aluno, a prática social esteve fortemente presente. Nela, buscou-se desenvolver o diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos e também construir a aprendizagem com sua participação efetiva, ou seja, em constantes trocas de conhecimentos levando-se em conta as experiências de cada um.

FIGURA 13: ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO- CAMINHO DA ESCOLA



Caminho casa-escola

Agora vamos estudar o caminho de sua casa até a escola.

1 Como você vai para a escola? Pinte sua resposta.

a pé	de ônibus	de transporte escolar
de automóvel	de metrô	de charrete
de trem	de barco	com outro meio de transporte

2 Como é o caminho de sua casa até a escola?

a) Observe atentamente os desenhos abaixo. Depois, identifique o que existe em seu caminho e marque com um X.

Casas — Praça — Posto de gasolina

Rio — Padaria — Prédios

Loja de roupas — Placas de sinalização — Estacionamento

b) Há outros elementos que você observa em seu caminho que não estão desenhados acima? Escreva o nome deles.

c) Escolha e desenhe em uma folha avulsa os três lugares mais importantes para você no caminho de sua casa até a escola.

FONTE: Livro didático “Campo Aberto”, (2018).

Nessa figura, a atividade visando a alfabetização na perspectiva do letramento abordou o caminho que o aluno percorre para ir de sua casa à escola. Essa atividade foi escolhida pela professora 2 (CP2)

A prática pedagógica na perspectiva do letramento voltou-se para o diálogo prévio, antes de mostrar e propor a atividade sobre o caminho que é percorrido por cada aluno para chegar à escola.

O letramento "[...] é um fenômeno que acompanha o indivíduo em toda a vida, nas mais variadas esferas de atividade, ou seja, não apenas no âmbito escolar, mas em todos os níveis sociais" (SILVA, 2014a, p. 61). Os saberes dos alunos enfatizados em sala são propícios para o desenvolvimento cognitivo e intelectual num processo de assimilação, acomodação e sintetização. Contrastar o conhecimento com o que se teve contato anterior, apreender e utilizar o conceito em outras casualidades.

Nela, foi trabalhado o caminho da casa para a escola do aluno do 2º ano. Tendo como objetivo valorizar o espaço de vivência e cultura do aluno, teve como foco principal a valorização do homem do campo a fim de incentivar sua permanência no campo. Foi feita a seguinte pergunta para a professora entrevistada: "Como você compreende o letramento"?

> Nem todos compreendem o letramento. Os alunos do interior vêm muita graça na cidade. Ficam vislumbrados com a cidade e querem ir pra lá. Ao acabar o Ensino Médio tendem a sair do lugar. Pela pouca idade, eles ainda não têm querer. Vão para a cidade fazer compras e ficam vislumbrados. A escola precisa instigar a permanência no campo (CP2, 2018).

A prática pedagógica na perspectiva do letramento, nessa atividade, foi a de despertar o aluno para a vida no campo e também o campo como parte integral do município. Vislumbrar-se com o centro do município, é, para a professora, um problema a ser trabalhado em sala de aula. As coisas do campo são tão importantes quanto às da cidade. Dessa forma, é na abordagem em sala de aula que se pode intervir para que o aluno valorize sua vida no campo e perceba sua importância social sobre um todo.

> O letramento ocorre, por vezes, de forma desproporcional (uns realizam as atividades e participam enquanto outros não). Então, o letramento ocorre dependendo das experiências e dos interesses que trazem da vida na família, nas atividades que desenvolvem. No trabalho, o trato com os animais, vendo e ajudando seus pais (CP2, 2018).

Essa resposta da professora remete ao que diz Souza (2016, p. 38):

> A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar

> relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social. [...] a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação.

Ao realizar uma atividade, alguns alunos podem participar ativamente no sentido de desenvolver o conhecimento bem como, também, podem não participar da construção do conhecimento. Isso se dá pelo fato da não inferência, ou seja, da falta de interesse ou despertar do interesse por determinado assunto tratado pelo professor. Disso demanda práticas pedagógicas que visem um trabalho de investigação do professor para levantar dados sobre o aluno e, consequentemente, fazer retomadas sobre o processo instigando-o a participar a partir de práticas que lhe despertem interesses.

Na localidade existem elementos que podem ser utilizados com a prática pedagógica para remeter ao letramento. No caminho para a escola, as paisagens, por exemplo, os animais, as pastagens, os rios.

O professor pode trazer para a sala de aula, por exemplo, um carneiro (reprodução em um papel em forma de desenho real) e abordar seu ciclo de vida. A reprodução, estilo de vida, da produção de lã que se pode comercializar, da carne, do leite, da alimentação necessária para sua sobrevivência e do produtor que trabalha com esses animais, seu salário, se autônomo, seu lucro, o manejo.

Também, no caminho, o aluno vê plantações de morangos. O professor pode abordar uma prática pedagógica com quantidade/pé, do valor da caixa da fruta e o valor final no mercado, da utilização do morango na culinária e nas fábricas de geleias e bolachas. Todas as atividades podem estar atreladas às disciplinas do currículo bem como das vivências dos alunos. A interdisciplinaridade dos conceitos promove aprendizagens e inserção social.

No caminho para a escola o aluno vê plantações de pinus. O professor pode abordar a permanência do sujeito do campo no campo a partir de uma discussão sobre o monopólio de grandes proprietários de terras e a necessidade em buscar políticas públicas para garantir a sobrevivência do pequeno agricultor. Resistir a esses processos requer de uma educação que se inicia ao ingressar na escola.

FIGURA 14- MAQUETE DOS RIOS DA REGIÃO

FONTE: Produção textual “Maquete” (2018).

De acordo com a professora do terceiro ano, essa atividade foi feita como produção textual a partir do conteúdo sobre os rios da região. Inicialmente, a professora investigou os rios das localidades próximas e seus afluentes. Os alunos participaram oralmente. Levantados os dados, abordou das matas ciliares, a agricultura e sua prática a partir dos rios, a influência dos rios para o plantio, preservação das nascentes enfatizando que água é vida e alimentação. Também, como se formam as nascentes. Os alunos retornaram conhecimentos como a conservação do solo junto às nascentes (assoreamento) e o uso de agrotóxicos.

Para a prática pedagógica voltada para a alfabetização, os alunos escreveram no desenho esquematizado pela professora as partes dos rios. Essa atividade foi feita no caderno e posteriormente foi feita a leitura.

> A atividade sobre os rios está presente no cotidiano dos alunos, no contexto. A maquete para eles mesmos fazer e montar. A aula passeio é mais difícil. Na maquete eles podem fazer. Todos participaram. O letramento é desenvolvido a partir da abordagem das vivências e quando trabalhadas na escola agrega e leva o aluno a compreender o seu entorno. As vezes me considero falha em fazer a interdisciplinaridade. São questões que devemos fazer para nós mesmas e melhorar. Devemos melhorar nossas práticas para não ficarem estagnadas (CP3, 2018).

Nessa prática pedagógica, a professora desenvolveu um trabalho importante sobre os rios e sua importância. Na região, há a incidência de alagamentos que cobrem as estradas impedindo a passagem do ônibus escolar. Alguns alunos, por vezes ficam ilhados e não podem vim para a escola. Nessa abordagem, os relatos dos alunos são importantes e os instigam a questionar-se quanto a importância das matas ciliares, da preservação das nascentes, do desmatamento. Conhecer sobre as causas dos alagamentos é condição básica no desenvolvimento de análises sobre o meio e a realidade na qual se está inserido.

No terceiro ano, os conteúdos estão voltados para o desenvolvimento da leitura fluente dos alunos. Nessa fase, já têm a habilidade da leitura e sua decodificação. Dessa forma, os trabalhos em sala de aula podem extrapolar os muros da escola e promover uma reflexão crítica sobre os processos sociais que circundam a escola. Para ilustrar isso, uma segunda atividade da professora foi escolhida e, essa, pela pesquisadora que achou pertinente o conteúdo com a vida no campo e o conhecimento científico. Nela, analisou-se a importância em desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o cotidiano do aluno. Demonstrou-se, a partir dela uma inserção e participação ativa nos processos de ensino aprendizagem.

A terra como matriz pedagógica onde Arroyo (2010, p. 47) descreve que é dela que a família camponesa tira seu sustento e é nela que desenvolve seu trabalho, suas lutas manifestando-se, vivendo. No trabalho, portanto, o ser humano vai se produzindo como humano.

FIGURA 15- ATIVIDADE RELATIVA AO DIA DO PRODUTOR RURAL

FONTE: Caderno do aluno, (2018).

Essa produção textual é resultado de uma prática pedagógica realizada na semana em que se comemora o dia do produtor rural (dia 25 de maio). A prática pedagógica voltou-se para a terra. O aluno remeteu o trabalho à máquina agrícola já que está em contato com esses equipamentos, pois seu pai é agricultor.

A produção textual mediante uma intervenção, no caso, do dia do agricultor, com a comemoração e lembrete aos alunos da data e sua importância, o aluno foi encaminhado a produzir um texto sobre a data. Esse, por sua vez, demonstrou sistematizar a data com suas vivências e experiências.

> Os professores que trabalham com práticas e atividades fragmentadas e descoladas da realidade social dos sujeitos, valorizando a memorização, a repetição, que ministram as aulas sempre da mesma forma, e que terminam o ano sem grandes reflexões pedagógicas, pouco contribuem em prol de uma formação crítica, problematizadora e voltada para a transformação social (SEGANFREDO; SOUZA; PIANOVSKI, *et. al*., 2016, p. 189).

Na Educação do Campo a prática pedagógica na perspectiva do letramento pode estar voltada às especificidades locais como o trabalho, a cultura, o modo de ser, de falar, de relacionar-se com o outro e com a natureza. Para isso, fazer um levantamento, uma pesquisa prévia à aula para que os alunos exponham aos demais as atividades que seus pais realizam no campo, os produtos, as técnicas de plantio, o adubo e fertilizantes, os equipamentos de proteção quanto ao uso de agrotóxicos, a comercialização, o transporte, o destino dos produtos, etc. Dessa forma, o letramento, num conjunto com os conhecimentos de escola e também de mundo pode ser efetivado.

Em síntese, as atividades escolhidas pelas professoras para mostrar a sua prática pedagógica têm a ver com a concepção de Educação do Campo expressa nos documentos e diretrizes constituídas ao longo desses 20 anos do Movimento. Porém, essas atividades foram escolhidas por elas para realizar a entrevista. Numa análise do caderno, em geral, percebeu-se que nem todas as atividades são feitas a partir da realidade do campo, remetendo ao meio que o aluno vem. Desta forma, embora as professoras tenham algum conhecimento resultante dos seminários que participaram em anos anteriores, ainda assim se faz emergente a participação em grupos de estudos e formação continuada para continuar pesquisas sobre os documentos que podem nortear encaminhamentos para que a educação esteja voltada para os sujeitos do campo e os sujeitos com seus saberes para a prática pedagógica.

Embora a formação continuada tenha sido restrita aos encontros realizados a partir das oficinas do NUPECAMP e, posteriormente nos seminários intermunicipais promovidos em parceria com a Secretaria de Educação do

município, os conhecimentos, mesmo que fragmentados, são utilizados na prática pedagógica em sala de aula.

A alfabetização, em sua mecanicidade, está presente nas práticas e nas atividades apresentadas pelas professoras, porém, a realidade e o contexto no qual os alunos estão inseridos são levados em conta. A prática pedagógica da escola tem uma mistura de elementos da Educação Rural e de Educação do Campo, indicando, quem sabe, um processo de mudança a vista. Demanda, para isso, uma organização do corpo docente em buscar conhecimentos a partir de grupos de estudos, participação em seminários de Educação do Campo, vínculos com o NUPECAMP, reestruturação do Projeto Político-Pedagógico junto às necessidades locais em se trabalhar a formação dos sujeitos para viver no campo e tirar dele seu sustento num processo de humanização e de efetivação dos seus direitos. A formação dos professores, mesmo que individual, é o início de um processo de mudança e que já se configura como fator de mudança gradativa em interferir na realidade para mudá-la. A liderança de um sujeito quando detém do conhecimento que, no caso, remete à Educação do Campo, pode promover mudanças locais e também regionais. A ação pode partir da individualidade atingindo o coletivo em âmbito escolar, comunitário e também em nível municipal que demanda envolvimento, luta e resistência.

O engajamento das professoras quanto a disponibilizar encaminhamentos que visem a formação de sujeitos que se reconhecem como integrantes de um meio, de uma realidade se faz presente nas práticas demonstradas. Ser do campo é identificar-se e atuar no campo. Quando a professora trabalha com prática pedagógica que leva o aluno a pensar sobre os problemas que afligem o trabalhador do campo, o processo de vida, de cultura, de manejo do solo, dos cuidados com o meio ambiente, dos costumes, das brincadeiras, está ao mesmo tempo alfabetizando e letrando. A decodificação simbólica ao ser trabalhada junto à realidade infere saberes e envolvimento com as dinâmicas escolares. Portanto, as professoras buscam encaminhamentos, mesmo que esporádicos, ou seja, eventualmente, que favorecem a inserção do aluno e o despertem para analisar e refletir o problema do agronegócio, do desmatamento, da poluição das águas, do solo, das vantagens e desvantagens da pecuária, etc.

Contudo, ainda que haja aproximações da prática com a realidade dos sujeitos do campo ainda assim, a prática pedagógica na perspectiva do letramento

em escola pública no/do campo requer de pesquisa, envolvimento pedagógico com as questões da comunidade, vínculo com as vivências, sistematização dos conhecimentos, gestão democrática, pertencimento e envolvimento da escola com as questões do trabalho, da cultura, de vida, de lutas e resistências organizados coletivamente a partir de um movimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência a questão central desta pesquisa, a saber: “Qual a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo?”, ao final concluímos que a prática pedagógica quando desenvolvida junto com o aluno e não para o aluno, é permeada de trocas e vínculos com as questões do trabalho, da vida em comunidade, dos saberes constituídos historicamente, das questões com a terra, os movimentos sociais e lutas. Compreendemos que o letramento permite, a partir da escrita, ler o mundo e compreender as múltiplas relações estabelecidas na verticalidade do processo social. É perceber as relações de poder, da exploração, do modo de produção capitalista presente no campo. A partir da prática pedagógica na perspectiva do letramento que os sujeitos que vivem e moram no campo são emancipados social e politicamente para inserir-se e atuar ativamente na realidade em que se encontra.

O trabalho de campo demonstrou que a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes carrega muitas marcas da concepção da Educação Rural e, portanto, possui características tais como o distanciamento com as relações de trabalho da região, com o modo de produção que se assemelha à escravidão, com os fazeres e saberes oriundos da cultura local historicamente constituída, dos costumes, da necessidade em se organizar politicamente para buscar mudanças na realidade. Isso requer de intervenção coletiva para modificar as relações existentes do agronegócio e monopólio de sua produção. Mas, ao mesmo tempo, a prática pedagógica é construída com muito esforço por parte dos professores que tentam, por meio de diversas atividades pedagógicas, aproximar os conteúdos da vivência dos alunos. Ainda, assim, não se pode dizer que a prática pedagógica esteja aderente à concepção de Educação do Campo, pois isso requer que a escola tenha vínculo estreito com a comunidade e que a prática seja pautada, também, nas relações com o trabalho, a cultura, a terra, a vivência da opressão, os movimentos sociais junto aos povos do campo.

Para chegar a essas conclusões, o estudo bibliográfico sobre a prática pedagógica do professor que trabalha em Escola do Campo foi essencial para investigar se essa prática tem vínculo com o Movimento da Educação do Campo que preconiza a formação humana e um ensino voltado para a valorização da identidade, do modo de ser e de produzir dos povos que vivem no campo.

A realização do trabalho de campo constituiu-se como ferramenta para dialogar e atrelar a teoria com a prática buscando-se elementos que demonstrassem vínculo entre prática pedagógica, Educação do Campo e letramento.

A análise dos materiais possibilitou investigar a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo. Isso significa que o nosso olhar levou em conta a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras junto às respostas aos questionários, às entrevistas e às análises sobre os cadernos dos alunos. Prática pedagógica na perspectiva do letramento é o uso das habilidades de leitura e escrita com a intencionalidade de formar e transformar pessoas, tanto na escola como fora dela. Os conteúdos são pensados e planejados conscientemente. A prática, no entanto, deveria estar diretamente vinculada ao entorno da escola, com os sujeitos levando-se em conta o trabalho, a cultura, o modo de viver, falar, as relações sociais, os costumes e os processos de luta e resistência à projetos hegemônicos do capital como o agronegócio fortemente presente na região.

Contudo, é importante salientar as atividades escolhidas pelas professoras possibilitam atrelar a teoria com a prática, a trabalhar a realidade local, a envolver os sujeitos do campo no processo de sistematização dos conhecimentos, porém, de forma aleatória, ou seja, fragmentada quando se analisa o restante dos cadernos e percebe-se que a atividade escolhida tem características da prática pedagógica na perspectiva do letramento com os sujeitos do campo, porém, as outras atividades não ou pouco contemplam. Como a Escola do Campo tem o requisito da organicidade com intencionalidade coletiva voltada para a transformação social, o trabalho de campo demonstrou que a escola necessita de intervenção de um movimento social, sindicato, associação ou grupo organizado de pessoas que busquem a efetivação de seus direitos junto às políticas públicas como condições de trabalho e vida na região para interferir diretamente na prática pedagógica, portanto, a educação rural é predominante na escola.

A fragmentação da prática deve-se, também, ao fenômeno da falta de formação continuada das professoras, condições de trabalho e o vínculo da escola local com as relações de trabalho rural e de vida que poderiam estar expressas no Projeto Político-Pedagógico da escola. A falta de formação continuada para os professores que moram e trabalham no campo tem sido um problema que acarreta uma prática pedagógica sem objetivos emancipatórios, de formação humana e

desenvolvimento de sujeitos atuantes em seu meio. Atrelado a isso, as condições de trabalho onde os materiais que são mandados para a escola não são suficientes (materiais de papelaria, em geral) e também o livro didático que quase ou não tem conteúdos voltados para a Educação do Campo. Junto a isso, recursos como computadores para enriquecer as metodologias, laboratórios, biblioteca, anfiteatro, entre outros, existem nos projetos e ofícios junto à prefeitura para aumentar a qualidade e acesso aos recursos de ensino. O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de consulta e de constantes reformulações atendendo a dinâmica da vida da comunidade. Na escola, o trabalho de campo mostrou que o PPP não é consultado pela comunidade escolar.

Este, por sua vez, tem um formato padronizado pela Secretaria de Educação que, na reformulação ocorrida no ano de 2013 e 2014, aprovada em 2015, tem, no geral, semelhanças quanto ao conteúdo e forma, embora tenha sido feito, na escola pesquisada, com uma pequena participação da comunidade escolar (pesquisa do perfil da comunidade e caracterização da realidade local). Deve-se salientar que os documentos da Educação do Campo não estão presentes no PPP. Ainda, o PPP não identifica o aluno como sujeito participativo que deveria ser elemento conjunto do processo de ensino onde a prática estaria desenvolvida com ele e não para ele. Partindo-se disso, a prática pedagógica poderia ser desenvolvida levando-se em conta as experiências vividas do aluno, seus conhecimentos sobre o processo de produção agrícola, do manejo com animais, no plantio,cultivo e colheita, etc.

No trabalho de campo foi feita a análise do conteúdo dos documentos como o Projeto Político-Pedagógico, os cadernos dos alunos, as entrevistas e questionários. Nas análises, as marcas e vínculos da prática pedagógica com a concepção de Educação do Campo. Foi feita a leitura do Projeto Político-Pedagógico mediante busca de documentos da Educação do Campo, Cartas, Diretrizes e não foi encontrado documentos do Movimento da Educação do Campo e menção a eles. Contudo, derivado da formação junto ao NUPECAMP a partir de 2013, onde houve um esforço da equipe pedagógica da escola em investigar a realidade da comunidade onde está a escola e das comunidades vizinhas atendidas, em conhecer e levantar dados do perfil social, econômico e cultural das famílias brevemente narradas no documento.

Na entrevista, as professoras, que previamente escolheram uma atividade que consideravam como uma prática pedagógica na perspectiva do letramento,

descreveram o objetivo da prática, o vínculo dessa prática com o aluno e sua realidade, com as questões do trabalho agropecuário. Buscamos analisar essas práticas mediante análise do aspecto considerado marcante em cada resposta bem como chegamos à conclusão que existe um esforço em se trabalhar com a concepção de Educação do Campo.

A prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo tem a ver com os sujeitos do processo ensino aprendizagem. *No* campo remete à escola que está na localidade, mas não possui vínculos ou representatividade junto a um movimento social, com a realidade local e não há na prática pedagógica um trabalho *com* os sujeitos do campo. Já a escola *do* campo é aquela que além de estar no campo apresenta-se como um instrumento para emancipação humana na valorização da vida da comunidade, da identidade dos sujeitos, dos costumes, da cultura, das relações do capital, no cultivo de plantas e na criação de animais. A escola que está inserida em uma realidade pode desenvolver nos seus alunos a participação ativa nos processos e práticas sociais. Dessa forma é necessário que a prática esteja voltada para a emancipação *dos* sujeitos que nela estão inseridos. Se a escola está *no* campo por estar, a prática é desvinculada dos processos de letramento em escola pública no/do campo e os sujeitos apenas recebem informações. Se, ao contrário, a escola além de estar *no* campo ela é *do* campo, os sujeitos são vistos como parte integral do processo de ensino aprendizagem e a prática pedagógica é voltada para seu desenvolvimento. Nesta vertente, a prática pedagógica entendida como ferramenta para o desenvolvimento integral do aluno inferindo em suas práticas sociais significados mediados na escola com seus conhecimentos de mundo, de vida, do cultivo da terra, do manejo, dos conhecimentos herdados.

A escola pública no/do campo tem uma trajetória histórica de lutas e superações. Por muito tempo, foi vista como atrasada. Isso passou a reestruturar-se na medida em que a necessidade do conhecimento atingiu os povos do campo. Para tanto, a representatividade que teve origem no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teve importância significativa nos processos de lutas e resistências.

O acesso ao conhecimento e a luta pela terra são vertentes da Educação do Campo. A organização camponesa na luta por sua existência e da terra, por sua permanência no campo, valorização de seus costumes e de sua identidade podem ser trabalhados em sala de aula a partir de práticas pedagógicas com

intencionalidades e objetivos voltados para essas vertentes. A resistência camponesa para continuar vivendo no meio rural e continuar vivendo e sobrevivendo da terra junto a uma organização coletiva que vise políticas públicas em prol da qualidade da educação no campo é um projeto de superação dos povos do campo.

Contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino onde o professor é o detentor do saber e o aluno ser passivo que recebe informações, a Educação do Campo visa práticas pedagógicas que estejam a favor dos sujeitos numa vertente de trocas, onde os conhecimentos de mundo são valorizados na escola e passam a ser parte integrante do processo de ensino aprendizagem. A característica da prática pedagógica que se dá a partir *dos sujeitos* e não *para os sujeitos* do campo, remete a uma prática onde os saberes que o homem tem do seu meio são trabalhados na escola constituindo o processo de ensino e de participação ativa. Dessa forma, o conhecimento escolar é tão importante quanto a terra para homem do campo que percebe na escola a construção de conhecimentos a ser utilizados no trabalho e na vida diária. Demanda para o campo sujeitos capazes de analisar os processos de exploração do capitalismo.

Sabe-se que o agronegócio está presente nas localidades rurais. Para defender-se ou mesmo se precaver quanto a sua permanência na terra, o homem necessita ter conhecimentos quanto a não ser desapropriado por grandes proprietários de terras que, principalmente na região pesquisada, compram pequenas propriedades para o cultivo de madeira de reflorestamento. Ainda, existe o sistema de integral do qual cria “amarras” ao pequeno produtor rural que se endivida com os financiamentos dos equipamentos dos galpões e passa dez anos pagando promissórias ficando, dessa forma, nas mãos da empresa que detém a produção de aves da região. O sistema deriva de manter a mão-de-obra barata para garantir a produção. Para tanto, os valores pagos ao produtor de aves mal pagam os custos sobrando-lhes as “migalhas” para sobreviver com sua família.

A prática pedagógica das professoras analisadas a partir das respostas ao questionário (Apêndice I) foi determinante para compreender as relações que são estabelecidas na prática e a Educação do Campo. Verificou-se que as professoras, embora não conheçam ou conheçam parcialmente as diretrizes do Movimento da Educação do Campo, ainda assim, realizam algumas práticas onde se trabalha a inserção dos sujeitos perante as práticas pedagógicas juntos às práticas sociais. A prática pedagógica desenvolvida pelas professoras e apresentada por elas na

entrevista foram pertinentes de análises quanto a sua importância para o desenvolvimento do letramento. No entanto, a oscilação da prática com proximidade da concepção de Educação do Campo e rural foi percebida ao folhear os cadernos e encontrar atividades centradas no meio urbano, no uso de agrotóxicos, na valorização do trabalho na fábrica, por exemplo, quando se poderia enfatizar o trabalho no campo, a produção agrícola, etc. Portanto, a formação que as professoras tiveram nos Seminários de Educação do Campo promovidos pelo NUPECAMP foram determinantes para que na atualidade, práticas pedagógicas consolidem-se em aprendizagens na escola. No entanto, é necessário que a prática pedagógica esteja vinculada a um projeto de campo onde os coletivos estejam organizados em prol de uma educação pensada para atender as especificidades da comunidade atendida.

A prática pedagógica se apresenta na escola a partir dos conteúdos instituídos, ou seja, conteúdos vindos do currículo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), reelaborado e/ou selecionados pela Secretaria de Educação municipal e mandados para as escolas tanto urbanas quanto do campo. A gestão da escola, em processo de diálogo com a presente pesquisadora e o Movimento da Educação do Campo, insere em seu currículo práticas pedagógicas voltadas para atender a comunidade local em suas especificidades. O esforço coletivo para desenvolver um trabalho onde o aluno seja parte integrante do processo de ensino é viabilizado a partir da conscientização individual do professor em ser o possibilitador, alguém que encaminha o aluno às aprendizagens e/ou media a aprendizagem objetivando o seu desenvolvimento integral. Conforme o período do ano, são trabalhados conteúdos voltados ao plantio, à cultura local como datas comemorativas, o lugar como cenário histórico de confrontos e a herança mediante os costumes que são cultivados pelas gerações mais velhas e ensinadas às novas gerações como o costume de tomar chimarrão, de quebrar o milho à mão para tratar os animais, cavalgar, entre outros. Embora os conteúdos trabalhados vinculem-se à realidade, ainda há muito a fazer para que a prática pedagógica volte-se para os alunos e os mesmos para a escola no sentido de realizar trocas, de interferir na realidade de ambos os lados e permitir que a formação esteja vinculada à vida, ao desenvolvimento humano e na organicidade coletiva da comunidade.

Junto aos conteúdos, os materiais didáticos e a metodologia de ensino que são utilizadas para efetivar as aprendizagens pelas professoras em momentos

distintos estão diretamente ligados ao meio de vivência dos alunos. No período em que foi realizada a pesquisa, os materiais didáticos utilizados foram pesquisados em sites educacionais e livros didáticos diversos. Não há um livro adotado e único para trabalhar os conteúdos. As professoras utilizam atividades que pesquisam na preparação das aulas para atingir os objetivos propostos para cada aula. É utilizado o computador com acesso à internet e impressora para o preparo dos materiais. Dessa forma, não se depende de um material específico e delineado. A prática pedagógica pode extrapolar os muros da escola e fazer conexões com o meio do qual o aluno vem. Um exemplo disso, a metodologia de ensino a partir de projetos no decorrer do ano letivo. Neste ano de 2018, o projeto de ciências trabalhou com a produção de frangos de corte, realidade esta exposta na pesquisa e que requer de intervenções tanto para entender o processo quanto para valorizar os saberes em diálogo com os conhecimentos científicos. O processo de incubação do ovo, o tempo de desenvolvimento do pintinho, o nascimento, os tipos de rações que são utilizadas para o crescimento e engorda e, ao final, a remuneração do produtor rural. Junto ao projeto, os conteúdos de ciências como os animais, condições de sobrevivência, meio, natureza, ciclo de vida, pirâmide alimentar, uso de agrotóxicos, hormônios, cadeia alimentar, cálculos a partir de idade/crescimento das aves, quantidades, sistema monetário, etc.

A relação entre professoras e alunos na escola é de trocas e de atenção ao comportamento quanto à inquietude, agressividade, comportamentos inerentes ao cotidiano e ações que comprometam seu desenvolvimento. A gestão escolar continuamente realiza encontros dos quais são tratados os processos de ensino aprendizagem e as dificuldades junto às famílias para buscar soluções para que o aluno supere suas dificuldades. As professoras buscam conhecer o meio do qual provêm os alunos para desenvolver práticas pedagógicas que visem o seu desenvolvimento junto às suas especificidades. Um exemplo é o uso de atividades que enaltecem os aspectos físicos do campo, da cultura, da produção, do clima, da vegetação, da natureza em geral. O aluno percebe que o conhecimento escolar está diretamente vinculado aos seus interesses e passa a participar ativamente do processo de desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Mediante a esse processo, a avaliação é feita periodicamente num processo contínuo já que se entende que a avaliação pode ser efetivada a partir das pequenas aquisições. Para diagnosticar um problema de aprendizagem são feitos relatórios do aluno e,

posteriormente, encaminhados ao Centro de Atendimento Especializado. Esses alunos com dificuldade de aprendizagens são atendidos em contraturno escolar. Percebeu-se uma preocupação do corpo docente para as aprendizagens já que a avaliação é constante e o aluno é sujeito de análise que requer intervenções e procedimentos que visem seu desenvolvimento.

Enfim, os elementos que caracterizam a prática pedagógica têm determinantes internos e externos. Os determinantes internos têm a ver com a relação entre os gestores da escola e os professores, os diálogos que se estabelecem acerca das aprendizagens dos alunos, sua formação escolar e formação social. Ainda, a reformulação do Projeto Político-Pedagógico que, infelizmente, é coordenado pelo Núcleo de Educação do Estado interferindo significativamente nas relações do processo de ensino. Ainda, os materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação são centrados no meio urbano e/ou ainda, são considerados “fracos” pelo corpo docente ou mesmo fragmentados, não aprofundam conceitos ou têm uma sequência lógica. Nos determinantes externos as Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais interferindo quanto a descontextualização dos conteúdos voltados para a realidade do campo, do agronegócio, da cultura local, dos processos de trabalho, da agricultura familiar, etc. Junto a isso, as avaliações que são feitas no decorrer do ano pela Secretaria de Educação que avaliam as aprendizagens dos alunos no segundo ano, terceiro ano e quinto ano interferindo na rotina de sala de aula e no desenvolvimento do aluno pois o processo fica centrado na avaliação configurando-se em prática pedagógica tradicional onde o aluno passa a realizar provas cotidianamente para se preparar para os exames deixando-se de lado os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento. A prática pedagógica sofre essas interferências. Se existisse a organização coletiva da comunidade escolar, essas interferências não estariam tão presentes devido à conscientização mediante a organicidade da Educação do Campo em promover processos de resistência e luta por uma educação de qualidade e pensada a partir dos sujeitos que vivem e moram no campo.

Diante do exposto, portanto, concluiu-se que as práticas pedagógicas se configuram como processo de ensino de Escola Rural, pois além de sofrer as interferências externas, ainda não tem a representatividade como a organização coletiva de um sindicato, associação de moradores ou Movimento da Educação do Campo como o Assentamento do Contestado, localidade rural do mesmo município.

Portanto, ainda que seja caracterizada como Escola Rural, ainda apresenta práticas pedagógicas voltadas para a emancipação dos sujeitos, ou seja, tem estreito vínculo com a comunidade tanto na prática pedagógica quanto na participação das famílias em acompanhar os processos de ensino e participar de projetos como “amigos da escola”, embora se configure como uma política assistencialista que exime as políticas públicas de suas obrigações e efetivação dos direitos dos cidadãos.

Junto a formação do professor, as condições de trabalho nas quais está inserido são propulsoras de avanços e de um ensino de qualidade. Remete a isso políticas públicas que deem margem ao campo como lugar de vida, de prosperidade, de educação voltada para os sujeitos do campo num movimento de trocas de saberes e de conhecimentos já que suas experiências de vida são importantes para o processo de ensino e a prática pedagógica do professor. Das condições de trabalho observou-se o grande número de alunos (as salas são lotadas, principalmente a Educação Infantil que recebe em média 30 alunos todo ano) e a diversidade cultural, pois são oriundos de comunidades distantes da escola diferindo-se no jeito de falar, de agir, de se relacionar com o outro e com o próprio professor. As condições do transporte escolar que muitas vezes não percorre o caminho porque tem problemas mecânicos, pneu furado ou o motorista não aparece. Aluno que dorme na sala porque levantou muito cedo, viajou mais de uma hora não aguentando a jornada das quatro horas/aulas. Ainda, a dificuldade em conhecer a realidade do aluno que vem de longe. A prática pedagógica se distancia desses alunos já que o professor não consegue conhecer localidades tão distantes da escola e no PPP as especificidades não são expressas ficando delineado no documento dados gerais sobre as famílias e os lugares.

A evasão escolar junto ao número de faltas dos alunos também é um problema. Na época de chuvas, os ônibus não percorrem o caminho diário ficando alguns alunos sem acesso ao transporte. Perdem conteúdos e, ao retornar o transporte reaparecem, porém, sem as aulas perdidas ficando “para trás” se comparado aos da localidade que ali estiveram em todas as aulas. Mesmo com o transporte normal, muitos que vêm de longe são faltantes chegando a reprovar por faltas. Alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência são atendidos na escola mediante acompanhamento de uma professora com formação em Educação Especial. Porém, por conta da realidade das famílias que não podem levar o filho para acompanhamento com outros profissionais como psicólogo, terapeuta ou

neurologista, acabam não acompanhando seu desenvolvimento dificultando o trabalho do professor na escola.

O salário do professor do município está equiparado ao piso nacional do magistério. No entanto, no trabalho de campo percebeu-se que além da sala de aula, as professoras dão assistência às crianças da Educação Infantil para embarcar e desembarcar dos ônibus, em descer no “ponto” certo, de cuidar da disciplina e segurança das mesmas sem uma remuneração específica para isso. Como em uma das linhas o ônibus percorre quase trinta quilômetros durante uma hora, a professora que mora nessa localidade trabalha 6 horas diárias sendo uma para vim para a escola, quatro dentro de sala de aula e mais uma hora para voltar para casa e dar assistência para que embarquem e desembarquem com segurança as crianças e alunos.

Enfim, foi nessa realidade em que estou inserida como professora e moradora da localidade há 20 anos, em finais de semana e feriados, nos dias de dispensa concedida pela prefeitura municipal da Lapa, no grupo de estudo do NUPECAMP, na viagem para representar esse grupo em Brasília nos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, nas orientações com a professora doutora Maria Antônia de Souza e estudando para a aprovação no ingresso no doutorado que as análises foram construídas. Dar continuidade a este estudo no doutorado é enfrentar um desafio na atual conjuntura política. O novo governante do nosso país declarou publicamente preconceito ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, ao nosso ver, é fundamental para entender a Educação do Campo. Porém, o trabalho de campo que se pretende realizar tende a contribuir, assim como a dissertação, para os processos de vida e trabalho na localidade de São Bento que, a partir dessa pesquisa passa a ter visibilidade tanto em âmbito educacional, político,social e econômico já que se apresenta como um importante pólo de produção agropecuária do município.

Em tempo, as declarações vindas do novo Ministro da Educação sobre o método de alfabetização denominado “correto”, o método fônico, salientamos que é preciso conhecer o aluno em suas especificidades para utilizar o método que satisfaça suas necessidades e elevem seus conhecimentos. A padronização de um método para todos é uma agressão ao direito do aluno em desenvolver-se e apropriar-se do conhecimento histórico com autonomia e emancipação. Portanto, cabe à Escola do Campo desenvolver a prática pedagógica que vise a alfabetização

e o letramento para ler criticamente os fatos e acontecimentos sociais inserindo-se e atuando de forma ativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, MICHAEL. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. POA: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia:* geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (coords). *Educação do campo em movimento*: Teoria e Prática – v.I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO (APEC). *Carta de Candói*. Candói: ago. 2013. Disponível em: http://apecpr2011.blogspot.com.br/2013/08/carta-de-candoi-e-pauta-de-compromissos_25.html. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 18 p.

_____. Educação é a base. *A Base Nacional Comum Curricular.* 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 mai. 2018.

_____. *Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. *Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.*Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. Portal do Governo Brasileiro. *IDEB: Apresentação*. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. *Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa- PNAIC*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/. Acesso em: 28 set. 2018.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo:* Traços de uma identidade em construção. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4, 2002. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf. Acesso em: 22 out. 2017.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso.* Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____, Roseli. Sobre Educação do Campo. In.: FERNANDES, Bernardo Mançano; *et. al. Educação do Campo*: campo-políticas públicas-educação. Brasília: INCRA, 2008. p. 67-86.

_____, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana. *Caminhos para transformação da escola*: Reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marize Souza. *Realidade da Educação do Campo e os desafios para formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais.* Tese de Doutorado em Educação: Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Compromissos e desafios.* Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf. Acesso em: 19 ago. 2017.

CRUZ, Rosana Aparecida da; PIANOVSKI, Regina Bonat. *Seminário intermunicipal de Educação do Campo*: Indagações das escolas públicas localizadas no campo. EDUCERE- XI Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20033_10653.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Notas sobre a hegemonia*. In: SCHLESENER, Anita Helena (et al.). Filosofia, política e educação: Leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014. p. 19- 34.

EMCNSL, Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes. *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. Lapa: 2015. 205 fls.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-38, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (*et. al.*). 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FILIPE, Fabiana Alvarenga; BERTAGNA, Regiane Alvarenga. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica.* Revista Universidade do Estado do Mato Grosso, vol. 24, ano 13, n. 2, p. 203 a 208, jul/dez. 2015. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_24/artigo_24/203_208.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

FONTANA, Maria Iolanda. O letramento de professores de escolas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba. In.: SOUZA, Maria Antônia de. (org.). *Escolas Públicas no/do campo:* letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 241-270.

_____, Maria Iolanda. A pesquisa na formação continuada de professores da Escola do Campo: Contribuição à práxis pedagógica. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais.*Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 227- 246.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta- Manifesto 20 Anos de Educação do Campo e PRONERA*. Brasília, 2018.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano editora, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Gaudêncio. Projeto Societário contra- hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio (Org.). *Educação do campo*: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. P. 19- 46.

_____, Gaudêncio. *Escola pública brasileira na atualidade: lições da história*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A escola pública no Brasil*: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

FUNDEB. *Coragem de educar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMINARI, Geyso Dongley; FERNANDES, Donizete Aparecido. Educação do Campo, cultura e prática pedagógica. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 157-159.

GIROUX, Henry. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.43-53.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003. 163 p.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia.*Petropolis: Vozes, 1999.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social e Econômico. Cadernos dos Municipais. *Caderno Estatístico Município da Lapa*. Julho 2018. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83750&btOk=ok. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social e Econômico. Cadernos dos Municipais. *Caderno Estatístico Município da Lapa*. Março de 2019. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83750&btOk=ok. Acesso em: 04 mar. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: FUB, 1999.

LAPA, Secretaria Municipal de Educação. *Documentação Escolar*. 2018.

LAPA, Prefeitura Municipal. *História*. 2018. Disponível em: http://lapa.pr.gov.br/conteudo/233/historia. Acesso em: 25 out. 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparin; ARANTES, Amorim Valéria (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus, 2010.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. *A função do currículo no contexto escolar***.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia.* Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

MARX, Karl. As lutas de classes na França: 1848- 1850. In. *Obras escolhidas.* Editora Alfa Omega: São Paulo: 1980.

_____. Karl. *Manuscritos econômicos- filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006a.

_____. Karl. O *Capital: crítica da economia política, Livro 1*. O Processo de Produção do Capital, v. 2. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1976, v. 1.

MAURER, Enir. *Projetos na escola*. São Bento, 10 out. 2018. Entrevista cedida a Adriana Almeida Veiga por gravação.

MELO, Terezinha Toleto Melquiades de. *A alfabetização na perspectiva do Letramento: A experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental.* Dissertação de Mestrado (mestrado em educação). 150 fls. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf. Acesso em: 19 mai. 2018.

MÉSZÁROS, Istiván. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Brasília, ago. 2004. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.../file. Acesso em: 18 jan. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores- Reflexões sobre o Pronera e o Procampo.* Revista Reflexão e Ação: Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul/dez.2014. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689. Acesso em: 25 out. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; PICCICININO, Cláudia Lino; SILVA, Simone Maria (*et all*). *Plano Nacional de Educação 2014: notas críticas.* VI Jornada Internacional Políticas Públicas. Artigo. 2014. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

MST, *Movimento Sem Terra*. Nossa História. 2004. Disponível em: http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Movimento Sem Terra. *Seminário defende a Educação do Campo*. 2017. Disponível em: http://www.mst.org.br/2017/09/30/seminario-defende-a-educacao-do-campo.html. Acesso em: 26 nov. 2017.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo*: Uma trajetória em construção.* ANPED, GT-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf. Acesso em: 24 out. 2017.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. *Educação do campo e as políticas públicas: Subsídio ao Dirigente municipal de Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: https://escoladaterrasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

NETO, Adolfo Oliveira. *A luta pela Educação do Campo*: Uma conquista em processo. Revista Geo Amazônia. Belém, n. 2, v. 2, p. 159-172. Jul/dez. 2014. Disponível em: http://www.academia.edu/11020475/A_LUTA_PELA_EDUCA%C3%87%C3%83ODOCAMPOUMACONQUISTAEMPROCESSO. Acesso em: 04 jan. 2018.

NEVES, Delma Peçanha. *Agricultura Familiar*. In.: CALDART, Roseli Salete, (org. *et. al.*). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio. Expressão Popular, 2012.

PADUA, Juliana Benites; SHLINDWEIN, Madalena Maria; GOMES, Eder Pereira. *Agricultura familiar e produção orgânica: uma análise comparativa considerando os dados dos Censos de 1996 a 2006.* Revista Interações, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 225- 235, jul/dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v14n2/a09v14n2.pdf. Acesso em: 23 mai. 2018.

PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba, 2006.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; Calisto, Simeri de Fátima. Elementos orientadores para a formação continuada de professores das escolas localizadas no campo, no município de Araucária/PR. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 113-138.

PEREIRA, Camila Casteliano. Currículo das escolas localizadas no campo: dilemas e perspectivas. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 247-266.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In.: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Alfabetização:* reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

POLON, Sandra Aparecida Machado. *A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo*. Tese de doutorado. UTP- Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2014.

PRONACAMPO.*Programa Nacional de Educação do Campo*. Documento orientador. MEC/ SECADI. Brasília, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/maio.../13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

PSFSB, Programa Saúde da Família de São Bento. *Dados da localidade de São Bento*. São Bento, 2017, p. 1-20.
RAUEN, C. *Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAUEN, Fábio José. *Roteiros de investigação cientifica*. Tubarão, SC: Unisul, 2002.

REVISTA CARTA CAPITAL. *Carne Fraca: o que pesa contra a BRF e a JBS*. 20 de mar. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carne-fraca-o-que-pesa-contra-a-brf-e-a-jbs. Acesso em: 11 fev. 2018.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A ESCOLA: Relato de um processo inacabado de construção. *Revista Currículo Sem Fronteiras.* v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

ROSA, Maria Arlete. Educação do Campo e seus desafios diante do rural da Região Metropolitana de Curitiba. In.: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica.* Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 07-34.

SANFELICE, José Luis. Da *escola estatal burguesa à escola democrática e popular: Considerações Historiográficas*. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

_____, José Luis. Diálogo sem fronteira: *História na Escola Pública*. Vídeo do youtube, 15 dez. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FFKfkOW90gA. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____, José Luis. *Memória Científica*- José Luís Sanfelice. Vídeo do youtube, 04 dez. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dmYApvi1Q-c. Acesso em: 22 abr. 2018.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; GEHRKE, Marcos (Orgs.).*Caderno de experiências: práticas pedagógicas em escola do campo, da realidade à formação crítica e auto- organização dos estudantes.* Guarapuava: Unicentro, 2017. (Caderno de Educação do Campo). 199 p.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: HISTEDEBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHEMBRENNER, Isolina. *Caminho das tropas em São Bento*. São Bento, 10 mai. 2018. Entrevista cedida a Adriana Almeida Veiga por gravação.

SEGANFREDO, Katia Aparecida; SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat; (et.al).Prática pedagógica nas escolas localizadas na Região Metropolitana de Curitiba. In.: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 181- 240.

SCHLESENER, Anita Helena. *A Escola de Leonardo*: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Eliane de Souza. *Práticas Pedagógicas na Perspectiva da alfabetização e letramento: Estudo em uma Escola do Campo.* Dissertação (mestrado em educação). 164 fls. UTP- Universidade Tuiuti do Parana. Curitiba: UTP, 2014a.

SILVA, Luiz Carlos Paulino da. *Práticas Educativas de Letramento na Educação do Campo: Uma experiência em Alagamar.* Dissertação (mestrado em educação). 150 fls. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/ PB: 2014b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, Willian. Diversidade camponesa no Estado do Paraná: múltiplas territorialidades e a permanente condição de conflito. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 105- 122.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____, Magda. *Letramento e Alfabetização*: As muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação. 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas, MG, 2003.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____, Magda. Letramento*, um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In.: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.), et. al. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89- 113.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e Cooperação nos assentamentos do MST*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

_____, Maria Antônia de. *Educação do Campo*: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. *Curso de Movimentos Sociais e Sociedade Civil*. www.qcursos.com.br. Publicado em: 21 julho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l62oFApuOrs. Acesso em: 11 de fev. 2018.

_____, Maria Antônia de. Educação do Campo, Escola Pública e Projeto Político-Pedagógico. In.: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 17-40.

_____, Maria Antônia de. *Movimentos sociais e escola pública*: lutas pelo fortalecimento da educação do campo. X ANPED SUL. Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/670-0.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). A educação é do campo no Estado do Paraná? In.: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011. p. 25-40.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica: In.: SILVA, Maria Cristina Borges da (org). *Práticas Pedagógicas e elementos articuladores.* Curitiba: UTP, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de; SEGANFREDO, Katia Aparecida; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; *et. al.* Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. In.: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica.* Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 35-52.

SOUZA, Maria Antônia de; SEGANFREDO, Katia Aparecida; PIANOVSKI, Regina; CRUZ, Rosana Aparecida; FONTANA, Maria Iolanda; PEREIRA, Camila Casteliano. Formação de professores nas escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba. In.: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica.* Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 75- 112.

SOUZA, Maria Antônia de. Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 337- 354.

SOUZA, Maria Antônia de. Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: IDEB, rendimento escolar e práticas parentais. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 57- 87.

SOUZA, Maria Antônia de.; MENDES, Marciane Maria. Educação do Campo no Paraná: 17 anos fazendo história. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 15- 39.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. *Diretrizes da Educação do Campo e desafios para o letramento.* In: GARCIA, Tânia Maria Braga; BUFREM, Leilah Santiago; GEHRKE, Marcos (orgs). *Leitura: Escola do campo e textos: Propostas e práticas.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 23- 58.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do campo no Estado do Paraná: Contexto, experiência e políticas necessárias. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 41-56.

SOUZA, Maria Antônia de; PARDAL, Poliana Priscila Matos. Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná: IDEB, rendimento escolar e práticas parentais. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geyso Dongley (Orgs.). *Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017, p. 57-87.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso.* São Paulo: Xamã, 2001.

TORINELLI, Micheli. *Assentamento Contestado: laboratório de organização popular e de agroecologia*. Vida Boa, agosto de 2016. Disponível em: http://vidaboa.redelivre.org.br/. Acesso em: 30 jun. 2018.

UTP, Universidade Tuiuti do Paraná. *NUPECAMP*: Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Curitiba, s/d. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/observatorio.asp#obs. Acesso em: 13 jan. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VECHIA, Ariclê; FERREIRA, António Gomes. Desvelando Aspectos de Práticas Pedagógicas do Ensino Primário Brasileiro em Cadernos Escolares da Década de 1930. In.: SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores.* Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. P. 145- 171.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica dos professores de Didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra trabalho e educação*: experiências sócio-educativas em assentamento do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I- QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Prezadas professoras,

O presente questionário vincula-se à dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná- UTP da aluna Adriana Almeida Veiga, sob a orientação da profª Drª Maria Antônia de Souza.

O objetivo deste questionário é reunir dados para caracterização das práticas pedagógicas na perspectiva do letramento, desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.

Todas as informações, incluindo as respostas às questões, nomes das participantes e outros dados, serão tratados com todo respeito, sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Em nenhuma fase do trabalho os nomes ou outros elementos de identificação da respondente serão publicados ou divulgados por quaisquer meios.

A sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa. Por favor, leia atentamente o enunciado de cada questão e responda a todas elas. Se considerar o espaço insuficiente para alguma resposta, você poderá fazer uso do verso da página, identificando o número da questão.

Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração.

1- Você mora na comunidade ou em uma das comunidades atendidas pela escola? Especifique a comunidade e a distância.

_____

2- Qual a sua formação? Possui especialização? Qual?

_____

3- Participou no último ano ou nesse ano de curso de capacitação ou formação continuada? Se sim, qual (ais)?

_____

4- Possui curso de aperfeiçoamento/ capacitação em Educação do Campo? Se sim, quando e onde?

_____

5- Como você compreende o letramento e quais práticas pedagógicas você realiza nessa perspectiva?

_____

6- Como você compreende a alfabetização e como ela pode ser desenvolvida na perspectiva do letramento? Dê exemplos.

_____

7- Que elementos você utiliza, referentes ao meio de onde o aluno vem, em suas intervenções de sala de aula na intenção do desenvolvimento do letramento?

_____

8- Quais métodos, procedimentos, materiais, enfim, práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento?

_____

_____

9- O que mais chama sua atenção no trabalho docente em Escola do Campo?

_____

_____

10- Como você enxerga o campo, os trabalhadores e as crianças?

_____

_____

11- Dê exemplo de uma prática que você considerou bem sucedida com os seus alunos.

_____

_____

12- Dê exemplo de uma prática que você não considerou bem sucedida com os seus alunos.

_____

_____

APÊNDICE II- ENTREVISTA PARA IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: 1º, 2º E 3º ANO

Prezadas professoras,

A presente entrevista vincula-se à dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná- UTP da aluna Adriana Almeida Veiga, sob a orientação da profª Drª Maria Antônia de Souza.

O objetivo desta entrevista é reunir dados para caracterização das práticas pedagógicas na perspectiva do letramento, desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.

Todas as informações, incluindo as respostas às questões, nomes das participantes e outros dados, serão tratados com todo respeito, sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Em nenhuma fase do trabalho os nomes ou

outros elementos de identificação da respondente serão publicados ou divulgados por quaisquer meios.

A sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa. A atividade do aluno da professora do 1º ano será identificada como CP1. Do 2º ano, CP2 e do 3º ano, CP3. Salienta-se que a atividade foi escolhida pela professora de cada ano.

Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração.

1- Nessa atividade, qual a perspectiva de alfabetização e letramento foi utilizada?

2- Quais práticas pedagógicas foram utilizadas para o desenvolvimento da alfabetização e letramento?

3- Houve participação de todos? Como você faz quando não há interesse?

4- Como você compreende letramento?

5- Como professora de Escola do Campo, sua prática pedagógica é voltada para a Educação do Campo?

ANEXOS

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas na perspectiva do Letramento em escola público no/do campo.

Pesquisador: ADRIANA ALMEIDA VEIGA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 83949318.5.0000.8040
Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA
Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final
Detalhe:
Justificativa: JUSTIFICATIVA
Data do Envio: 20/12/2018
Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.158.005

Apresentação da Notificação:
Pesquisa sobre a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo.

Objetivo da Notificação:
Relatório final da pesquisa concluída.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Sem riscos consideráveis ou benefícios materiais.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:
A notificação informa os dados regulares solicitados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
O termos está apropriado.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Continuação do Parecer: 3.158.005

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O relatório final da pesquisa não apresenta pendências ou inadequaçoes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Final.pdf	20/12/2018 21:55:43	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Continuação do Parecer: 2.555.184

Considerações Finais a critério do CEP:

Encaminhar relatórios semestralmente ao CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1016941.pdf	28/02/2018 15:17:38		Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOADRIANAALMEIDAVEIGA.pdf	28/02/2018 15:01:48	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2018 16:20:33	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ADRIANAINFRA.pdf	26/02/2018 16:17:21	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Aceito
Outros	Entrevista.docx	26/02/2018 16:13:51	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetofinalCEP.docx	26/02/2018 16:13:22	ADRIANA ALMEIDA VEIGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 21 de Março de 2018

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador)

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br