



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



**ESCOLA DA TERRA – COMPROMISSO CRIANÇA ALFABETIZADA
FORMAÇÃO CONTINUADA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS ESCOLAS
DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: PAMPA ALFABETIZADO**

PLANO DE TRABALHO 2024-2025

I. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	
1.1 Instituição Proponente	Universidade Federal do Pampa
1.2. CNPJ	09.341.233/0001-22
1.3. Endereço	Rua Vinte e Um de Abril, 80, Dom Pedrito, RS, 96450-000
1.4. Unidade Executora	Unipampa - Campus Dom Pedrito
1.5. Coordenação	Coordenador Adjunto/Curso: José Guilherme Franco Gonzaga CPF: 00754968790 Categoria: Professor de Ensino Superior Telefone: (53) 999719662 Email: josegonzaga@unipampa.edu.br CV: http://lattes.cnpq.br/1408717469531666
1.6. Curso	Formação Continuada em Letramento e Alfabetização de Professoras do Campo, das Águas e das Florestas – COMPROMISSO CRIANÇA ALFABETIZADA
1.7. Área Sub-Área	Educação - Educação do Campo- alfabetização e letramento
1.8. Modalidade	Aperfeiçoamento
1.9. Carga Horária	180 Horas, sendo 100 Horas de TU e 80 Horas de TE/C
1.10 Custeio previsto	R\$ 350.000,00
1.11. Meta Física	200 professoras(es) do primeiro a terceiro ano e de turmas multisseriadas 50 escolas 04 municípios
1.12. Local de Realização	Municípios da Região do Pampa
1.13. Início do Curso	Outubro de 2024
1.14. Término do Curso	Dezembro de 2025

1.15. Vigência do Projeto	Outubro de 2024 a dezembro de 2025
1.16. Parcerias Envolvidas	Secretarias Municipais de Educação,
1.17. Resumo do Objeto	O presente projeto trata do Termo de Execução Descentralizada (TED) para prover recurso/custeio para a realização da Formação Continuada de professoras(es) das escolas do campo, das águas e das florestas em letramento e alfabetização- COMPROMISSO CRIANÇA ALFABETIZADA.

“A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Paulo Freire, em Leitura do Mundo, Leitura da Palavra)

I. APRESENTAÇÃO

Trata-se de um Termo de Execução Descentralizado para prover recurso/custeio para a realização de um curso de Formação Continuada de professoras(es) das escolas do campo, das águas e das florestas em letramento e alfabetização, 200 professoras(es) do primeiro a terceiro ano e de turmas multisseriadas, vinculado à Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), da DIPECEI/SECADI/MEC em parceria com a UNIPAMPA e com Secretarias Municipais.

II. JUSTIFICATIVA

Território, laboratório vivo onde os nossos pés pisam

A região da Campanha do Rio Grande de Sul, nosso campo de atuação, está situada no Bioma Pampa que abrange regiões pastoris de planícies nos três países da América do Sul – Brasil, Argentina e Uruguai, constituindo dois terços do estado brasileiro do Rio Grande do Sul. “Pampa” é uma palavra do idioma indígena *quíchua*, ou *quéchua*, para definir esta região marcada por planícies e por pequenas elevações chamadas de coxilhas. A Pampa é uma das áreas de campos temperados mais importantes do planeta com seus rios arenosos margeando os cerros e cuevas, área de recarga natural do Aquífero Guarani. A região da Campanha tem por característica um processo gradativo de perdas socioeconômicas que levaram a um desenvolvimento injusto e desigual. (Campos Sulinos, 2009)

A história de formação do Rio Grande do Sul explica parte desse processo, porque a destinação de terras para grandes propriedades rurais, como forma de proteger as fronteiras conquistadas, culminou num sistema produtivo agropecuário que sustentou o desenvolvimento econômico da região por mais de três séculos. O declínio dessa atividade e a falta de alternativas em outras áreas produtivas que pudessem estimular a geração de trabalho e renda na região, levou-a, no final do século XX, a baixos índices econômicos e sociais. Em termos comparativos, destacam-se as regiões Norte e Nordeste do Estado, onde há municípios com elevados Índices de Desenvolvimento Social (IDS), ao passo que na Metade Sul estes variam de baixos a médios. (PPC, 2022)

Esse ciclo que durou séculos criando o mito do gaúcho, como domador e campeador, escondendo os massacres tais como o de porongos e tantos outros, destituindo a história dos povos que construíram esses territórios e passou a ser narrada pelos estancieiros. Várias “lidas campeiras” foram se consolidando como formas do saber fazer, tais como pastor de ovelhas, aramador, guasquero e outros, formas de viver que estão desaparecendo, ou deixando de ser hegemônicas, com o fim do ciclo do gado e a expansão da soja, trazendo vários impactos para o território como a decomposição do pasto nativo pelo uso intensivo de agrotóxicos.

Formas de resistências

Por outro lado, há processos que anunciam outras possibilidades, tais como a presença da economia solidária em cooperativas, feiras livres, produção agroecológica, organização de mulheres e jovens camponeses, agroindústrias familiares e outras iniciativas que brotam do solo fértil das ações de resistências.

Entre as agências de incentivo e viveiros destas iniciativas destacam-se os diversos movimentos sociais, sindicais, organizações dos povos e comunidades tradicionais e com igual intensidade a Educação do Campo, tanto no curso de Licenciatura quanto nas ações das escolas que, espalhadas pelos territórios, se fazem presentes no cotidiano de diferentes povos.

Como ponto de afirmação de diferentes povos e comunidades de viver, produzir e significar o mundo, a Escola do Campo, vem representando um importante espaço de garantia de direitos. Entretanto, tanto a expansão do projeto econômico fundado na monocultura quanto a incapacidade de investimento do Estado em Educação, observa-se a crescente redução de ofertas de matrículas, muitas vezes impactando no fechamento de Escolas do Campo.

Este Programa de Formação Continuada vem reafirmar esse compromisso da Alfabetização como espaço de pertencimento e construção de formas de viver, respeitando os conhecimentos, as culturas e o jeito de produzir nas comunidades.

Com quem andariamos

A Pampa apresenta municípios como vastas extensões territoriais e, segundo o mapeamento do Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa (2017), são identificados pecuaristas familiares, pescadoras e pescadores artesanais, comunidades quilombolas, povos de Terreiro, povo pomerano, povo Cigano, povos Indígenas e benzedoiras e benzedores.

Além destes povos, habitam os campos da região da Campanha assentados e assentadas de reforma agrária, acampados e acampadas, agricultores e agricultoras familiares, trabalhadores e trabalhadoras assalariadas, peões de estância entre outros que se organizam especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul - FETAG, outros quilombos organizados na Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas CONAQ e FETAR - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Assalariados. Este conjunto de comunidades e movimentos compõem o Conselho Comunitário do Curso de Educação do Campo – UNIPAMPA.

As escolas do campo como espaços de (re)existência e a formação continuada como direito - a base legal

Do ponto de vista educacional, dados do Censo Escolar (INEP, 2017 - disponíveis no site do INEP), demonstram que existiam no Rio Grande do Sul 5.100 escolas do Campo, onde atuavam 15.598 professores, todavia 1.720 (10,8%) destes docentes não possuíam formação superior. Da mesma forma, os mesmos dados indicam 156.792 estudantes matriculados em Escolas do Campo, números esses que são representativos da importância da Educação do Campo no estado, bem como que atestam a demanda constante destes profissionais por acesso à formação continuada.

A Escola do Campo é Vida na Comunidade. O fechamento de escolas do campo, a inexistência de um currículo que represente os sujeitos do campo, a falta de professores do campo, aliado às péssimas condições de salários e infraestrutura educacionais além de estradas intransitáveis, falta de assistência técnica, falta de políticas públicas tanto para educação quanto para a produção têm sido uma preocupação constante.

A formação continuada é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) a todos os professores que atuam na Educação Básica, constituindo-se sua oferta numa obrigação do Estado Brasileiro. Tanto a universidade quanto os gestores públicos da educação entendem que trabalhar na perspectiva da formação continuada para professores é uma forma de pensar sobre as mudanças na educação, a partir das práticas docentes e no estudo e aprofundamento continuado sobre a organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da formação em educação do campo a luta para a implementação de políticas públicas tem como pressuposto que os povos do campo, das águas e das florestas têm o direito de estudar no lugar onde vivem, trabalham, habitam, produzem sua cultura, enraizada na ancestralidade. A identidade da escola do campo foi incorporada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ CEB nº1, 2002), que a define

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Dai o esforço para que a formação de professores inicial e continuada não se pautem na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo camponês. Para tanto, uma das demandas apresentadas, em paralelo à formação inicial, é a formação continuada de professores/as de escolas do campo dadas suas especificidades. Na região da Campanha Gaúcha e Fronteira Oeste, há inúmeras escolas cuja vinculação com a comunidade demanda currículos construídos com o campo, com a agricultura familiar, com os assentamentos de reforma agrária, com as comunidades quilombolas e com os povos originários. Estas escolas demandam acompanhamento e formação a partir dos saberes da comunidade e da reflexão das práticas docentes ali presentes.

Segundo Caldart (2008), a luta pelo direito à Educação do Campo remonta a longos tempos, entretanto, é a partir dos anos 1980 que a luta dos movimentos sociais do campo incidem diretamente na formulação de políticas educacionais:

Não foi a primeira vez, nem somente com esse nome, que a classe trabalhadora do campo lutou pela educação no Brasil, mas foi a primeira vez que se fez essa luta com a associação desses sujeitos e buscando incidir na formulação da política educacional do país. E porque feita por sujeitos de outras lutas sociais, a EdoC nunca foi luta pela educação em si mesma. Nem pelo acesso a qualquer educação (CALDART, 2008, sp)

Mas uma educação que tenha o modo de vida camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha, dos povos de terreiro, ciganos, de pecuaristas familiares e tantos outros que fazem do campo seu lugar e forma de viver.

Para dar conta destes desafios, a Educação do Campo tem na Pedagogia da Alternância uma referência para organizar o trabalho pedagógico articulando escola e território. E, sobretudo, correlacionando a escola às necessidades das famílias e comunidades em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades. Decorrem desta correlação as terminologias “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”. Pois a Alternância se efetiva e se fortalece por meio da relação escola-família-comunidade-sociedade, buscando a superação das dicotomias: teoria x prática, abstrato x concreto, conhecimentos escolares x saberes tradicionais, formação x produção e trabalho intelectual x trabalho manual.

As experiências inaugurais de Pedagogia da Alternância em políticas públicas aconteceram por meio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Havia a necessidade de formação de educadores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que demandava organização específica – tempos de formação nas universidades e tempos formativos nos assentamentos. Formação para o ensino fundamental, médio e superior também se utilizaram desse modelo no âmbito do PRONERA.

A construção de uma política de Educação do Campo passa necessariamente pela formação de educadores para atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo, que foi efetivada pelo Ministério da Educação, por meio do **Procampo** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que fortalece a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

A base legal que fundamenta o Procampo está descrita no Edital 09/2009, no Edital 02/2012 e na Nota Técnica Conjunta nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI que estabelece que “os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objetivo a formação de docentes para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas do campo”. A partir destes atos normativos vários Institutos de Educação Superior ofertaram cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Aqui no Rio Grande do Sul, a Universidade da Fronteira Sul - Campus de Erechim, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - campus Centro e Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande - campus São Lourenço e Universidade Federal do Pampa - campus Dom Pedrito foram contempladas para oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza, totalizando cerca de 247 egressos.

Estes cursos, todos com reconhecimento de excelência pelo MEC e de relevância pelos movimentos, comunidades e redes públicas, já formaram centenas de educadores para atuar na área de Ciências da Natureza. Muitas das egressas já atuam nas redes, dado o reconhecimento que tem de seus pares sobre a formação técnica e humana que recebem nos cursos.

Em 2008, o Ministério da Educação sugeriu a alternância como referência para cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Editais foram publicados entre 2008 e 2012 em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. Isso viabilizou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind.

Foi no âmbito destes editais que foi criado o curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa, que iniciou suas atividades no ano de 2014, no Campus Dom Pedrito, o qual conta atualmente com 75 egressos/as, muitos dos quais já atuando na rede pública de ensino. Da mesma forma, também no âmbito das políticas públicas que fortalecem a Educação do Campo, já foram ofertados pelo Campus um curso de Especialização em Educação do Campo e 4 edições do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, os quais puderam atender a demanda de formação de aproximadamente 360 professores da rede básica de ensino de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, em sua imensa maioria vinculados à rede pública de ensino e egressas/os da Educação do Campo.

Dentre os territórios de atuação e perfil dos estudantes atendidos no âmbito do Curso de Educação do Campo e das formações ofertadas destacam-se professores e servidores da rede básica de ensino, agricultores e pecuaristas familiares, assalariados rurais e urbanos, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária e muitas mulheres das quais a violência de gênero havia arrancado o direito de estudar e que (re)encontraram nestes cursos a oportunidade de reconquistar a garantia de seu direito à educação.

É no âmbito da atuação junto ao curso de Educação do Campo que se articularam um conjunto de ações dedicadas a construir articulações com os movimentos sociais e coletivos do campo nesta região, destacadamente o MST e o Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa. Da mesma forma, a partir destas articulações foi possível construir coletivamente a realização de 3 edições do Encontro Internacional dos Povos do Campo, quando representações de diferentes territórios ocupam a universidade para discutir e construir pautas que lhes são pertinentes; das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária - JURA, realizadas todos os anos em parceria com os movimentos sociais; do Conselho Comunitário da Educação do Campo, que no diálogo com as comunidades traz para a Educação do Campo suas demandas e, mais recentemente, na

constituição do Grão - Grupo Orgânico de Pesquisa, Ensino e Extensão em Epistemologias Agroecológicas e de (Re)Existências, a partir de onde temos procurado aproximar e estreitar nossos laços com os povos e comunidades do campo, das águas e das florestas.

A formação continuada e permanente de educadores/as é uma demanda do Plano Nacional de Educação, que na meta 16, estabelece: “[...] *garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*”. (BRASIL, 2001). Define ainda como uma das estratégias para alcançar essa meta:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001)

Em se tratando da Educação do Campo essa meta é ainda mais importante, tanto no que se refere ao aperfeiçoamento do trabalho já realizado nas escolas do campo quanto para contribuir para evitar o contínuo fechamento de escolas do campo.

O fechamento das escolas do campo preocupa os movimentos sociais e o povo do campo, bem como as dificuldades de acesso e permanência dos alunos, a distorção idade-série que é expressiva, o transporte escolar dos que moram no campo quando existente, na maioria das vezes é precário, a estrutura das instalações físicas, de materiais, trabalho e suporte pedagógico, entre outros, não atendem a realidade desta população.

É necessário reivindicar a efetivação dos direitos garantidos na Constituição Federal e demais normas, ao mesmo tempo, avaliar a aplicação das verbas públicas e as prioridades das políticas educacionais com o objetivo de eliminar o descaso e desinteresse de ações governamentais. A exclusão e desigualdade das escolas públicas de Educação Básica e, em especial, as escolas públicas do campo necessitam de maior atenção do Poder Público. (Parecer 02/2018, CEEed-RS)

Vários dados do censo escolar, disponíveis no site do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -, demonstram a necessidade urgente de políticas e ações para enfrentar o grave problema educacional do campo. É urgente o fim do fechamento e paralisação das escolas, são urgentes políticas de incentivo à formação docente para atuação no campo, ampliação da oferta de educação infantil e do ensino médio no campo, bem como de ações que garantam o direito à educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Dados do censo escolar da educação básica mostram decréscimo do número de escolas e matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas. Em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas. O cenário nacional piorou entre 2013 e 2014; foram fechadas 4.084 escolas rurais, restando 66.732, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Estes dados revelam o cenário de exclusão e desigualdade nas escolas públicas de Educação Básica, em especial, as escolas públicas do campo e demonstram que o fechamento das escolas no campo tem contribuindo para o êxodo rural, consolidando o papel do agronegócio que pensa num campo sem gente, sem cultura, sem educação e sem escola. (Parecer 02/2018, CEEed-RS)

Segundo dados do Censo Escolar, considerando apenas as escolas do campo, 976 escolas foram paralisadas e 121 foram extintas no ano de 2020. E esse processo continua dia-a-dia com o jogo de empurra-empurra e de discussões inócuas de responsabilidades sobre o dever do cumprimento constitucional do direito à educação. Assim, Estado e Municípios se acusam mutuamente sobre a paralisação e fechamento de escolas, de turmas, de turnos, de modalidades e o resultado concreto é o desrespeito ao direito da população do campo ao atendimento escolar na sua comunidade.

Neste mesmo sentido, o Parecer 02/2018 CEEed-RS contribui com a avaliação do perfil do educador para atuar na Educação do Campo, que seja “preferencialmente natural deste território e com habilitação compatível com a proposta pedagógica da educação do campo, em cursos de licenciatura que trabalhem conteúdos relativos a esta população e ao campo”.

Ressaltando ainda que:

A formação inicial do professor implica na construção de uma Política Pública de Educação que necessariamente deve estar relacionada à realidade da escola e da comunidade escolar, do movimento atual da Educação do Campo e da legislação brasileira no que tange às escolas do Campo.

Portanto, vários documentos oficiais confirmam que a educação do campo prevista nos diversos atos formativos, só se efetiva com a consolidação de cargos específicos de docentes para atuação nas escolas do campo, bem como, que editais de concursos e processos seletivos incorporem na formação exigida para ingresso a certificação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e/ou a equiparação entre as/os graduados em Educação do Campo e por área do conhecimento e as/os por disciplinas.

Ao mesmo tempo, segundo dados do censo escolar, atuavam no RS em 2021, 1862 docentes sem graduação, o que demonstra a necessidade de ampliação dos cursos de licenciatura e a importância da formação continuada específica para docentes que atuam em escolas do campo.

Assim, o Parecer 02/2018 CEEEd-RS é explícito ao afirmar que

A formação continuada através de cursos, debates, seminários, cursos de graduação e Especialização em Educação do Campo é uma alternativa para a atualização dos professores e sua permanente reflexão crítica sobre a prática, necessariamente coerente quanto aos conteúdos curriculares, os livros didáticos e a diversidade camponesa e o direito à igualdade.

Deste modo, é necessário que se efetive uma política de formação continuada para profissionais que atuam em escolas do campo (docentes, gestores...) garantindo que a cada semestre sejam realizados encontros de formação com protagonismo dos próprios profissionais, a partir de suas demandas específicas.

Repetindo Caldart, não se trata do acesso à qualquer escola, mas por uma educação em que as culturas dos povos do campo fossem efetivamente consideradas no seu processo educativo. Enquanto no modelo urbano fabril, que foi modelo para o surgimento da escola de massas (ENQUITA, 1989) a cisão dos espaços-tempos do viver, do fazer e do aprender se consolidou, no mundo da agricultura camponesa, da agricultura familiar e dos povos tradicionais do campo a relação entre estes tempos ainda permanecem na mesma totalidade. Também a organização do tempo escolar, ao seguirem uma lógica de transposição da escola urbana, termina por inviabilizar o acesso das populações do campo. Como deslocar todos os dias, longas distâncias em vias precárias, para chegar à escola? Como a escola pode funcionar em um calendário letivo que não respeita os tempos das culturas camponesas? Como materiais didáticos que ignoram conhecimentos, saberes e práticas dos povos do campo podem contribuir com o processo de ensino-aprendizado? Enfim, qual escola, qual docência, qual campo, para qual educação do campo? Essas perguntas exigem um outro olhar para a formação docente.

Pensar a formação para a docência no campo, exige repensar a escola. Que docência para qual escola? Como já vimos, reafirmar a educação do campo é negar a educação no campo sob interesse do capital. Portanto, não é nenhuma escola que continue a tratar o campo como lugar do atraso e o/a camponês como subalterno ao capital e aos modelos de vida urbanos. Por outro lado, como direito humano, a educação deve ser pública e para isso devemos reivindicar do Estado que cumpra seu papel de garantir o direito à educação. Não por acaso na segunda Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo,

define-se como palavra de ordem “Educação do campo direito nosso, dever do Estado”. (<https://asebabaolorigbin.files.wordpress.com/2019/09/rural-ii-Atualizado.pdf>)

Como estratégia para enfrentar essa situação, aponta-se, entre outras, a necessidade de oferta da formação inicial e continuada de professores/as para atuarem nas Escolas do Campo, de forma a possibilitar que estes/as profissionais possam melhor compreender e articular suas práticas com os princípios da Educação do Campo, que supere o paradigma seriado urbanocêntrico, pesando-fazendo uma outra forma de escola, onde a sala de aula seja um espaço da diversidade de conhecimentos e a reorganização curricular a partir de amplo diálogos com essas comunidades (HAGE, 2014).

Os Desafios da Alfabetização nas Escolas do Campo no RS

Segundo o Censo Escolar, sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais, no ano de 2020 havia 63.814 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas em áreas rurais do estado do Rio Grande do Sul. Desta etapa educativa um dos maiores desafios, é sem dúvida, o processo de ensino-aprendizagem dos diversos códigos que possibilitem à/ao educando a leitura de mundo.

Apesar de entendermos que o processo de alfabetização, enquanto leitura (no sentido lato) do mundo, não se resume aos códigos da língua (falada e escrita) e nem apenas ao domínio das operações básicas e de também termos críticas ao processo de avaliação em larga escala, em especial ao processo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), utilizaremos as referências deste, pois é um dado oficial que explicita o tamanho do desafio da alfabetização no Rio Grande do Sul.

O Relatório de Resultados do SAEB 2021 demonstra que o Rio Grande do Sul é um dos estados brasileiros onde estudantes tiveram desempenhos abaixo da média nacional, quanto às habilidades testadas sobre o conhecimento da língua portuguesa. Observemos o que diz o citado relatório:

Ao se observar o primeiro nível da escala, denominado Nível abaixo de 1, 13 UFs apresentam concentrações mais altas de estudantes: Amapá (31%), Acre (28,4%), Sergipe (27,8%), Roraima (23,5%), Tocantins (23,5%), Pará (21,5%), Mato Grosso (21%), Maranhão (20,1%), Alagoas (19,9%), Rio de Janeiro (18,7%), Rio Grande do Norte (16,5%), Amazonas (16,3%) e **Rio Grande do Sul (16%)**. **Isso significa que, à luz da escala de níveis de proficiência, uma porcentagem significativa dos estudantes das escolas dos estados citados provavelmente não apresenta nenhuma das habilidades mensuradas no teste.** (destaques nossos)

Outra área testada pelo SAEB é a de conhecimentos em matemática e, também, nestas avaliações o estado do Rio Grande do Sul apresenta um desnível considerável em relação tanto à média nacional quanto, principalmente, à outros estados da Região Sul (relatório do SAEB, página 66).

Apesar do relatório do SAEB não fazer distinção entre escolas em áreas urbanas ou rurais, considerando as condições de negação do acesso à escola à população camponesa, indígenas e quilombolas, é possível supor que entre essas populações a desigualdade educacional seja ainda maior.

Desta forma, o enfrentamento do desafio da alfabetização de estudantes do campo, das águas e das florestas exigem um olhar específico para essas culturas, seus territórios, seus modos de vida, suas formas de viver, sentir e expressar o mundo.

Desta forma, a principal contribuição da presente proposição está relacionada à construção coletiva de ações situação-problema e de possíveis atitudes responsivas na busca de seu enfrentamento, visando à superação de um tal estado de coisas e à consequente garantia do direito de aprendizagem aos estudantes de escolas envolvidas, por meio do desenvolvimento de práticas educativas que proporcionem a articulação de elementos estratégicos para a organização do trabalho pedagógico em sua multidimensionalidade. Neste sentido, uma primeira questão a ser tratada diz respeito às possibilidades de atividades interdisciplinares que dificuldades de desenvolvimento em leitura, escrita e numeramento nessas escolas, situação que se apresenta fortemente nas séries iniciais, mas se prolonga ao longo do percurso escolar atravessando toda a trajetória desses estudantes.

III. OBJETIVOS

3.1. Geral

- Desenvolver práticas inovadoras de ensino de leitura e escrita com professoras alfabetizadoras que atuam em turmas multisseriadas e nos primeiros ao terceiro ano nas escolas do campo, das águas e das florestas, visando à superação de situação de não aprendizagem da língua escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, com ênfase na perspectiva do letramento.

3.2. Específicos

- Construir estratégias didático-pedagógicas de ensino da língua escrita tecnicamente informadas e socialmente adequadas a cada contexto de atuação dos participantes do Projeto;
- Exercitar metodologias de alfabetização articuladas os contextos de aprendizagem, tendo em vista a função social da língua escrita;
- Conhecer experiências de trabalho integrado de leitura e produção de textos orais e escritos, explorando características do sistema notacional da língua portuguesa, como as relações entre sons e letras, as convenções alfabético-ortográficas;

- Elaborar planos de ação para atender demandas específicas das escolas do Campo, das Águas e das Florestas da Região do Pampa, conforme demandas locais;
- Produzir material de estudo, reflexão-ação visando orientar gestores, docentes e demais sujeitos das escolas multisseriadas quanto à condução adequada de diferentes situações-problema com base nos princípios da gestão democrática e participativa;
- Criar, em conjunto com docentes e coordenadores pedagógicos, subsídios para atuação didático-pedagógica eficaz, atualizada e coerente com as necessidades dos estudantes e suas famílias/comunidades.

IV. PERFIL DO PÚBLICO

Esta proposta de Curso de Aperfeiçoamento tem como público preferencial professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano da educação básica e turmas multisseriadas nas escolas do campo, das águas e das florestas,

Os critérios utilizados para seleção dos participantes serão definidos em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, a partir do histórico de trabalhos e parcerias em ações e atividades de ensino-pesquisa-extensão.

V. PERFIL DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO E FORMAÇÃO

5.1 - Equipe de Coordenação

A equipe de coordenação do curso será constituída por professores/as do magistério superior da Unipampa com formação em doutorado, com atuação no curso de graduação em Educação do Campo, participante de grupo de pesquisa na área, com experiência em formação continuada de professores e vínculo com a Articulação em Defesa da Educação do Campo AEDOC- RS.

5.2 - Equipe de Formação

A equipe de formação será composta por professores/as da UNIPAMPA e outras Instituições Superiores com atuação em Educação do Campo e/ou alfabetização, com titulação mínima de mestrado com pesquisas nas áreas de Alfabetização, Agroecologia, Educação do Campo, Educação Especial, Educação em Ciências, Educação Matemática.

VI. METODOLOGIA DO CURSO

6.1. Perspectiva Teórico-Metodológica

Compreendemos a formação continuada como um diálogo com as práticas e os conhecimentos de profissionais que já atuam nas escolas, enfrentando os desafios, possibilidades e dilemas do cotidiano da escola e do chão da sala de aula. Por conseguinte, a proposta aqui apresentada, tem como princípio o acolhimento e a reflexão sobre essas

práticas e conhecimentos de forma a valorizá-los e, a partir deles construir novas possibilidades.

Esse princípio, reafirma o respeito pelo trabalho já desenvolvido pelos/as educadores/as que conhecem aquela realidade. Reconhecemos, juntamente com Garcia (1998) os/as educadores/as como capazes de teorizar sobre suas práticas, isso porque consideramos a escola como um espaço de teoria em permanente construção, desconstrução e reconstrução.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. (GARCIA, 1998: 21)

A partir deste princípio dialógico damos continuidade a processos formativos que já são desenvolvidos pela UNIPAMPA com os municípios da Região. De forma que o curso será constituído núcleos de estudos territoriais.

A organização em núcleos territoriais visa facilitar o acesso de cursistas ao encontro com docentes da Universidade, ou como aprendemos com Milton Nascimento¹, formadores indo ao encontro de professoras/es de escolas básicas. Aproximando a Universidade do território geográfico das escolas, ampliando as possibilidades de diálogo proposto por Garcia (GARCIA, 1998: 21).

Essa relação prática-teoria-prática será ainda mais reforçada pela metodologia proposta para esse curso em **alternância pedagógica** onde cursistas terão como lócus de estudos tanto a Universidade quanto a própria escola, compreendendo também o trabalho docente como uma atividade de autoformação.

Vamos explicar melhor. O curso será organizado temporalmente em dois grandes tempos educativos:

- o Tempo Universidade, com encontros presenciais nos núcleos territoriais;
- o Tempo Escola/Comunidade, com atividades e encontros presenciais que acontecerão no lócus de trabalho das/dos cursistas, entendendo a escola como espaço de formação e produção de conhecimento docente.

Esta modalidade temporal é conhecida como alternância, cuja base legal encontra amparo em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Visa possibilitar a formação continuada, a partir da realidade da sua comunidade escolar, dos saberes, dos

¹ Uma referência à estrofe da música “Nos bailes da vida”: “todo artista tem que ir aonde o povo está”.

dilemas, dos problemas, das tensões e das contradições da vida cotidiana, possibilitando a reflexão-ação, a partir de cada situação concreta, evitando uma formação escolástica, descolada da realidade, quando muitas das vezes as/os professores dizem: *isso é bonito na teoria, mas vem fazer isso aqui na escola!* Com a lógica da alternância e da escola como locus de formação, a teoria não está descolada da prática, mas servirá como um guia, uma lupa, para ao analisar de forma crítica a prática, melhor compreendê-la, para transformá-la.

Para além de garantir condições de participação, a alternância pressupõe cinco princípios:

- **O locus do saber não é apenas o campus da universidade**, mas também a escola, a comunidade, a cooperativa compreendendo que aprendemos em diferentes tempos e em diferentes espaços;
- **O educador não é apenas o docente do ensino superior**, mas também o professor da escola básica que aprende uns com outros, a liderança comunitária, o agricultor e a própria criança/estudante que muito nos ensina ao aprender;
- **A ampliação de possibilidades das percepções cognitivas** - aprendemos pela razão, pelo estudo, pelos conceitos, mas também pela experiência, pelas relações dos conceitos com a vida. A vida passa a ser a principal princípio educativo e, portanto, desde que haja intencionalidade pedagógica todo lugar e momento passa a ser tempo e espaço de aprendizagem;
- **A pesquisa e a inquietação como formas de aprendizagem**, a autodisciplina e ao autodidatismo como formas de estudo; outro desafio da alternância é a autonomia acompanhada dos/das cursistas sobre seu próprio processo formativo. A prática contínua da pesquisa e o desejo permanente de aprender, que do ponto de vista pedagógico pode ser alcançado na medida em que o/a discente se compromete com a Educação do Campo enquanto o pertencimento da escola à comunidade;
- **A inter-relação entre teoria e prática**. Enquanto a teoria tem o conhecimento como fim; a prática tem o conhecimento como meio. Ao passo que o tempo da teoria é infinito; o da prática é imediato. Cada vez que nos amparamos apenas na teoria, no “teoricismo”, incorremos no desvio do idealismo; à medida que quando nos orientamos apenas pela prática, ou pelo “praticismo”, corremos o risco do pragmatismo. Por isso, em nossa perspectiva, teoria e prática são indissociáveis.

A unidade entre vida – aqui compreendida como os desafios cotidianos na escola e na comunidade escolar – e universidade, pretende possibilitar o fim da cisão entre o pensar e o fazer. Por isso, tanto no TU quanto no TE/C, a materialidade do pensamento e da ação estão presentes. Para tanto, as atividades propostas nos diferentes movimentos espirais,

tem como objetivo costurar, unir os conhecimentos teóricos com a leitura da realidade e a leitura da realidade com o conhecimento teórico.

Esta unidade (vida + conhecimento) é a base para pensar os caminhos de transformação da escola, outras proposições de organização do currículo, os tempos e espaços de bem-viver. É da vida que são extraídos os conceitos, os conteúdos e as formas de ensiná-los. A busca por outras práticas pedagógicas, que se vinculam aos pressupostos acima expostos, é que fundamentam a perspectiva da unidade ensino, pesquisa e extensão praticadas tanto com cursistas quanto com a equipe formadora.

Desta forma, propomos um processo dialógico em movimento espiral, que a cada giro amplia as possibilidades de re-pensar o fazer educativo, as intencionalidades e os sentidos das escolas do campo. Coerente com seus pressupostos e compatível com a natureza de seus objetivos, esta ação requer uma metodologia de caráter participativo, flexível e aberto ao devir dos processos que serão vivenciados. Assim, pensamos em outras formas mais fluidas de organizar o trabalho, considerando sempre que vamos trabalhar “com” e não “sobre” ou “para” as escolas do campo e seus sujeitos.

Neste sentido, o curso será organizado em espirais (módulos) que se complementam de forma interdisciplinar, partindo da compreensão da comunidade onde a escola está inserida, passando pela leitura do território, dos povos, culturas que habitam o espaço escolar e seu entorno, ainda nesta espiral estudaremos os fundamentos e princípios da Educação do Campo; um segundo momento daremos continuidade ao movimento da primeira espiral com o aprofundamento de estudos sobre a apropriação da língua portuguesa a partir das culturas presentes no espaço escolar; em seguida abordaremos a alfabetização matemática, o movimento seguinte de nossa espiral abordará a temática da alfabetização científica e da agroecologia, culminando com a realização de um seminário. No próximo tópico detalharemos cada uma das espirais.

VII. CONTEÚDO CURRICULAR

7.1 - Os Módulos em forma de Espirais

7.1.1 - Espiral 1 - Territórios, Povos, Culturas: Alfabetização dos Povos do Campo, de Águas e das Florestas

Ementa - estudo dos territórios enquanto organização social, econômica, cultural, ambiental dos povos da comunidade escolar; Fundamentos e Princípios da Educação do Campo; Reconhecimento dos hábitos linguísticos da Comunidade Escolar.

Tempo Comunidade/Escola - Cartografia Social, Inventário do universo vocabular da comunidade escolar, Início da discussão e elaboração do Plano de ação de alfabetização da escola.

7.1.2 - Espiral 2 - Ler e Escrever a Própria História: Alfabetização de Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas do Campo, das Águas e das Florestas

Ementa - Currículo e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e os Desafios da Alfabetização e Escolarização das Populações Camponesas, Oficinas e Laboratórios de Práticas de Alfabetização; Leitura das Infâncias do Campo.

Tempo Comunidade/Escola - Inventário das Práticas Pedagógicas de Alfabetização, Festival de Literatura e Artes (Leituras, Escritas e Desenhos)

7.1.3 - Espiral 3 - Estudos sobre a apropriação de noções básicas da matemática: Alfabetização Matemática de Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas do Campo, das Águas e das Florestas

Ementa - A matemática como forma de ler e expressar o mundo, Oficinas de Educação em Matemática, Etnomatemática e os Conhecimentos matemáticos de estudantes do Campo das Águas e das Florestas.

Tempo Comunidade/Escola - Inventário das Práticas Pedagógicas de Ensino da Matemática; Levantamento do uso da matemática fora da escola por estudantes e comunidade escolar; Produção de materiais didáticos para alfabetização em matemática.

7.1.4 - Espiral 4 - Agroecologia e Alfabetização Científica na Educação do Campo

Ementa: Entender o funcionamento da natureza; Estudo da linguagem das ciências naturais, estudos das questões ambientais, educação ambiental, agroecologia, soberania alimentar; nas práticas de alfabetização e escolarização das populações do Campo.

Tempo Comunidade/Escola - Construção de experimentos e práticas pedagógicas nas escolas participantes que tenham como princípio os conhecimentos científicos: composteiras; ervas medicinais...

7.1.5 - Seminário Integrador

Ementa - aprofundamento dos estudos; socialização das práticas pedagógicas construídas ao longo do curso; apresentação do Plano de ação de alfabetização de cada escola

7.2 - Temas Transversais na formação continuada

Temos defendido na Unipampa que os considerados temas transversais para a Educação do Campo são temas centrais, que devem perpassar todo e continuamente os processos formativos. Educação do Campo faz parte do esforço coletivo da sociedade para incluir amplos setores da população historicamente excluída, no direito para acesso ao conhecimento escolar, respeitando a diversidade bio-etno-cultural dos povos do campo.

Os povos que resistem no campo são em sua maioria descendentes de ex-escravizados, indígenas e outros que vem sendo socialmente subalternizados pelo sistema econômico e social hegemônico. Portanto, ao tratarmos de assuntos como Educação em Direitos Humanos, Questões étnico-raciais e de gênero, Educação Ambiental, Educação Inclusiva, entre outros, estamos tratando de questões centrais para entendermos a educação do campo.

Ao proferir parecer (CNE/CEB Nº: 14/2015) sobre o tema do estudo da questão indígena, a relatora Rita Gomes do Nascimento escreveu: “Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos desta Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal. Desse modo, a Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios”.

Estendemos este entendimento para a lei 10.639/03, que inclui o estudo História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, ressaltando o Parecer CNE/CP 003/2004 e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como preocupação da formação professoras/es que possam problematizar relações sociais marcadas pelo preconceito, exclusão, discriminação entre outras formas de subalternização e opressão. É papel da escola contribuir para a convivência na e com a diversidade.

Outros temas que consideramos centrais na Educação do Campo dizem respeito à Agroecologia e a Soberania Alimentar, como expressão dos direitos dos povos do campo de

X. ORÇAMENTO

PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA DE CUSTEIO DO TED

DIÁRIAS					
Item	Descrição	Quantidade de Deslocamentos	Quantidade Diárias	Valor Unitário	Total
1	Diárias para membros de equipe de formação em deslocamento para realização das oficinas em cada município (5 profissionais X 2 Núcleos X 12 oficinas X 2 dias)	40	3	R\$ 335,00	R\$ 80.400,00
2	Diárias para membros de equipe de formação em deslocamento para reuniões técnicas em Brasília e/ou Visita Técnica Equipe MEC	1	5	R\$ 335,00	R\$ 1.675,00
3	Diárias para reunião de planejamento e formação da equipe de formação em deslocamento (10 profissionais X 2 encontros X 1 dia) Colaborador Eventual	20	1	R\$ 335,00	R\$ 6.7000,00
Total					R\$ 88.775,00
TRANSPORTE E PASSAGEM					
Item	Descrição	Unidade	Quantidade	Valor Unitário	Total
1	Passagem para reuniões técnicas em Brasília e/ou Visita Técnica Equipe MEC (Ida e Volta)	Passagem	2	R\$ 1.500,00	R\$ 3.000,00
2	Locação de ônibus para visitas de estudos e intercâmbio e participação em Seminários (unidade de medida km, valor/km R\$ 10,00)	km	2000	R\$ 1.0,00	R\$ 20.000,00
Total					R\$ 23.000,00
SERVIÇOS					
Item	Descrição	Unidade	Quantidade	Valor Unitário	Total
1	Serviços Gráficos para impressão de Material Pedagógico (inclusos revisão acadêmica, diagramação, design gráfico e impressão)	Impressão	5	R\$ 11.885,00	R\$ 59.425,00
2	Serviço de registros audiovisuais sobre ações do projeto e para produção de material didático	Audiovisual	2	R\$ 10.000,00	R\$ 20.000,00

3	Contratação de Serviço de Alimentação para atividade presenciais Encontros de Formação e Seminários	Refeições	300	R\$ 40,00	R\$ 12.000,00
4	Serviços de Pessoas Físicas para suporte operacional	Prestação de serviços pessoa física	10	R\$ 2.000,00	R\$ 20.000,00
5	Serviço de Fundação de Apoio (10%)	Prestação de serviços pessoa jurídica	1	R\$ 35.000,00	R\$ 35.000,00
Total					R\$ 146.425,00

MATERIAL DE CONSUMO

Item	Descrição	Unidade	Quantidade	Valor Unitário	Total
	Kit de material de escritório (resmas de papel, canetas, lápis, grampo, fita colante etc.).	Kit	60	R\$ 30,00	R\$ 1.800,00
	Kit de material personalizado do projeto para participantes das oficinas (bolsa de pano, copo, caneta, bloco de notas e camiseta)	Kit	500	R\$ 150,00	R\$ 75.000,00
1	Kit de material didático para desenvolvimento de oficinas prático-teóricas e para uso com estudantes das escolas básicas durante o Tempo Escola/Comunidade	Kit	300	R\$ 50,00	R\$ 15.000,00
Total					R\$ 91.800,00

TOTAL GERAL 350.000,00

XI. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BANDEIRA, D. Relatório de Tempo Comunidade. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Placas: Faculdade de Etnodiversidade, 2020.

BRAGA, Denise B. *Letramento e tecnologia*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP; Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

- BRASIL, Resolução n. 01, de 03 de abril de 2002). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao1.pdf> acesso em 05 de jan. de 2022
- CABRAL, Leonor Scliar. Guia prático de alfabetização (baseado em princípios do sistema alfabético do Português do Brasil). São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, LUIZ Carlos & MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- CAGLIARI, LUIZ Carlos. *Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. *Função Social das Escolas do Campo e desafios educacionais do nosso Tempo*. Mimeo. 2020. 11p.
- CARNEIRO, J. S. *Participação da Comunidade Escolar e local do/no Conselho Escolar em uma Escola do Campo*. 2019. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Pará, Altamira, 2019.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 2a Ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. 2ª ed. Natal-RN: EDUFRN, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- GARCIA, Regina Leite. (org.) *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HANKS, William F. *Língua como prática social*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP; Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, G. S. *Proficiência em leitura e interpretação de textos de alunos do 6º ano da Escola Municipal Belarmina Soares (Placas/PA)*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Altamira: Faculdade de Etnodiversidade, 2019.
- MOLINA, M.; FREITAS, H. de A. *Avanços e desafios na construção da Educação do Campo* (2011). Em Aberto, Brasília, 24(85), pp. 17-31.
- MORAIS, Artur Gomes de. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NACARATO, A. M. *A escrita nas aulas de matemática: diversidade de registros e suas potencialidades*. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.63-79, nov.2013. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/196> Acesso em: 05 maio. 2024.
- SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, Magda. “Alfabetização e Letramento: as muitas facetas”. *Revista Brasileira de Educação*. No 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

STEILMMANN, G. V. Práticas pedagógicas e inovações metodológicas na escola do campo: da repetição à inovação. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Códigos). Altamira: Faculdade de Etnodiversidade, 2019.

THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Altamira: Faculdade de Etnodiversidade, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W3QsrbjXJFopqnJrbOPTvknvFhmOythE/view> Acesso em 05 de maio de 2024

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.



Documento assinado digitalmente
JOSE GUILHERME FRANCO GONZAGA
Data: 09/10/2024 16:56:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Digitally signed by FRANCELI BRIZOLLA:72038110000
DN: cn=FRANCELI BRIZOLLA:72038110000, c=BR, o=ICP-
Brasil, ou=RFB e-CPF A3,
email=francelibrizolla@unipampa.edu.br
Reason: Concorde com partes específicas deste documento
Date: 2024.10.09 17:59:30 -03'00'