

Prática Pedagógica como (re)existência das professoras alfabetizadoras de Nova Canaã do Norte – MT¹

Pedagogical Practice as (re)existence of literacy teachers from Nova Canaã do Norte – MT, Brazil

Alessandra Aparecida da Silva²
Wender Faleiro³

54

Resumo: Nas últimas décadas, pesquisar sobre os espaços em que a Educação no/do Campo se faz presente tem se tornado uma posição de (re)existência, considerando um contexto de homogeneização estruturada no sistema de ensino padronizado e guiado por dados e índices. Assim, o presente estudo buscou compreender as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras nos contextos no/do campo, do município de Nova Canaã do Norte-MT. Com o intuito de encontrar, as constituintes do fazer pedagógico e as relações entre educação do campo, prática educativa e Prática Pedagógica. Esta, compreendida por Franco (2005), como um a *práxis* constituída nas vivências socioculturais, nas necessidades de fortalecimento do coletivo e no vínculo estabelecido entre a identidade do professor e o território de sua atuação. A pesquisa, realizada nas unidades escolares do município de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, utilizou como metodologia de construção de dados, os Grupos de Partilhas, ancorados nos critérios do grupo focal. Participaram, professoras do Ensino Fundamental de 1º e 2º anos das unidades escolares municipais. Revelou-se que quanto mais próximo o vínculo das professoras com o campo, suas vivências e relações, proximidade com o coletivo das comunidades e, identidade constituída em espaços-territórios que fundamentavam suas práticas, mais elementos que constituem a Prática Pedagógica foram perceptíveis. Assim, a partir da interpretação fundamentada em Franco (2005), Freire (1996) e Miranda (2020), pode-se compreender que a Prática Pedagógica se torna a externalização dos processos de

¹ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

² **Alessandra Aparecida da Silva** – Mestre em Educação - Universidade Federal de Catalão- GO. Membro do GEPEEC – UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Nova Canaã – MT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7387-9178> CV: <http://lattes.cnpq.br/0727605438083313>. E-mail wender.faleiro@ufcat.edu.br

³ **Wender Faleiro** – Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação e Pós Doutorado em Educação com ênfase em Educação do Campo. Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do GEPEEC - UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X> CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453> E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Recebido em: 12 /12/2025

Aprovado em: 23/02/2026

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



territorialidade e (re)sistência das professoras que formam e transformam os espaços em que a educação no/do campo acontecem.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Territorialidade. Educação do Campo.

Abstract: In recent decades, researching the spaces in which education in the countryside is present has become a position of (re) existence, considering a context of structured homogenization in the standardized education system and guided by data and indexes. Thus, the present study sought to understand the pedagogical practices of literacy teachers in the contexts in the field of Nova Canaã do Norte-MT. In order to find, the constituents of pedagogical doing and the relations between the education of the countryside, educational practice and pedagogical practice. This, understood by Franco (2005), as a praxis constituted in sociocultural experiences, the needs of strengthening the collective and the bond established between the identity of the teacher and the territory of his performance. The research, conducted in the school units of the municipality of Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, used as a data construction methodology, the shares of sharing groups, anchored in the criteria of the focal group. Participated, teachers of elementary school in 1st and 2nd years of the municipal school units. It was revealed that the closer the teachers' bond with the countryside, their experiences and relationships, proximity to the communities collective and, identity constituted in territory spaces that underlie their practices, the more elements that constitute the pedagogical practice were noticeable. Thus, from the interpretation based on Franco (2005), Freire (1996) and Miranda (2020), it can be understood that the pedagogical practice becomes the externalization of the processes of territoriality and existence of the teachers who form and transform the spaces in which education in the countryside happen.

Keywords: Pedagogical practice. Territoriality. Field Education.

Introdução

A Educação, é assim compreendida como um direito fundamental, princípio básico de cidadania, demarcada como direito social, conforme Saviani, (2013), conquista dos sujeitos e da coletividade com percursos marcados por reivindicações ao longo dos anos. Dentro deste contexto de conquistas sociais, a Educação do Campo, especificamente, desponta como um movimento coletivo de organização que busca nas políticas públicas defender as necessidades dos povos do campo, as lutas e conquistas ancoradas nos direitos dos sujeitos à educação independente do espaço que ocupe, do direito às políticas públicas que garantam a igualdade de acesso aos bens culturalmente produzidos como nos apresenta Machado, (2010).

Entretanto, por si, a trajetória da educação carrega a marca da escola seletiva, pensada para a preparação para o trabalho (Freire, 1996), que marca também a educação que se ofereceu⁴

⁴ A palavra oferecer, pautada nas reflexões de Molina (2015) e Faleiro; Farias, (2019) e Farias; Faleiro (2020) representa o significado cunhado em uma educação condicionada aos parâmetros regulados pela urbanocentricidade, característica fundamental da educação rural adaptada às condições de oferta à população do

por décadas aos povos do campo. Desta forma, de modo geral, o fazer pedagógico perpassa por uma faceta descontextualizada da vida real e da singularidade do ser humano enquanto atuante do mundo socioeconômico, político, cultural.

A partir destas considerações é possível observar que a educação nos espaços do campo apresenta características ainda mais marginalizantes, com dívidas históricas de acesso, de prioridade, de condições materiais e culturais que contemplem a diversidade dos povos do campo. O movimento que emergiu no final dos anos 80, buscou dar luz à essas necessidades e reivindicar que os povos do campo fossem vistos como sujeitos atuantes, ativos nos espaços sociais e políticos que se dão a educação. A Educação do Campo passa a ganhar contornos de conquistas políticas importantes de base na legislação nacional que visava garantir estas conquistas (Molina, 2015).

Os primeiros anos do século XXI, vislumbraram perspectivas de mudanças pautadas nas conquistas almejadas muito antes, pelos Movimentos sociais que organizados lutavam por uma proposta de Educação do Campo, expressos na Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 1998 que ganhou espaço nas reivindicações e lutas para a democratização do ensino ancoradas também muito anteriormente pela Constituição Federal, em 1988 e depois, na LDB, 1996. Tais conquistas coletivas culminaram na deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Neto, 2016; Brasil. 1996; 2002).

A luta pela Educação do Campo carrega conquistas históricas para os povos do campo, em uma visão nova das relações do ser humano com a terra, com o trabalho, com responsabilidade ambiental, social, cultural e política traz conceitos e ideologias que vão além de uma educação destinada às populações rurais do país. Trazem aspectos e perspectivas de uma educação que vai além do espaço escolar com aspirações democrática de acesso e, vista como um processo formativo de conhecimento e transformação social.

A visão urbanocêntrica, perpetuada por séculos, faz com que a temática da Educação do Campo se faça pertinente nas pesquisas desenvolvidas que buscam a compreensão e reflexão sobre a igualdade de direitos ao acesso aos bens culturais, ao conhecimento formalizado e institucionalizado, mas sobretudo, a busca do fortalecimento, o resgate, o comprometimento, a construção de significados de saberes e de memórias, o respeito para com a diversidade, a cultura e a vida dos povos do campo (Faleiro; Assis; Farias, 2019).

campo com o critério assistencial que regulou por séculos as políticas educacionais direcionadas aos espaços educativos no campo.

Os autores evidenciam o que se conceitua como urbanocentrismo, que advém de uma ideologia posta pela sociedade do século XX, com um crescente processo de urbanização do país entremeado a ele, foram perpetuadas visões estereotipadas sobre o espaço rural. O parâmetro de localização geográfica urbana foi tomado para a construção de visões de progresso, avanço científico e comportamento. Assim sendo, o que está relacionado ao urbano foi se validando como culturalmente racional e evoluído, economicamente exitoso e socialmente civilizado.

A dicotomia entre o rural e o urbano foi formulando padrões de que o campo é o antônimo da cidade, transportando simultaneamente, estigmas de irracionalidade (ou racionalidade reduzida), fracasso, dependência econômica, comportamento grotesco e bárbaro. Desta forma, padroniza-se o pejorativamente as pessoas, as formas de vida e a identidade do campo atribuindo a opção de “evolúem” gradativamente à medida que se aproximam dos padrões urbanos (Faleiro, Farias, 2019, p. 279).

Assim, sendo, é imprescindível que a educação percorra um caminho contrário, pensada na totalidade do sujeito, considerando o âmbito do pertencimento, do fazer com, que fortalece a identidade do **ser** do campo, que o caracteriza. Entretanto, não perde de vista sua participação em um contexto amplo, de produção e de busca do conhecimento em toda **inteireza** que isso implica (Machado, 2010. grifos nossos).

Tais considerações perpassam também pelo currículo escolar como instrumento regulador das instituições educativas (Moreira, Tadeu, 2013). Segundo os quais, caracteriza-se como currículo a gama de conhecimentos previstas e delineadas aos espaços escolares a partir de orientações políticas, socioculturais e econômicas que emergem de determinada sociedade em espaços e tempos determinados. A priori, o currículo vislumbra o “ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (Moreira; Tadeu; 2013, p. 07). No enfoque dado, as organizações curriculares evidenciam as lutas de poder entre as classes sociais na representatividade sistêmica que orientam a realidade a ser produzida e está dinamicamente em transformação desta representatividade e desta realidade.

Relacionando estas características com as discussões apresentadas nesta pesquisa sobre as conquistas sociais, sobretudo da Educação do Campo pode se salientar que o que se busca é a superação da supremacia tradicional da educação urbanocentrizada por outras perspectivas de educação guiadas pelas conquistas sociais que priorizam uma sociedade mais justa, menos desigual, diversa, com responsabilidade social, produtiva e sustentável.

A criança do campo é também parte desta realidade, ao mesmo tempo em que se apresenta na sua especificidade. Segundo Frota (2007), a representação de criança é uma construção histórica precedidas de valores socioculturais, assim como toda a contextualização que dela advém. Desta forma, a ideia de criança recortada do senso comum, como ser inocente e feliz propagaram e constituíram culturalmente como definição de criança. Pautada na representação burguesa de inocência e fragilidade, a representação da criança que precisa ser protegida ganhou espaço nas políticas e debates. A autora, porém, ressalta que não há criança, no singular, as representações são de crianças, no plural, pois são definidas principalmente pelas realidades múltiplas nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que compõem a sociedade. E, que a representação de criança que se propagou ancora-se numa imagem hegemônica. No Brasil, a Lei de Nº 8069/1990 define no artigo 2º que criança é ‘[...] a pessoa até 12 anos de idade incompletos [...]’. Sendo assim, a pesquisa toma como recorte as práticas pedagógicas desenvolvidas com este grupo específico ao considerar a fase de alfabetização ao qual direciona os objetivos. Contudo, refere-se a um grupo específico, a criança em fase de alfabetização no campo. Segundo Molina (2009), a criança do campo enfrenta as desigualdades de acesso aos bens culturais formalmente produzidos visto que a Educação Infantil das escolas do campo está longe de ser uma realidade. Um fator significativo para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Neste sentido, a fase da alfabetização perpassa campos políticos, ideológicos, socioculturais ao compreender que nesta fase encontra-se crianças que estão contextualizadas nestas amplitudes. Antes do conceito de alfabetização, é importante considerar as discussões apresentadas por Galvão (2016), sobre as relações de acesso da criança com a cultura escrita e a leitura. A autora, assim como Molina (2010), traz um olhar direcionado para os diferentes contextos socioeconômicos que vão traçando diferentes perfis de leitores e de alfabéticos na fase de alfabetização do país. As crianças de classes privilegiadas⁵ são expostas a uma realidade diferente no que se considera acesso à Educação Infantil, a elementos literários que constroem relações dela com a cultura escrita. Ao passo que as crianças das classes mais vulneráveis, ainda mais a criança do campo tem realidades limitadas no que se compreende sobre estes acessos,

⁵ O termo privilegiado vem da categorização de Soares (2016), ao dividir as classes sociais em grupo de privilegiados e desfavorecidos.

sendo assim, suas relações são tanto quanto diversas, que não podem ser comparadas, mas que precisam ser compreendidas em tais contextualizações (Soares, 2017; Vendramini, 2007).

Trabalhar com processos de leitura e escrita exige a compreensão de que elementos socioculturais e econômicos constroem as diferentes formas de saber e que necessita de uma sensibilidade para que as relações desiguais de acesso aos bens culturais sejam cada vez mais reflexivas, contestadas e diminuídas nas instituições educativas (Galvão, 2016; Molina, 2015).

Nesta perspectiva, as relações da alfabetização com o que a criança carrega culturalmente sobre a leitura e a escrita é o que mobiliza os estudos apresentados por Soares (2016), quando esclarece que a alfabetização é um conceito complexo compreendido como o domínio do sistema alfabético e convenções da língua e o uso aplicado destes conhecimentos no cotidiano e nas relações sociais.

Entretanto, a própria autora revela que a alfabetização tem sido, historicamente, compreendida em apenas uma de suas “facetas” que se completam numa unicidade mas que ela, conceitualmente, desenvolve como: linguísticas, importantes para a compreensão e domínio do código; interativa, se dá pela relação cognitivo-linguísticas para a produção e compreensão de textos escritos; sociocultural, característica definida pelo uso e reflexão da escrita em contextos culturais de interação e inserção em eventos e práticas sociais de uso da leitura e da escrita (Soares, 2016, p. 21).

Tal descrição contribui para a afirmação de que a alfabetização se dá em uma dimensão contextual ampla, e que o fracasso desta fase da vida escolar se dá, principalmente, quando se compreende a alfabetização entendida como domínio do código escrito, descolada das suas outras dimensões. A alfabetização traz consigo também as desigualdades sociais que não são desaparecidas apenas pela métrica do ensino do código e progressão nas fases de ensino da pessoa alfabetizada como as contribuições de Soares (2017), já demonstraram.

Neste aspecto, a autora reitera que a dimensão sociocultural e cognitiva da alfabetização se torna mais perceptível quando se considera o conceito de letramento aliado as experiências com o código escrito. O letramento⁶ surge para ampliar os conceitos de alfabetização no seu campo conceitual e pontuar a indissociabilidade do processo de alfabetizar e letrar, do domínio do código e de seu uso eficaz nas interações humanas.

Sobre o letramento, Tfouni (2016), define-o como um campo conceitual permeado por conhecimentos sócio-históricos construídos na vida em sociedade e que pode estar vinculado,

⁶ O termo de letramento é apresentado por Magda Soares (2009), como derivado do termo inglês *literacy*, segundo o qual diz se do “estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever” (p. 17).

ou não, com o domínio do sistema alfabético. Nesta direção, Street (2006), afirma que há, nas relações humanas, ‘[...] práticas de letramento [...]’ que são oriundas de grupos de convivência, sejam eles alfabéticos ou não-alfabéticos (Street, 2006, p. 44).

A discussão se torna necessária para a compreensão de que a fase de alfabetização da criança na Educação do Campo, perpassa pelos conhecimentos que vão além do conhecimento formalizado pela escola, numa dimensão linear da aprendizagem; traz em seu bojo, uma contextualização de modos de aprender que impulsiona saberes e se estrutura na troca de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende⁷ pois se faz construída na subjetividade dos sujeitos. Dialoga com as premissas da Educação do Campo no sentido de reconhecer que para uma educação mais justa e menos desigual todo o processo da educação pública precisa ser considerado. As especificidades não desagregam, mas enriquecem as lutas, fortificam-nas, promovem novas formas de enfrentamento à padronização elitista do ensino (Molina, 2015).

Entretanto, não há como não reconhecer que diante de um cenário de produções científicas destinadas a educação, a modalidade da Educação do Campo aparece com limitação e timidez se comparadas com os milhões de indivíduos que vivem/moram no campo. Que dentre os dados nacionais as escolas rurais tem diminuído em número e representatividade causados pela nucleação das escolas em centros urbanos ou áreas polarizadas (Molina, 2015).

Pesquisar, dar visibilidade e compreender como acontece a Educação no/do Campo perpassa por caminhos de emancipação, problematização, reflexão e percepções da nossa própria compreensão acadêmica, arraigada de eurocentricidade⁸, urbanocentricidade e homogeneidade, é antes de tudo, fazer (re)fazer caminhos que desenvolvam atitudes de resistência, de valorização e de aprendizado tão imprescindíveis ao ser professor (Faleiro; Farias, 2019).

Neste contexto, o estudo, ao delimitar o campo de pesquisa ao ambiente pedagógico, especificamente nas práticas pedagógicas, evidencia que este é um objeto construído a partir de contextos diversos em dimensões políticas, socioeconômicas, culturais e curriculares/pedagógicas. Nesta direção, Franco (2016), afirma que a prática pedagógica se dá em diferentes nuances do cotidiano mediados pelos currículos e ensino-aprendizagem nas áreas

⁷ Esta relação é produzida por Paulo Freire (1996), quando apresenta a construção do educador e do educando enquanto pessoa em constante processo de aprendizagem, assim como qualquer outro ser humano, deslocando radicalmente o foco de ensino no professor.

⁸ O conceito de eurocentricidade é discutido no livro de Faleiro; Assis; Farias (2019), “Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente” e por Farias; Faleiro (2020). no artigo “EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo” como a estrutura de uma ideologia que regulou (e ainda regula), por séculos, os padrões de dominantes e dominados nas ocupações dos países latinos. Neste caso, tomando como centro o poder europeu de supremacia branca que se aplica também às representações urbanas.

de atuação escolar. Dentro das características traçadas pelos currículos no interior das instituições educativas, a prática pedagógica é a construção do fazer docente. Constitui-se da construção dos caminhos previstos e percorridos para regular, organizar, sequenciar, almejar a intencionalidade das ações ou relacionadas a ela (Franco, 2016).

Ao conceituar as práticas pedagógicas, Franco (2016), afirma que pelo marxismo, a Prática Pedagógica se constitui numa *práxis* constante no sentido da intencionalidade críticas dada às ações docentes pelo próprio docente, ao pensar na influência de suas ações na sociedade e nas transformações possíveis dentro da própria ação. Sendo assim, caracteriza a Prática Pedagógica nas [...] “instâncias críticas das práticas educativas, perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados da aprendizagem [...]” (Franco, 2016, p. 543).

Assim definida, Franco (2016), diferencia Prática Pedagógica de prática educativa, enquanto a segunda está descolada das vivências e das prioridades de anseio coletivo em ambiente também extra escolares, direcionando suas ações ao âmbito curricular e as necessidades internas cotidianas ao contexto educativo, a primeira, caracteriza-se principalmente por um regularidade da prática docente marcada pela inconformidade perante as desigualdades sociais e uma insistência exaustiva na reflexão de suas práticas com o sentido de permitir que a educação seja um meio de não reproduzir essa desigualdade. Sendo assim, as práticas de direcionamento, dado às suas práticas pedagógicas tem características de resistência a uma educação programática compreendendo o caráter emancipatório da educação.

Dentro destas considerações, a pesquisa contextualiza as Práticas Pedagógicas na alfabetização como parte integrante de um processo de luta por uma educação emancipatória, crítica e de superação das desigualdades refletidas pela divisão de classes da sociedade. Esses princípios dialogam com as bases da Educação do Campo⁹ e tomam formas diversas nos espaços da escola do campo. Desta forma, esse estudo busca a compreensão das relações vivenciadas, (muitas vezes ocultas), de como a comunidade se relaciona com a escola do campo, o que uma representa para a outra e vice-versa, bem como busca discutir quais seriam as indagações e as expectativas que traçam entre si. Como esse entrelaçamento forma a Educação do Campo nos espaços específicos e na sua cotidianidade, considerando a importância que a escola, enquanto instituição tem para os povos do campo. Como e quais são as práticas pedagógicas propostas e tarefas almejadas pelos sujeitos que integram e ocupam esse espaço da escola do campo?

⁹ Os princípios da Educação do Campo estão citados no Art. 2º do Decreto Nº 7352/2010.

A pesquisa de abordagem qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Catalão/GO, (UFCAT) sob o número 6056.583, construiu-se sob as bases teórico-metodológicas que sustentam o grupo focal. Seguindo os critérios de heterogeneidade e homogeneidade propostos por Gatti (2005) a formação do grupo delimitou-se à participação das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação do município de Nova Canaã do Norte/MT. Com as pontuações de Gatti (2005) deram-se também, as orientações de carga horária e de planejamento dos encontros. Na sua base inicial, para a construção do perfil das professoras foram utilizados os recursos do aplicativo do *Google*, o *Forms*, o mesmo que, posteriormente serviu de recurso para receber as impressões/avaliações das professoras sobre os encontros. A construção de dados ajustou-se ao formato virtual com encontros realizados utilizando o recurso do *Google Meet*, com os critérios estabelecidos pelo Grupo Focal. Cabe ressaltar que ao estabelecer critérios de orientação e construção para a produção de dados foram considerados o rompimento com as barreiras geográficas que caracterizam a realidade rural do município, constituindo assim, o ambiente virtual como um facilitador da presença das professoras nos encontros. Considerados o escopo teórico da pesquisa e delimitação dos objetivos que priorizavam o protagonismo das professoras e suas experiências e vivências nas realidades plurais da educação do/no campo, denominamos os espaços de encontro de Grupo de Partilha, demarcando um espaço de encontro que estava para além da produção de dados para uma pesquisa.

Para fechamento das percepções sobre os encontros, reflexões sobre a própria prática docente, aspirações e angústias das professoras disponibilizamos formulários abertos¹⁰ que tinham o sentido de promover espaços para as individualidades, externalização de conceitos e espaço de diálogo, sob um novo recurso, o escrito. Neste, as professoras puderam detalhar um pouco mais, seus territórios de vivência, o que permitiu que aquelas que por uma razão ou outra não externalizou oralmente nos Grupos de Partilha (GPs), pudesse fazê-lo em espaços de escrita. Categorizando os escritos pela metodologia da Análise de Conteúdo (AC)¹¹, e, integrando-os com a base de dados construída para a pesquisa por meio dos GPs, pudemos identificar padrões e interpretar dados, descritos nos tópicos a seguir.

Prática Pedagógica como (re)existência das professoras alfabetizadoras de Nova Canaã do Norte – MT

¹⁰ O formulário de respostas abertas foi disponibilizado seguindo as características do aplicativo do Google Forms.

¹¹ As análises e interpretações se deram a partir das contribuições da Análise de Conteúdo (AC), apresentadas por Franco (2005) e Bardin (1977).

O conceito de existência e (re)existência a partir das contribuições de Miranda (2020), Arroyo (2013), Farias; Faleiro (2018), e a partir deles pensamos a possível relação existente entre o conceito de existência e (re)existência e o de Prática Pedagógica proposto por Franco (2012), para a partir destas proximidades pensarmos nas práticas descritas e apresentadas como condições estruturantes para a compreensão do fazer docente nos espaços-territórios do currículo.

Pontuamos que a compreensão de (re)existência perpassa pela compreensão de território e corpo-território como espaços constitutivos de identidade e pertencimento. As experiências e os contextos de memória ancorados nas vivências afetivas e significativas vão costurando o corpo-território compondo-o de uma ‘bagagem’ cultural que não apenas identifica-o, mas significa-o. Por meio desta bagagem as pessoas (corpos-territórios) transitam nos espaços-territórios concebendo-os, ocupando, posicionando-se e transformando-os. Neste contexto, entendemos que a Prática Pedagógica enquanto prática social, fundada e transformada pelo coletivo, nas vivências e experiências que estão para além da sala de aula, dialoga com as relações de identidade e pertencimento dos corpos-territórios que constituem a docência.

Nas relações destes conceitos com a pesquisa, compreendemos que as proposições e contribuições das professoras são perpassadas por estes conceitos, e eles vão de alguma forma, dando um fio condutor para as suas falas. Observamos que em alguns discursos apresentados há a (re)sistência, como explicitada por Arroyo (2013), no sentido de resistir (não aceitar, estranhar), as articulações normativas e diretivas de um currículo imposto pelo urbano. Pela lógica representativa de uma cultura urbana, que apaga as outras vivências de outros espaços-territórios e de outros corpos-territórios. Por outro lado, as indignações existenciais ancoradas no sentimento de pertencimento à um outro território que não é o legitimado, gera uma constante aflição, expressas nos sentimentos de frustração e necessária adaptação a este currículo posto como elemento que funda o trabalho docente. Ora, a docência enquanto território de disputa, conforme disse Arroyo (2013), está a todo momento conflitando o corpo-território docente entre o que concebe como território coletivo e espaço de constituição de si, e dever de promulgar as ações que se espera de seu “posto” no lugar-território que ocupa, o currículo escolar.

Neste contexto entra a contribuição de Franco (2012), pois o contexto curricular vivenciado a todo momento pelo (a) docente, toma outra compreensão a partir da lógica do pertencer e identificar-se a uma realidade social ancorada na diferença. Entende-se que o (a) docente que compreende que a realidade social, política, econômica social é uma representação

da luta das classes e esta, se manifesta na construção/postulação de um currículo, entende também que a sua posição está para além da prática educativa que ocupa na sala de aula. Está ancorada na representação e na ocupação dos espaços integrado e coletivos que extrapolam a concepção de trabalho docente e é compreendida na concepção de educação, enquanto atividade humana que não acontece apenas dentro da escola. Logo, o (a) professora que desenvolve a Prática Pedagógica não tem o seu foco voltado no ensino e no trabalho executável na sala de aula, ocupa-se dele para com o seu corpo-território posicionar-se, demarcar o espaço educativo pelo viés da identificação e pertencimento da cultura e da realidade que transforma e forma através desta ocupação. Podemos entender que sob esta visão, o (a) docente abre espaços no currículo para a (re)construção de um novo currículo com espaço representativo de outra cultura que não seja a legitimada somente, mas que seja pensada e repensada a partir das diferentes realidades que constituem uma sociedade. Seja esta expressas na realidade escolar, pelos espaços-tempo nos currículos, pela representação das memórias coletivas, pela valorização de um passado apagado da história expostas nos livros, pela construção de espaços-tempos para outros eixos de alfabetização que não sejam os métodos silenciosos e diretivos, enfim, o (a) professor (a) ancorado pela condição de pertencimento a que a compreensão de corpo como território se faz, constrói e reconstrói sua Prática Pedagógica, sendo que esta é uma prática dinâmica e como tal, precisa ser compreendida no seu processo contínuo de exercício.

Consideramos portanto, que a (re)sistência das professoras alfabetizadoras se apresenta na pesquisa nos momento em que externalizam sua visão de currículo, de alfabetização e letramento, de educação, sociedade, criança e ensino – aprendizagem a partir das representações que tem do próprio corpo-território como instrumento de identidade e pertencimento ao espaço-território que ocupam na sala de aula e no território do campo e partir daí constroem a Prática Pedagógica quando demonstraram que tentam, através do próprio desafiar do fazer, estabelecer conexões entre o que é posto e o que acreditam ser preciso. ainda que sozinhas, contra o sistema. Logo, quando esta prática não é externalizada, entendemos que há uma existência, e como esta, há apenas a (re)produção de uma cultura legitimada massificadora que não propicia espaços para a diferença, a qual o corpo-território não se permitiu se *deixar tocar* (Miranda, 2020).

A avaliação do Grupo de Partilha: as impressões dos encontros registradas na Carta Aberta pelas professoras alfabetizadoras

Abordaremos as significações que recebemos das colaboradoras no pós-encontros. Elas foram convidadas a escrever sobre alguma das temáticas abordadas nos encontros do Grupo de

Partilha. Definimos, uma seção em destaque por entendermos que as condições e os objetivos foram diferentes. Neste último formulário, tivemos a intenção de acolher as percepções e individualidades das professoras em seus territórios de vida, nas suas percepções cotidianas com tempo e espaço diferentes daquele espaço coletivo. Por esta razão, entendemos que as condições de produção diferenciadas levariam a produção diferentes. Logo, não comporiam o mesmo corpus de análise dos encontros em Grupo. Ademais, nesta fase, as professoras puderam ficar por tempo disponível livre para a escrita, portanto, o contexto de comunicação muda radicalmente da presença em grupo dinâmico para uma escrita refletida com tempo de pesquisa, leitura e argumentos.

O quadro abaixo, organiza as contribuições a partir de uma categorização simplificada das temáticas abordadas nas escritas recebidas das professoras.

Quadro 1 - Categorização das percepções das professoras sobre os encontros e as temáticas abordadas.

Categorias	Unidades de contexto
Percepções sobre os encontros	A experiência foi importante, pois cada professor do mesmo município, teve a oportunidade de fazer relatos de suas experiências em sala de aula e ao mesmo tempo ouvindo de outros colegas. Essa troca de experiências contribuiu para a minha prática pedagógica. Foi muito válida, através da interação podemos perceber que não estamos sozinhas com algumas angústias da alfabetização. Foi uma experiência maravilhosa onde podemos dividir além das práticas de sala de aula, angústias, medo, e até frustrações. Podemos ver que não estamos sozinhas no trabalho docente e que as colegas muitas vezes compartilham as mesmas angústias que nós, foi enriquecedor.
Percepções pessoais	[...] Ao longo de minha carreira profissional tive muitos desafios na Alfabetização, mas aprendi que o sucesso vem quando você não desiste do aluno, acreditar que cada aluno aprende de uma forma diferente, insistir sempre, buscar métodos diferentes e acreditar no potencial dos alunos é fundamental e fazer o trabalho com muito amor e dedicação. Esse é meu primeiro ano com a turma de alfabetização, dei o meu melhor, sempre ficamos com a sensação de que poderíamos ter feito mais, porém isso é algo que tenho trabalhado em mim, me esforcei e dei o máximo que pude, dentro do que também me foi oferecido [...] [...] Ser alfabetizadora é um desafio diário, considerando as especificidades de cada estudante. Neste sentido, a importância do acolhimento e valorização de cada criança. Elas necessitam sentir confiança no professor para que o processo de alfabetização seja positivo. Pode se dizer que a cada ano que passa precisamos nos adaptar aos desafios e dificuldades que encontramos e nunca estamos prontos, na verdade a mudança seria a maturidade que adquirimos no decorrer da carreira e tenho sim um olhar diferenciado para a alfabetização.
Percepções crítica sobre o sistema	o trabalho docente também precisa de uma rede de apoio pois percorremos um caminho até chegar na sala de aula e para que seja desenvolvido um bom trabalho esse caminho precisa ser feito com leveza e sabedoria, é preciso ajuda para nortear o trabalho do

	professor alfabetizador, principalmente no meu caso, que nunca havia atuado nessa turma, o professor precisa saber que não está sozinho
Percepções do mundo	Observo no decorrer dos anos que o processo de aprendizagem vem diferenciando. A facilidade ao acesso a muitas informações contribui de certa forma, principalmente quanto ao letramento, porém o processo quanto a atenção, raciocínio lógico e argumentos acabam sendo prejudicados, pois, as informações são com tempo muito rápido
Síntese alfabetização letramento	entre e Minha visão sobre alfabetização e letramento não mudou muito depois desse ano de experiência com a alfabetização, durante todo ano letivo busquei sempre ir além do papel, do livro, do caderno, tentei proporcionar o concreto para meus alunos sempre que foi possível, alfabetizar pela prática, integrando o conteúdo com o que o aluno conhece para que tenha sentido. O letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e função social da escrita. É a busca de, além de entender o que está escrito, saber como e porque a palavra se entende no contexto social. Um indivíduo pode não saber ler nem escrever, isto é ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado. As formas de atividade humana que podem desenvolver o aspecto cognitivo do homem, como atividades políticas, como militância em partidos políticos, movimentos da sociedade civil e outras que podem relacionar-se a transformações cognitivas.

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do quadro pudemos constatar que as percepções pontuadas pelas professoras alfabetizadoras se mantiveram nas percepções: Percepções sobre os encontros, percepções pessoais, percepções críticas sobre o sistema, percepções do mundo, percepções sobre alfabetização e letramento. Nestas condições, nos aportaremos brevemente sobre cada uma delas, uma vez que sedo uma síntese de percepções sobre os encontros, as análises dos encontros, em muito, contempla cada um destes temas.

Na primeira das categorias, temos a percepção sobre os encontros, sendo estes os dois encontros do Grupo de partilha, realizado na fase de produção de dados desta pesquisa. Podemos inferir que a contribuição das professoras para o desenvolvimento da pesquisa não apenas foi vista como positiva como se tornou um momento de crescimento pessoal e de autoconhecimento, como o expresso no trecho “*Essa troca de experiências contribuiu para a minha prática pedagógica*”.

De modo geral percebemos que as professoras destacam a necessidade de partilharem suas angústias com alguém, uma vez que a responsabilização sobre a figura docente é intensa. Desta forma, a pessoa-professor (a) carrega a significação da mudança do mundo, algo que foi distorcido pelo sistema neoliberal, conforme já pontuamos em Lourenção (2004). Esta sobrecarga é acompanhada de condições de angústias e sofrimento psíquico.

Nas percepções pessoais, as professoras narram a própria trajetória profissional enquanto ser-docente que para nós faz muito sentido compreendê-las na perspectiva de Miranda (2020), de um corpo-território que precisa, a todo momento fazer e refazer-se, constituir e

reconstituir-se, territorializa e desterritorializar-se¹² em espaços e territórios demarcados pelas relações de poder. assim como posto pela professora “Pode se dizer que a cada ano que passa precisamos nos adaptar aos desafios e dificuldades que encontramos e nunca estamos prontos”. Nas descrições de si com os outros, elas pontuam as experiências que fazem o dia-a-dia das salas de alfabetização, externalizando carinho e respeito pelo próprio fazer pedagógico. Vemos que a formação inicial e continuada é fundamental para que as professoras possam (re)fazer os territórios das salas de aula, uma vez que cada turma se faz de um novo aprendizado. Pensar e repensar as próprias práticas educativas, com orientação pedagógica e parcerias dos pares é uma condição não corriqueira nas práticas educativas que circundam o universo escolar, como já descrito pelas autoras Franco (2012) e Soares (2020). O resultado já sabemos, ensino que não abarca as necessidades do (da) professora, sobrecarga profissional e responsabilização sobre uma das partes que compõem o sistema educacional.

Desta forma, a categoria das percepções pessoais nos entrelaça com as percepções do sistema, espaço-território tão conhecido do ser-docente. Na percepção da professora, o sistema é observado a partir da visão crítica, do afastamento de si e de sua função para a percepção de um objeto distanciado e despido da própria participação nele. O “trabalho docente também precisa de uma rede de apoio pois percorremos um caminho até chegar na sala de aula e para que seja desenvolvido um bom trabalho esse caminho precisa ser feito com leveza e sabedoria, é preciso ajuda para nortear o trabalho do professor alfabetizador”. Em sua fala, a professora recorre à condições de trabalho nem sempre colocadas como direito do professor. Coletividade, orientação e formação pedagógica, condições de planejamento, condições de carreira e remuneração. Arroyo (2013), aponta que o coletivo de professores tem sido alvo de destituição, a partir do momento que se uniram a outros coletivos sociais. A primeira delimitação desta desvalorização a fim de limitá-los é a destituição de sua carreira, de sua condição estrutural da representação do poder do conhecer. No mesmo sentido, Libâneo (2007), coloca que a transferência da figura do (a) professor (a) para um trabalhador (a) que presta serviço está na base desta desterritorialização docente.

A categoria seguinte, percepções de mundo, expõe a necessidade do (a) professor (a) na era da informação. Libâneo (2001; 2007), pontua que a sociedade do século XXI é amplamente educativa, que na informação está a aplicação de tempo, recurso e saber. Entretanto, que é, ainda, o (a) professor (a) que tem o poder de sintetizar, orientar, sistematizar tantas informações

¹² As expressões estão propositalmente grafadas para dimensionar o contínuo movimento de (re)fazer-se, (re)constituir-se (re)territorializar-se do corpo-território.

a fim de que estas se transformem em conhecimento, sem isto, serão apenas uma sociedade com acúmulo de informações. Ter informações nunca foi sinônimo de saber. Essa premissa é sintetizada na fala da professora, “porém o processo quanto a atenção, raciocínio lógico e argumentos acabam sendo prejudicados, pois, as informações são com tempo muito rápido”.

Na última categoria, as professoras sintetizam suas visões de alfabetização e letramento. Esta é uma categoria que foi base de suas contribuições nos encontros, portanto, nos aportaremos brevemente às suas contribuições. Pelo exposto, nas escritas das professoras, a alfabetização, na contribuição que recebemos, está ancorada em interação e aprendizagem participativa. Assim, a professora pontua que procura “sempre ir além do papel, do livro, do caderno, tentei proporcionar o concreto para meus alunos sempre que foi possível, alfabetizar pela prática, integrando o conteúdo com o que o aluno conhece para que tenha sentido”. Ensinar ler e escrever pelas práticas sociais de leitura e escrita é uma abordagem conhecida nos últimos anos, principalmente após as contribuições de Soares (2009), sobre alfabetização e letramento. Entretanto, não é a metodologia que define a alfabetização, esta é compreendida enquanto processo que se media pelas relações humanas e sociais. As práticas desempenhadas neste processo direcionam este aprendizado a partir da regulação do (a) docente do modo que compreende o mundo e a aprendizagem. Nas contribuições dos encontros sentimos falta das percepções sobre letramento, aqui a professora assim o define “O letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e função social da escrita”. Assim visto, o letramento aparece como suporte para a alfabetização. Vemos em Soares (2020), que não deixa de ser, entretanto, o letramento enquanto prática didática, precisa ser sistematicamente trabalhado nas turmas de alfabetização a priorizar o uso eficiente do ler e escrever textos reais em contextos reais de produção sob o risco de se formar, sem esta prática, leitores e escritores sem a compreensão e autonomia do ler e escrever.

As contribuições sistematizadas nas categorias percebemos que algumas percepções das temáticas se repetem, na forma escrita, contribuindo para a compreensão das inferências já pontuadas nas categorias da análise dos grupos. Entretanto, as pontuações das professoras nesta seção foram muito válidas no contexto de autoconhecimento, validação e valorização do espaço-tempo do (a) professor (a) nas práticas de chão de sala de alfabetização.

Considerações Finais

A pesquisa realizada nos limites do município de Nova Canaã do Norte, estado de Mato Grosso, tendo como a rede municipal o recorte de *lócus*, se propôs compreender as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras e suas relações com os contextos da Educação no/do Campo. Observando os vários entrelaços que se dão entre os contextos da Educação do Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização, a pesquisa se desdobrou para pontuar como as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras podem apontar reflexões importantes sobre o currículo existente e sobre a educação historicamente marcada pela visão burocrática dominante. Refinando o olhar para os princípios da Educação do Campo, buscou-se relacionar nas práticas pedagógicas, atitudes e externalização de resistência das professoras enquanto sujeitos do campo, priorizando e valorizando as relações humanas e as necessidades específicas de alfabetização da criança, a partir do viés da identidade ao considerar a escola e a realidade a qual faz parte. Nestas condições, os objetivos se delimitaram a analisar nos discursos das professoras colaboradoras da pesquisa, as práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas na sua área de atuação; compreender as perspectivas sobre currículo que fundamentam as práticas pedagógicas das docentes e como elas se concretizam no chão da escola do campo; relacionar as práticas pedagógicas e as articulações possíveis entre o currículo e o cotidiano da escola do campo na perspectiva das professoras; compreender as relações das ações pedagógicas com a Educação do Campo a partir das perspectivas das professoras.

As contribuições das professoras alfabetizadoras para a reflexão das relações entre o conceito de Prática Pedagógica¹³ proposto por Franco (2012), e as práticas partilhadas nos espaços da pesquisa permitiram que alguns pontos se tornassem externalizados. Reconhecemos que o que as professoras nomeiam como práticas pedagógicas se referem às suas práticas cotidianas de contexto educativo em sequentes anos de experiências em turmas de alfabetização.

Logo, como prática pedagógica, entendem as suas cotidianidades e experiências de contexto cultural com a infância e com a alfabetização, especificamente. Pode-se destacar, em alguns momentos, que a prática pedagógica é tomada também como a prática docente, do fazer

¹³ Na íntegra da pesquisa, as palavras Prática (s) Pedagógica(s) são grafadas em letra maiúsculas por se referenciar a um conceito específico da pesquisa, desenvolvido por Franco (2012).

docente do dia-a-dia. Tais proposições são necessárias para aportarmos que em suas práticas educativas docentes, buscamos as relações que se entrelaçavam com os princípios da Educação do Campo e as concepções de educação, aprendizagem, homem e sociedade que se encontram imbricados nos contextos de relações entre as Práticas Pedagógicas, Currículo que as fundamentam e Educação do Campo que nos propusemos observar. A Prática Pedagógica é uma prática social, constituída de dinamismo crítico-reflexivo-coletivo, e tornou-se um fenômeno observável a partir dos relatos de experiências das professoras que ora se aproximavam, ora se distanciavam de tal conceito em suas práticas cotidianas. Quando, em contextos mais específicos as práticas se estruturavam nos currículos, o foco docente apontou práticas sistemáticas de domínio do princípio alfabético, leitura e escrita de palavras e textos e situações de manipulação de material que atendessem a necessidade imediata do ler e escrever. Encontramos, em menor expressão, partilha de situações de vivências das histórias oralizadas, dos contextos coletivos e saberes populares que orientassem os contextos de produção escrita e de leitura; do uso destas oralidades nas estruturas das palavras e da compreensão do lido; das estruturas de ensino com eixo no letramento e nas vivências reais de leitura e escrita. Nos contextos de reflexão sobre o currículo, acompanhamos uma posição demarcada pela territorialidade de algumas professoras, justamente as que se colocaram com uma contextualização nas práticas de leitura e escrita e com uma postura crítica em relação aos contextos de avaliação e estruturação do currículo.

Pontuam a estrutura rígida e seletiva do currículo que em nada consideram as necessidades de seus alunos. Essa demarcação se deu prioritariamente ao considerarem que o currículo a que se orientam não compreende as necessidades identitárias da escola, do espaço-território que ocupam, o campo. A partir destas condições, percebemos que estas professoras apresentam elementos que se relacionam entre si e que são os que constituem uma Prática Pedagógica, pois estão fundamentadas, não apenas no fazer diário das salas de aulas, mas se alimentam das experiências com outros nos fazeres, dizeres e pensares no coletivo.

Portanto, podemos pontuar que as Práticas Pedagógicas (ou os momentos de reflexão crítica¹⁴ que as constituem) se externalizaram nas situações em que as professoras favoreceram as reflexões críticas de estranhamento¹⁵ do currículo existente como uma reprodução social

¹⁴ A partir de Franco (2012), compreende-se que a Prática Pedagógica, enquanto fenômeno social é constituída de dinamismo e se fortalece com a tarefa árdua do indivíduo de refletir sobre a própria ação.

¹⁵ O ato de estranhar um contexto ou situação de vivência é interpretado, em Franco (2012) como uma condição de criticidade do indivíduo sobre a própria ação ou percepção.

histórica marcada pela representação validada como legítima de uma sociedade que é desigual, ancorada nas relações de poder.

Sendo assim, observa-se na participação das professoras as pontuações de que o currículo busca uma homogeneização não justa, não real e por esta razão perpetua a lei da dominação de uns sobre os outros. Considerando tais pontuações, entendemos que a Educação do Campo dialoga com as Práticas Pedagógicas no movimento de estranheza, de olhar crítico a partir de uma realidade não-unânime, não-homogênea e a partir deste movimento, busca alternativas para outro modelo de sociedade, de escola, de educação e de aprendizagem. Entretanto, não são poucas as amarras que se estabelecem nessa relação de estranheza, ela está arraigada aos fazeres, aos dizeres, aos pensarem, deve estar também nesta escrita, uma vez que somos partes históricas de um mesmo contexto de base capitalista. Nesta condição, Miranda (2020), faz todo sentido, só persiste na busca da territorialidade quem conseguiu compreender o papel emancipador do seu corpo-território.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, LDA. Lisboa/Portugal. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro, 1977.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> . Acesso em: 14 Fev. 2024.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIAS, Magno Nunes. Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente. Livro 2. Coleção **Educação Popular e do Campo**. 2019.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes; SER NEGRO CAMPONÊS: compreendendo a construção de uma dupla identidade. In FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIAS, Magno Nunes; (Orgs.). **Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente**. L 2, Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. *Educação em Revista*, v. 36, p. e216229, 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de Educação do Campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 357-374, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/> Acesso em: 14 Fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. Cortez editora, 2012.

FRANCO, Maria Laura Barbosa Puglisi. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2005.

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

FROTA, Ana Maria Monte Coelho Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ: 2007. v. 7, n. 1, p. 147-160, abr.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate**. 2016. 154 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2016.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Edufba, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. Viçosa, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N.A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 28, n.

1 e 2, p. 174-190, 2009. Disponível em DOI <https://doi.org/10.37370/raizes.2009.v28.311>. Acesso em: 01 Maio. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio. TADEU, Tomaz (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o Letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG. p. 33 – 53, 2010. 533 p. il.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**: Belo Horizonte. n. 03 p. 49-69 Julho - Setembro 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmwZCCP4TmKw8xC7yz/?format=html&lang=pt> acesso em Out. 2022.