



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ARIANE KELLY SANTOS BENIGNO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO LUÍS DO QUITUNDE: DIÁLOGOS E
DESAFIOS FRENTE À RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014**

MACEIÓ

2024

ARIANE KELLY SANTOS BENIGNO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO LUÍS DO QUITUNDE: DIÁLOGOS E
DESAFIOS FRENTE À RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
conclusão do curso de Pedagogia do
Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas.

MACEIÓ

2024

ARIANE KELLY SANTOS BENIGNO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO DE SÃO LUÍS DO QUITUNDE: DIÁLOGOS E DESAFIOS
FRENTE À RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014 - CEE/AL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04/12/2024.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA VERGNE DE MORAIS OLIVEIRA
Data: 03/02/2025 09:48:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 SILVANA PAULINA DE SOUZA
Data: 27/01/2025 09:25:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa.Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 JOSE RAILDO VICENTE FERREIRA
Data: 03/02/2025 09:15:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ms. José Raildo Vicente Ferreira (SEDUC/AL e FEPEC/AL)

3º. Membro



EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO LUÍS DO QUITUNDE: DIÁLOGOS E DESAFIOS FRENTE À RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014

Ariane Kelly Santos Benigno

ariane.benigno@cedu.ufal.br

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira

ana.oliveira@cedu.ufal.br

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a proposta pedagógica da Educação do Campo de São Luís do Quitunde, em diálogo com a Resolução Normativa nº 040/2014. Para atingir o objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos: Entender como se deu o processo de construção da proposta ao longo dos anos; conhecer o contexto histórico e social de São Luís do Quitunde; identificar o papel dos professores nesse processo e a consonância das metodologias e recursos utilizados com as diretrizes da Resolução Normativa nº 040/2014 e com as especificidades da Educação do campo. O estudo evidenciou os desafios intrínsecos à construção de uma educação de qualidade no campo, vivenciada pelo município, marcada por desafios históricos, desigualdades e limitações de infraestrutura. Diante desse cenário, a proposta pedagógica de São Luís do Quitunde se destaca ao buscar superar essas dificuldades, valorizando a cultura local articulada ao processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Identidade do Campo; alfabetização; valorização do Campo; pertencimento.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the pedagogical proposal of Rural Education in São Luís do Quitunde, in dialogue with Normative Resolution No. 040/2014. To achieve this goal, the following specific objectives were defined: to understand how the proposal was developed over the years; to examine the historical and social context of São Luís do Quitunde; to identify the role of teachers in this process; and to assess the alignment of the methodologies and resources used with the guidelines of Normative Resolution N°. 040/2014 and with the specificities of rural education. The study revealed the intrinsic challenges involved in building quality education in rural areas, as experienced by the municipality, which is marked by historical obstacles, inequalities, and infrastructural limitations. In this context, the pedagogical proposal of São Luís do Quitunde stands out for seeking to overcome these difficulties, valuing local culture and integrating it into the literacy process.

KEYWORDS: Rural Identity; Literacy; Appreciation of Rural Culture; Sense of Belonging

1 INTRODUÇÃO

Assegurar uma educação de qualidade nunca foi fácil no Brasil, foram décadas de precarização da educação pública, ao que se refere à educação do campo, as incertezas e desafios aumentam ainda mais. A partir dos movimentos sociais, iniciou-se a luta pela educação do campo, no qual resultou em muitas conquistas, no entanto, a efetivação dessas conquistas na prática cotidiana das escolas é um desafio que ainda precisa ser superado. Com a implementação de leis que defendem a educação do/no campo, ou seja, feita no território do campo e considerando a identidade do povo do campo, pois, não basta ter políticas públicas que garantam a educação do povo camponês, ela deve ser feita por eles e com eles, valorizando suas especificidades e trabalhando diante da diversidade e necessidade dos seus sujeitos, que por anos, resistem e lutam por seus direitos. Como coloca Caldart (2012, p. 264)

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).

A implementação da Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL, que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas, é um grande avanço, mas a garantia da efetivação dessa educação de qualidade nas escolas do campo é um desafio ainda maior. É preciso que essas leis sejam vistas na prática dentro das escolas, do território do campo. Uma vez que, cada realidade é única, e está totalmente relacionada com aspectos políticos, sociais e econômicos.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (...). (Caldart, 2012, p. 264)

A educação do campo deve ser valorizada, e uma das formas de instigar esse reconhecimento é dentro das escolas, com os alunos. Com a intenção de superar o discurso que a “educação do campo é atrasada”, superando o modelo urbano de educação, mostrando a importância da cultura do campo para os alunos e a própria comunidade. Nesse sentido, surge o cenário da educação do campo do município de São Luís do Quitunde, que ao longo dos anos de luta, vem desenvolvendo uma proposta pedagógica de educação que prioriza a formação humana desses sujeitos, com foco na alfabetização. Por meio de um currículo que dialoga com a realidade do povo camponês, atrelando seu saber local, com os saberes pedagogicamente sistematizados. Dessa forma, tornou-se oportuno identificar e refletir: como ocorreu esse processo? Qual foi o papel dos educadores? Até que ponto as leis em defesa da educação de qualidade do povo camponês estão realmente asseguradas nessa proposta? Estes questionamentos motivaram a realização da pesquisa, além do interesse de conhecer a

trajetória até a atual realidade da educação do campo do qual atualmente faço parte.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a proposta pedagógica da Educação do Campo de São Luís do Quitunde, em diálogo com a Resolução Normativa nº 040/2014. Para atingir o objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos: Entender como se deu o processo de construção da proposta ao longo dos anos; Conhecer o contexto histórico e social de São Luís do Quitunde; identificar o papel dos professores nesse processo e a consonância das metodologias e recursos utilizados com as diretrizes da Resolução Normativa nº 040/2014 e com as especificidades da Educação do campo. Neste trabalho, foi priorizada a análise diante de dois referenciais: o contexto do campo de São Luís do Quitunde, através do livro “Diálogos sobre Alfabetização¹” organizado por três educadoras Quitundenses: Maria José Santos Marques Quirino, Meridelma Araújo de Barros Quitino, e Josélia Nascimento da Silva e a normativa alagoana que visa garantir o direito à educação dos povos do campo, a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL, enfatizando quais as aproximações e os possíveis diálogos que a proposta de Educação do Campo de São Luís do Quitunde tem com a Resolução nº 040/2024 – CEE/AL.

No primeiro tópico apresento a Introdução e aspectos gerais da metodologia usada para realização da pesquisa. Em seguida, apresento uma breve contextualização sobre o Município de São Luís do Quitunde, destacando seus aspectos históricos, sociais e educacionais. No terceiro tópico faço a análise da proposta pedagógica de São Luís do Quitunde e sua consonância com a Resolução Normativa nº 040/2014. Por fim, as considerações finais da pesquisa, no qual destaco os principais elementos da análise realizada.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva de Minayo (2002),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 21)

Diante disso, a pesquisa recorreu aos métodos documental e bibliográfico, que segundo Gil (2002)

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45)

Mediante a análise e leitura do livro “Diálogos sobre alfabetização”, e amparado pelo marco normativo do campo. A pesquisa buscou contribuir para o avanço do conhecimento sobre educação do campo, oferecendo novas perspectivas de como tem sido implementada nas escolas, a Resolução Normativa nº 040/2014, contribuindo para o debate

sobre a qualidade da educação nesse contexto.

2.1 SÃO LUÍS DO QUITUNDE: CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E EDUCACIONAL

A cidade de São Luís do Quitunde é um dos municípios do estado de Alagoas, localizada na microrregião da Zona da Mata, no leste de Alagoas. Limitando-se à norte com o município de Joaquim Gomes, a sul com Barra de Santo Antônio, a leste com Matriz de Camaragibe e São Miguel dos Milagres e a oeste com Flexeiras. Possui uma área territorial de 397,257km², com uma população estimada em 30.873 pessoas segundo dados do último censo do IBGE de 2022, distribuídas entre zona urbana e rural. Na atualidade, o município não tem muitas fontes de pesquisa, tratando-se de dados distributivos territoriais. Nas poucas encontradas, descrevem que o município é dividido em zona urbana e zona rural. (Silva, 2024, p.15). Subdividida em áreas pertencentes ao estado, a zona rural conta com assentamentos, domínio, posse, pendência e áreas a demarcar, de acordo com o Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (ITERAL). No que se refere a seu aspecto econômico, a principal atividade econômica é o plantio de cana de açúcar, sendo a principal fonte de empregos a Usina Santo Antônio, o comércio local e a bubalinocultura (criação de búfalos). Com uma média salarial de 1,2 salários mínimos (IBGE, 2022). Seu contexto histórico, é marcado por fatos importantes que construíram a identidade e legado do seu povo. A cidade foi palco de eventos que fazem parte da história da pequena cidade, e do Estado de Alagoas, com personalidades e figuras importantes no aspecto político, religioso e sociocultural.

São Luís do Quitunde teve, no curso da sua história, a presença de muitos intelectuais que engrandeceram e reuniram em torno do município dignidade de ser elevada às categorias de Vila, de Freguesia e de Cidade. Devemos a Joaquim Machado da Cunha Cavalcanti o mérito da edificação da 1ª cidade projetada em Alagoas. (Silva, 2015, p.13)

No dia 16 de Maio de 1892 foi considerada cidade, tornando-se a data de sua emancipação e aniversário do município.

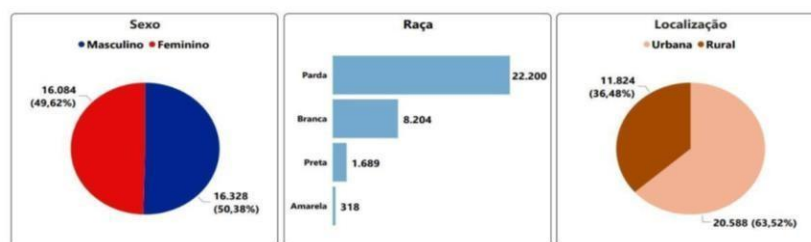
À nova povoação foi dado o nome de São Luís do Quitunde, em homenagem a São Luís de França, trata-se de Luís IX, o rei da França, acrescentando-se Quitunde por conta de se encontrar em terrenos do engenho Quitunde. É de opinião popular que Quitunde deriva-se de "Cundunda" ou "Condunde", ou seja, nome de origem africana, que normalmente é dado a um peixe, e que é muito comum encontrar nos rios Santo Antônio Grande, Jetituba, Castanhal e Pindoba. (Silva, 2015, p. 45)

São Luís do Quitunde também apresenta um amplo repertório em seu aspecto cultural, cercada por belas paisagens com histórias e lendas que intensificam a riqueza dos lugares.

A cidade é um celeiro cultural. Há uma diversidade literária, geográfica e histórica tão grande que poderia impulsionar o turismo local. Há, por exemplo, a Pedrada Moça e a Caverna do Morcego. Inclusive já há uma trilha com belas paisagens naturais e a famosa cachoeira, até chegar a Caverna do Morcego, localizada em uma das fazendas do município chamada Raiz. Há também a árvore centenária na fazenda Flor do Vale, chamada Sumaúma. (Silva, 2024, p. 21)

Tratando-se do seu contexto social, não foi possível obter dados recentes quanto a raça e sexo dos quintundenses. Através de dados da 5ª edição do Perfil Municipal a Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio (Seplag) foram divulgados dados do IBGE de 2010, quando a população era de 32.412.

Tabela1: Dados da população residente no Município de São Luís do Quitunde em 2010.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Ainda no contexto social, de maneira geral a população se enquadra como pertencente à classe popular (média/baixa). De acordo com dados da SEPLAG, o município tem cerca de 9334 famílias cadastradas no CadÚnico em 2021.

Tabela 2: Número de famílias cadastradas no CadÚnico nos anos de 2019, 2020, 2021 no Município de São Luís do Quitunde.

Atributo	2019	2020	2021
Total de família cadastradas - CadÚnico	9.049	8.908	9.334
Total de famílias com renda per capita até meio salário mínimo - CadÚnico	8.003	7.850	8.235
Total de famílias em situação de extrema pobreza - CadÚnico	6.591	6.513	6.644
Total de famílias em situação de pobreza - CadÚnico	650	640	829
Total de famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza - CadÚnico	7.241	7.153	7.473

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD

A respeito do contexto educacional, o livro “São Luís do Quitunde: Episódios e Personalidades”, de autoria do Pe. Alex Sandro Rufino da Silva, traz um recorte do contexto histórico da educação de São Luís do Quitunde, sua primeira Escola Pública Municipal, os fundadores, e personalidades marcantes.

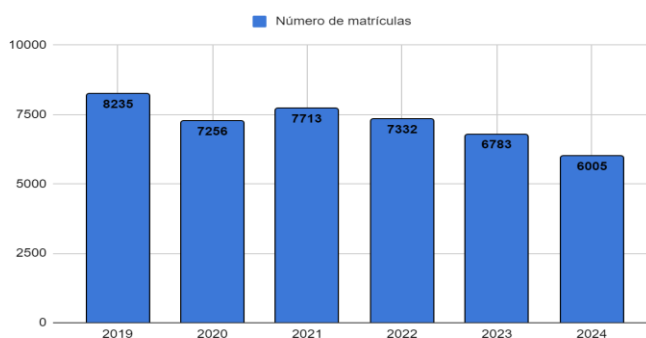
Já era de interesse do Comício Agrícola que a Educação rural fosse uma realidade em São Luís do Quitunde. Messias de Gusmão, senhor do engenho Castanha Grande, que também integrava o Comício Agrícola Quitunde e Jetituba, tinha como projeto a educação rural, tendo em vista que não existia escola no município até o início do Século XX. O ensino era geralmente realizado em casa com professores particulares contratados pelos senhores de engenhos para educar os sinhozinhos. Essa prática foi uma constante por vários anos. Quem tinha recursos suficientes para investir na formação dos seus filhos, mandava-os para Olinda, Recife, Bahia e para Europa. Um exemplo disso, foi o fundador da cidade, Joaquim Cavalcanti, que estudou na Bélgica, até o 6º ano do curso de medicina. (Silva, 2021, p. 118)

A primeira Escola Pública Municipal foi fundada em 1944, na segunda gestão do prefeito Aurélio Buarque. A escola funcionou no antigo prédio da prefeitura. (Silva, 2021). A escola recebeu o nome da primeira professora do ensino público em São Luís, Dárcia Galvão. De acordo com a obra “Diálogos sobre Alfabetização” de Quitino, Quirino e Silva (2024), livro que aborda a trajetória da educação do campo de São Luís do Quitunde, as autoras apresentam um recorte sobre o contexto histórico educacional de São Luís do Quitunde, por meio das memórias do povo Quitundense, com entrevistas sistematizadas, as autoras contam que:

Sobre as similaridades, os entrevistados foram unânimes em afirmar que o ensino era melhor porque se resumia em pouca coisa para os alunos aprenderem, só avançavam da vogal para os ditongos, sílabas simples e complexas, palavras, frase e texto. Essas tarefas eram chamadas de lições e cada aluno só avançava se dominasse a lição. Estrutura característica do texto cartilhesco. A organização da classe era de cadeiras enfileiradas e havia o local de destaque para o professor. (Quirino; Quitino; Silva, 2024, p. 29)

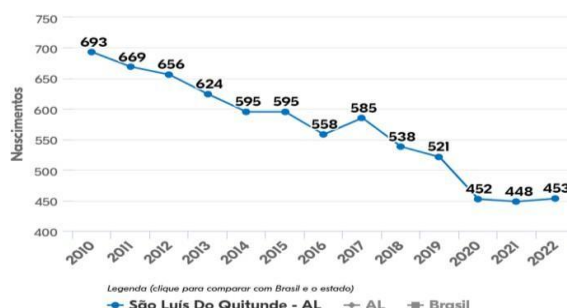
Atualmente, a rede Municipal de São Luís do Quitunde contempla 2 etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos. Conta com 30 escolas ativas em 2024, entre a zona rural e urbana, sendo 6 Centros de Educação Infantil (CMEI) e 24 escolas de ensino fundamental. A seguir é apresentado o número de matrículas nos últimos seis anos na rede municipal de ensino.

Gráfico 1: Números de matrículas nos últimos seis anos na rede municipal de ensino de São Luís do Quitunde.



Fonte: Práxis Escolar, 2024

É possível perceber uma queda nos últimos anos no número de matrículas. Este contexto se dá por alguns fatores, um deles é a diminuição da taxa de natalidade de São Luís do Quitunde, que houve uma baixa significativa no número de nascimentos de crianças nos últimos anos, como demonstrado no gráfico abaixo de acordo com dados do Ministério da Saúde.

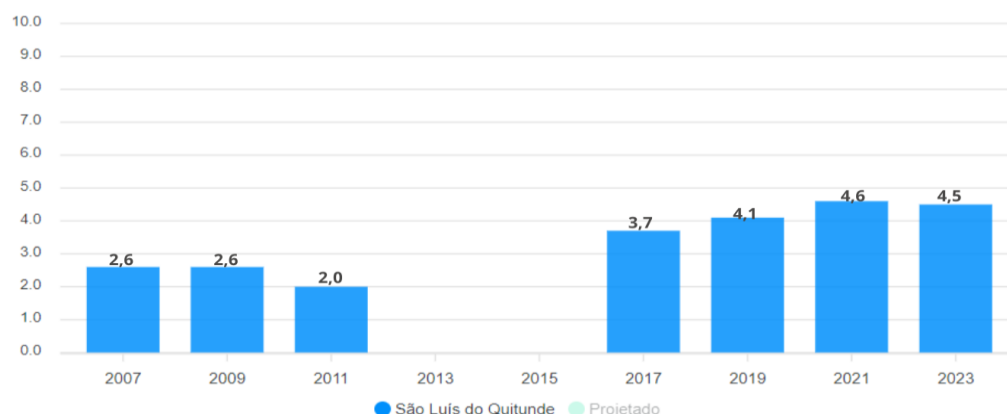
Gráfico 2: Número de nascidos vivos de 2010 a 2022.

Fonte: Ministério da Saúde - DATASUS (2010 - 2022)

Outro fator determinante é o êxodo de famílias para outras cidades, em busca de empregos. Essa realidade é comum, pois, como colocado anteriormente, uma das principais fontes de renda da cidade é a Usina Açucareira Santo Antônio, e quando acaba a safra, vários trabalhadores ficam desempregados, e acabam procurando novas oportunidades em outras cidades, levando junto suas famílias, e consequentemente diminuindo o número de alunos da rede municipal de ensino. Como destaca o Parecer nº 313/2014 - CEE/AL, que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas.

No caso específico de Alagoas, nos últimos anos, tem ocorrido a falência de algumas usinas, maior fonte de renda do Estado, devido, em parte, à baixa produtividade da monocultura canavieira e a problemas climáticos de falta de chuva, mas, principalmente, à mundialização da economia, à transnacionalização do capital e à mecanização da agroindústria em outras regiões do país, que têm interferido na qualidade de vida dos povos do campo. Por outro lado, a falta de pesquisa no campo, de implantação de outras fontes alternativas de geração de renda, de trabalho digno, de emprego de recursos tecnológicos, gerou a indigência social em todas as regiões geográficas do Estado e acelerou a expulsão do homem/mulher do campo para as grandes cidades. (ALAGOAS, 2014, p. 12)

Em relação ao aprendizado dos estudantes Quitundenses, os dados acessados em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE:2010) informam que, naquele ano, a taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos era de 90,4%. Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a cidade vem se desenvolvendo. No gráfico abaixo é possível observar a trajetória de notas. Nos anos de 2013 e 2015 não constam dados no sistema, ou seja, o IDEB da cidade estava zerado, foi a partir de 2017 que o município conseguiu dar saltos significativos.

Gráfico 3: Evolução do IDEB de São Luís do Quitunde de 2007 a 2023.**Evolução do IDEB**

Fonte: IDEB 2023, INEP.

Além do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o município realiza também uma avaliação interna, intitulada de AVAQ (Avaliação de Aprendizagem Quitundense), a pasta foi criada em 2017, e conta com provas semestrais, no início e fim do ano letivo, com o objetivo de diagnosticar as deficiências e potencialidades, para que as escolas atuem com intencionalidade no processo de aprendizagem dos estudantes Quitundenses, além de tornar o processo de avaliação mais significativo para os estudantes e professores.

Sobre o investimento em formação continuada para professores, o município desde 2018 firmou uma parceria com a Universidade Federal de Alagoas, por meio de um projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Elton Fireman, na área de ciências da natureza, o qual abriu portas para novas parcerias com professores de diferentes áreas da Ufal. O projeto reunia professores e equipe gestora para formações abordando diferentes temas dentro da ciência da natureza, com foco na atuação na sala de aula.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DE SÃO LUÍS DO QUITUNDE

O trabalho aqui referido trata-se da educação da zona rural, a educação do campo de São Luís do Quitunde, que para Quirino (2024, p.49), significa pensar em uma educação no/do campo que possa atender as perspectivas educacionais e sociais do ensino de qualidade e equidade para os nossos educandos, tomando como referências diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. No entanto, para falar da educação do campo de São Luís do Quitunde, é preciso contextualizar como se deu esse movimento a nível nacional e estadual.

A educação no Brasil, foi marcada pelo privilégio em benefício à classe dominante, em pleno atendimento à elite, enquanto a classe popular era negligenciada e esquecida pelos

governantes.

O que se tem observado, ao longo da história da educação brasileira, é que a educação do povo e, mais ainda na realidade rural, nunca foi prioridade dos governos, sendo sempre negada. Mesmo quando ela acontece, sempre existe como pano de fundo, o estar a serviço da classe dominante e do sistema capitalista internacional. A maioria da classe trabalhadora é negado o direito de vivenciar a cidadania, porque sempre são excluídos do processo sócio-político, recebendo os “pacotes” já prontos, sem opinar sobre nada. (ALAGOAS, 2014, p.7)

A história da educação do campo, não foi diferente, ela foi construída mediante a lutas contra as desigualdades sociais, econômicas, e políticas que cercam o povo camponês, bem como, resistência para a garantia da materialização das escolas do campo. E vem se desenvolvendo em um constante processo de defesa pelo direito do povo do campo. E neste processo, temos como protagonista os movimentos sociais camponeses. Sobre isso, Caldart (2012, p.261) afirma:

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?

Este ano é comemorado o 26º ano da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, evento que demarca um momento histórico da permanência da Educação do Campo no Brasil. Ao decorrer desses anos, houveram grandes conquistas, e a implementação de políticas públicas, no qual foi constituído o Marco Normativo da Educação, que garantiu a legalização e defesa da educação dos povos do campo, de qualidade e para todos. Além da visibilidade para a identidade do povo camponês, bem como, o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento para a Educação Básica do Campo. Oliveira e Bezerra (2018, p. 13) afirmam:

Dar visibilidade a essas identidades, é fundamental para que possamos defender políticas públicas que partam dessas identidades; que consigam enxergar as especificidades dos sujeitos; das suas formas de viver; das suas sociabilidades diversas. Por isso, precisamos compreender que na Educação do Campo cabem os sujeitos em suas diversidades (também os povos indígenas e quilombolas, porque há pautas que unificam a luta desses coletivos diversos), mas, ao mesmo tempo, esses mesmos sujeitos e coletivos, impõem suas demandas; interesses; pautas específicas, que transbordam os “limites” do que essa Educação do Campo ou mesmo a Educação Contextualizada possam alcançar. (Oliveira; Bezerra, 2018, p.13)

Além da trajetória a nível nacional, temos também que considerar o contexto Estadual, em Alagoas. O parecer de Educação do Campo, da Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL, destaca que:

No entanto no que concerne ao Estado, é a partir de 1999 que, de forma concreta, a então Secretaria Executiva de Educação do Estado inicia um debate sobre a Educação do Campo, após ter enviado dois representantes para participar da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia, Goiás, no ano de 1998, a partir de uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (ALAGOAS, 2014, p. 16)

Houveram grandes iniciativas encabeçadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas quais resultaram em políticas públicas, a título de exemplo temos a RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014, do CEE/AL, referencial central desta pesquisa, no qual dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas, importante documento em prol do fortalecimento e defesa das escolas do campo, e referência para a pesquisa aqui discorrida.

Contudo, não houveram apenas conquistas durante esses anos. Para a defesa da garantia do acesso da população campesina é preciso estar em constante resistência, afinal, foram anos de invisibilidade e negligência de políticas públicas educacionais para a efetivação de educação de qualidade do/no campo. “O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital (...).” Caldart (2012, p.262)

Para chegar até o contexto aqui discutido, a proposta de Educação do Campo que atualmente é efetivada em São Luís do Quitunde, é preciso apresentar a trajetória trilhada até então. Que não destoa do contexto nacional e estadual, no qual foi marcado por um cenário de negligências e invisibilidade. De acordo com Quitino, Quirino e Silva (2024) em sua obra “Diálogos sobre Alfabetização¹¹”, no capítulo denominado “Memórias da Educação Escolarizada em São Luís do Quitunde” é apresentado memórias de Quitundenses sobre o contexto educacional de São Luís nos anos 80, onde “(...) existiam em 1985, 43 escolas rurais. E se tratando da escola rural, o professor precisava ter formação elementar: bastava apenas ter a quarta série ou a 8ª série primária.”p.31.

Com relação à estrutura das escolas rurais, havia três escolas com prédios próprios construídas pelo governo. Algumas, construídas pelos donos das fazendas e outras funcionavam em casas alugadas. Umas mantidas pela prefeitura, outras pela Usina Santo Antônio. Eram escolas pequenas, do total, 70% tinham apenas uma sala e um banheiro. O mobiliário era composto por mesas e cadeiras que as escolas da cidade não queriam. Quase sempre eram cadeiras quebradas. Na época havia merenda para os estudantes eram entregues em caçambas. (Quirino; Quitino; Silva, 2024, p. 32)

Essa realidade apontada no livro, era comum em diversos municípios, no qual a escola estava situada no campo, mas não se tratava de uma escola do campo. Era apenas uma extensão das escolas urbanas, onde os conteúdos, materiais, eram reaproveitados para as escolas do campo, sem levar em consideração seus contextos e realidades campesinas. Como bem colocado no Parecer de Educação do Campo, da Normativa nº 040/2014 – CEE/AL:

Nesta escala hierárquica o campo também é submetido ao poder econômico urbano-industrial; para as escolas do campo as carteiras velhas das escolas urbanas, a merenda que sobrou da cidade, quando sobra, a transferência da professora que

votou contra o político que se elegeu, como castigo; a indiferença dos governo se sua falta de vontade política em buscar soluções para os desafios/problemas do campo; a carência de políticas públicas voltadas para essa educação. (ALAGOAS, 2014, p. 7)

Foi somente a partir dos anos 90 que houve uma maior contribuição do governo para a formação de professores. Período de criação da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No qual trouxe algumas contribuições.

Alguns avanços superficiais podem ser observados na nova lei, tais como: adequação do calendário escolar às especificidades de cada região, adaptação do currículo à zona rural com base numa visão ecológica, mas enaltecendo sempre o papel da municipalização e apontando para a criação de sistemas de educação, sem que, ainda, muitos municípios estejam preparados para tal. (ALAGOAS, 2014, p. 8)

Uma dessas iniciativas para auxiliar na formação dos professores do campo foi a criação do HAPRONT (Habilitação Professor não titulado), para professores que tinham até a 8ª série. Porém, como apontado no Parecer de Educação do Campo acima, os municípios não estavam preparados para isso. Quirino, Quitino e Silva (2024) contam que “Alguns professores não conseguiram ingressar no HAPRONT porque não possuíam o estudo necessário, estes tinham até a sétima série.” p. 33. Desta forma, foi criado o projeto CHAMA (Curso de Nível Médio e Formação Profissional de Professores não Habilitados para o Magistério) que qualificava o professor do elementar até o ensino médio.

Segundo Quirino, Quitino e Silva (2024, p.34), foi de grande importância para o município, pois, como os professores não detinham os conhecimentos elementares para ensinar, fragilizavam a prática docente e, conseqüentemente, tornavam a aprendizagem limitada.

É possível perceber que a educação do campo em São Luís do Quitunde, foi cercada de situações adversas, principalmente a falta de investimento, como na estrutura adequada nas escolas, no reconhecimento de professores e na contratação de profissionais capacitados. O campo era visto em segundo plano, os recursos destinados ao campo eram materiais que não serviam mais para a cidade que eram mandados para o campo, assim como a divisão do quadro de professores, no qual era selecionado como forma de punição caso estivesse dando baixo rendimento na cidade. “(...)Os sujeitos campestinos foram deixados de lado por muito tempo em todos os aspectos: estrutural, administrativo e pedagógico.” Quirino, Quitino e Silva (2024). O descaso com o ensino e aprendizagem dos estudantes estava presente em todos os âmbitos, o campo não tinha identidade, e seu fazer sempre tinha como referência, as escolas urbanas.

O planejamento que acontecia duas vezes por ano organizado pela equipe pedagógica para todos os professores das escolas rurais, acontecia em momentos diferentes para cada etapa de ensino. Em todas as etapas tinham como referências o fazer pedagógico das escolas urbanas. O que significava que as escolas rurais não tinham identidade própria, fortalecendo deste modo, o preconceito com os professores nos encontros com os docentes da cidade e, em relação aos alunos, não era diferente quando chegavam às escolas da cidade para dar continuidade aos

estudos nos Anos Finais (Ensino Fundamental) eram rotulados com poucos conhecimentos ou como os problemas da escola.(Quirino, 2024, p. 41)

Com o passar dos anos os horizontes foram se ampliando para a educação do campo Quitundense, no entanto ainda não era suficiente para oferecer uma aprendizagem significativa e de qualidade, conforme dispõe a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL:

§ 4o – A Educação Básica nas Escolas do/no Campo em suas etapas e modalidades, deve atender às especificidades e peculiaridades da realidade campesina, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: socioeconômica, étnico-racial, cultural, política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho. (ALAGOAS, 2014, p. 1)

Contudo, a realidade de São Luís não era diferente do contexto estadual, no qual estava acontecendo um crescente número de fechamento de escolas do campo. Como aponta Quirino (2024, p. 42), “No entanto, de 2014 a 2017 houve fechamento de algumas escolas rurais de 34 para 26 escolas. Sendo necessário frisar que a comunidade rural intensificou a saída da sua localidade, pelas condições adversas a sua permanência. Algo que não é de hoje que ocorre enquanto realidade brasileira.”

Nessa situação, a Secretaria Municipal de Educação em 2018 realizou um estudo de demandas nas comunidades rurais, resultando na construção de escolas nucleadas. Sobre o processo de nucleação, movimento no qual as crianças se deslocam da escola de sua comunidade, para uma escola pólo em outra comunidade.

A Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirma no artigo 3º, parágrafo 1º que:

Art.3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008, p. 1).

Quirino (2024,p.43) discorre como ocorreu o processo de nucleação:

(...) foram realizadas várias reuniões com as famílias, explicando a importância desses núcleos para efetivar pedagogicamente melhores condições para os processos de ensino e de aprendizagem como também com uma arquitetura que daria maior conforto a comunidade escolar, prédios com várias salas climatizadas, refeitório, cozinhas amplas, maior espaço para as crianças brincarem, etc. É importante ressaltar que as reuniões não foram fáceis, pois muitas famílias relutaram para que as crianças não saíssem da sua comunidade.

É importante destacar também a lei nº 12.960, de 27 de Março de 2014, um dispositivo legal que surgiu em consequência do fechamento de escolas do campo, no qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do

campo, indígenas e quilombolas. Estabelecendo também, que a comunidade escolar deverá ser ouvida nesse processo. A relutância das famílias nesse processo de fechamento de escolas e nucleação em São Luís do Quitunde é válida e importante, diante de casos recorrentes no estado onde os alunos precisam se deslocar para outra cidade, para escolas urbanas, passando por um longo período dentro do transporte, culminando na desistência de alunos e inúmeros outros desafios. Como colocado no Parecer da Educação do Campo, da Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL:

Alguns estudos realizados acerca do processo de nucleação de escolas do campo no Brasil têm refletido a respeito da maneira como esse processo vem se dando, quase sempre, sem nenhuma consulta às comunidades rurais; desconsiderando os impactos socioculturais do fechamento de escolas e do consequente deslocamento de crianças e adolescentes do campo para escolas urbanas, considerando, preponderantemente, critérios financeiros e administrativos, em detrimento de uma análise mais aprofundada a respeito, que considere as vantagens e desvantagens sociais e pedagógicas desse procedimento feito de forma indiscriminada e arbitrária. (ALAGOAS, 2014, p. 8)

Diante dessas mudanças, a educação do campo de São Luís não mudou apenas estruturalmente, em 2018 também iniciou um movimento de busca da identidade do campo, a Secretaria de Educação então buscou parcerias que contribuíssem com esse processo, firmando uma parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como citado anteriormente, de início, por intermédio de um projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Elton Fireman, e posteriormente com a professora Silvana Paulina de Souza com um projeto de formação continuada. Quirino (2024) afirma que:

Os primeiros contatos do município com a UFAL possibilitaram entender que a história e a cultura local eram o caminho para se trilhar uma nova história na educação do município. No entanto, esse conhecimento sobre o município exigiu pesquisa, o que desenvolveu em todos os envolvidos um sentimento de pertencimento, que até então nunca foi percebido. (Quirino, 2024, p. 79)

Diante disso, iniciaram formações continuadas com professores da Universidade Federal de Alagoas, bem como, grupos de estudos internos entre a técnica das escolas do campo e a equipe pedagógica, iniciando assim, a busca por uma educação do campo de qualidade que valorizasse os sujeitos camponeses de suas comunidades através de suas realidades, visando uma construção integral humana, conforme indica a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL: “§ 2º- A identidade da escola do campo define-se pelas especificidades e peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalização.” (p.1)

Como afirma também, Caldart (2012, p. 264) acerca do currículo da educação do campo, “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta,

de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Ou seja, fazer uma educação com eles e sobre eles, com sentido e significado, no qual valorize suas essências.

Com o avanço dos estudos e com novas concepções de educação, tanto a educação Infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental começaram a trilhar novos caminhos. Na educação Infantil, o questionamento era “Como pensar uma educação Infantil genuinamente do campo?” Quitino, Quirino (2023). Uma vez que, a educação infantil desenvolvida era baseada na escolarização, sem considerar as particularidades da criança, com mesas e carteiras enfileiradas, e cópias. Além de não ter nenhum olhar para o contexto do campo, sem contextualização e valorização das suas vivências.

Foi com as novas concepções adquiridas durante as formações em parceria com a UFAL, que foi construída uma proposta de educação infantil baseada nas múltiplas linguagens, sem a obrigação da escolarização. Quitino (2024) destaca a importância da formação continuada para os professores neste processo:

Esse momento de transição de proposta foi feito através de muitos estudos. Como a universidade desenvolve um projeto de pesquisa e extensão no município, facilitou o processo, porque coordenadoras pedagógicas participaram de formações continuadas, grupos de estudos e consultoria através do projeto de pesquisa e extensão Trabalho e Oportunidades de formação de coordenadores pedagógicos Alagoana da Educação Infantil de um município da Zona da Mata. (Quitino, 2024, p. 56)

As mudanças na estrutura da educação infantil no campo, com a construção de CMEIs e a implementação de salas de referência, além de um vasto repertório pensado para o desenvolvimento integral das crianças, demonstram um novo olhar para as necessidades das crianças camponesas. Essa transformação encontra respaldo no Decreto nº 7.352/2010, que garante infraestrutura e recursos adequados para a educação do campo.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010, Art. 1º, p. 1)

Em consonância com essa nova perspectiva, Quitino (2024) destaca a importância de uma proposta pedagógica que contemple as múltiplas linguagens infantis por meio de eixos norteadores como as interações e brincadeiras. Ao promover espaços e ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, essa abordagem pedagógica contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A educação infantil da Educação do Campo busca contemplar as múltiplas linguagens por meio dos eixos norteadores. Eles são compostos pelas interações e as brincadeiras em espaços e ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor. (Quitino, 2024, p. 60)

Diante dessas mudanças, houve uma inquietação também em relação a transição das

crianças campestinas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em como assegurar uma transição segura e que respeite o tempo e as especificidades de cada criança. Uma vez que, representa um desafio particular para as crianças campestinas. A adaptação a uma nova rotina, a entrada em uma nova escola e a necessidade de se familiarizar com novos materiais e metodologias podem gerar insegurança e dificultar o processo de aprendizagem.

Assim, tratar de uma transição entre essas duas etapas da educação básica exige um olhar ainda mais claro e dinâmico com propostas pedagógicas que contemplem suas experiências e conhecimentos prévios. A BNCC (2018, p.53) orienta que sejam estabelecidas estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, a fim de que a nova etapa seja construída de forma gradual e significativa. “Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo”.

Além disso, o debate sobre transição vem sendo discutido desde a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) que se debate sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como, do papel do professor nesse período:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. (...) (MEC, 1998, p. 83)

Com a inserção das leis Federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 que estabelecem uma nova organização do Ensino Fundamental, no qual tornou-se obrigatória a entrada de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a ampliação do ensino fundamental que passou a equivaler a nove anos, além da obrigatoriedade da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio de crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, a transição ganhou um maior destaque nos debates educacionais e a atenção de educadores quanto a sua efetivação. Desta forma, a saída da educação infantil para o ensino fundamental é um momento muito importante das duas etapas da educação básica, trata-se de processo marcado por mudanças e transições, que transformam crianças em alunos. Neste contexto de mudanças, esses sujeitos são convidados a conhecerem novos formatos de educação, e concepções pedagógicas, no qual o tempo, estruturas e as formas de organizações são diferentes do que se vivenciava nos centros de educação infantil.

Então, para que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental a transição aconteça de modo tranquilo, os centros de educação infantil devem assegurar, no cotidiano das crianças, uma rotina de muitas brincadeiras, interações, criatividade, movimento, contato com a natureza, literatura, escritas autorais, percepção e as primeiras escritas de seu nome. As escolas de Ensino Fundamental, por sua vez, devem assegurar uma rotina parecida com as da educação infantil,

porém incluindo a alfabetização, considerando os atos de ler e os atos de escrever. (Quitino, 2024 p. 61)

A preocupação, então, era como garantir que o desenvolvimento e aprendizagem da criança que está na educação infantil detivesse continuidade e integração ao ingressar no ensino fundamental. Assim, foi construído o projeto de transição denominado “Tudo sobre mim” que alinha essa continuidade com o propósito de transformar a transição num processo mais leve, para isso, foram criadas estratégias de adaptação e acolhimento através das rotinas utilizando as múltiplas linguagens que permeiam a educação infantil e o ensino fundamental. Quitino (2024) apresenta como está sendo desenvolvido este projeto:

Neste projeto, a criança tem contato com o seu nome desde a entrada da educação infantil por meio do Mapa de Presença, inspirado na Abordagem High Scope. Esta é uma abordagem educacional desenvolvido para a educação infantil, centrado na aprendizagem ativa e no desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem tem suas raízes no trabalho do psicólogo e educador David Weikart e foi implementada pela primeira vez no projeto Perry Preschool nos anos 1960, nos Estados Unidos. Quando essas crianças passam para a escola de ensino fundamental, a professora do 1ª ano começa o processo de alfabetização usando como referência o nome da criança. (Quitino, 2024, p. 63)

A proposta permeia até o 1º ano, trata-se de uma ação conjunta entre os professores do jardim II, e do 1º ano do ensino fundamental, com uma organização específica para receber as crianças da educação infantil, contribuindo também para o processo de alfabetização.

Há todo um cuidado na organização da sala, onde as mesas e cadeiras são organizadas em quartetos para facilitar as interações entre as crianças. Há também ambientes apropriados: ambientes de leitura, da matemática, dos jogos, da escrita, etc. No ambiente da escrita são postos os caracteres para facilitar a apropriação da linguagem escrita. Algumas escolas aderem à área do cochilo, para que algumas crianças acostumadas à rotina da Educação Infantil, durmam quando se sentirem cansadas por alguns meses até se acostumarem à nova dinâmica da escola. (Quitino, 2024, p. 63)

Assim, há uma integração e diálogo entre as etapas de ensino, em que as crianças do campo são valorizadas em relação ao seu repertório cultural e assistidas de maneira significativa, conforme estabelecido nas legislações. Como destacado no art.1º, parágrafo 4 da Resolução Normativa 040/2014 - CEE/AL.

§ 4º – A Educação Básica nas Escolas do/no Campo em suas etapas e modalidades, deve atender às especificidades e peculiaridades da realidade campesina, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: socioeconômica, étnico-racial, cultural, política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho. (ALAGOAS, 2014, p. 2)

No que se refere à proposta do Ensino Fundamental dos anos iniciais do campo, como discutido acima, foi construída através de estudos e formações continuadas, e nesse processo Quirino (2024,p.80) discorre que, era preciso ressignificar a concepção que se tinha sobre currículo, consequentemente responder os seguintes questionamentos: o que ensinar? Como ensinar? Como as crianças aprendem? E como aconteceria o processo de alfabetização?”. A Resolução Normativa 040/2014 - CEE/AL afirma em seu art.3º, parágrafo 2º que “A organização curricular das escolas do campo levará em conta a base nacional comum e a parte

diversificada e deverá considerar as diversidades e especificidades locais, em todas as suas dimensões.”. Deste modo, o conteúdo programático deve ser elaborado com base nas necessidades e aspirações dos alunos, partindo de sua realidade. É importante propor ações que os desafiem a ir além do entendimento intelectual, incentivando-os a enfrentar os problemas que os afetam. Não basta apenas expor informações ou transmitir conteúdos desconectados de seu contexto de vida, pois isso pode reforçar o sentimento de opressão. O professor não deve impor sua própria visão de mundo, mas sim promover uma reflexão conjunta sobre o mundo em que vivem.

Pensando nisso, a proposta dos anos iniciais das escolas do campo de São Luís, foi amparada na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire surgiu como um acalento aos questionamentos acima, já que essa pedagogia visa à emancipação dos sujeitos e se utiliza das realidades sociais e das experiências dos educandos nos processos de ensino e de aprendizagem, para que eles consigam enxergar sentidos e propósitos nos estudos, desenvolvendo uma visão crítica sobre o mundo. (Quirino, 2024, p. 80)

Além de Freire com a leitura de mundo, a proposta foi idealizada a partir do diálogo com Élie Bajard, com a leitura da palavra, com a ideia de alfabetização humanizadora, formando assim a proposta denominada de “O ato de ler o mundo e o ato de ler a palavra”.

Esses dois homens, pesquisadores e educadores vêm contribuindo com o processo de Alfabetização das crianças do Campo do município de São Luís do Quitunde, tanto na leitura de mundo, quanto na leitura da palavra. É uma ação entrelaçada: no ato de ler o mundo, lê-se a palavra e no ato de ler a palavra lê-se o mundo. Deste modo, o movimento quebra com o paradigma da sequenciação e passa a se mover na ação que ao ler o mundo a criança seja capaz de ler a palavra como também ao ler a palavra seja capaz de ler o mundo num movimento em espiral. Assim, o processo de alfabetização nas escolas do campo é apresentado na ação em movimento e não por etapas. (Quirino, 2024, p.84)

No ato de ler o mundo, Quirino (2024, p.85) explica que, “As palavras geradoras assumem a centralidade do processo pedagógico. Essas palavras são prenas de significados e sentidos para todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, e, emergem da problematização e do diálogo sobre a realidade dos educandos”. Essa proposta, está em comum acordo com o que está previsto no art. 5º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma vez que considera o contexto em que a criança campesina está inserida, cumprindo seu papel de Escola do Campo, que é promover o desenvolvendo integral das crianças através de uma prática pedagógica voltada para a realidade rural, auxiliando os sujeitos que ali vivem a reconhecerem seus direitos. Ela os fortalece, mostrando que também são agentes sociais, capazes de atuar na sociedade por meio de sua história, saberes e cultura.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.(BRASIL 2002, p. 1)

Esse processo de leitura de mundo está dividido em 3 movimentos, como coloca Quirino (2024, p.86)

No primeiro, a equipe gestora e os educadores e educadoras estão atentos a comunidade onde a escola está inserida, suas contradições sociais e a observação das crianças no contexto escolar. Fazem pesquisas dos temas geradores que devem ser desenvolvidos no decorrer do semestre, apresenta-os e promove diálogo com a comunidade escolar, em uma escuta atenta de todos os envolvidos e quando necessário, amplia ou refaz para que de fato atenda o processo de aprendizagem significativa das crianças e de todos.

No segundo, faz levantamento do que as crianças já sabem em relação ao tema abordado em um diálogo harmonioso e respeitoso.

No terceiro, apresenta-se um texto de referência, o educador e a educadora para ampliar sobre o tema gerador usam os textos para o fortalecimento do trabalho pedagógico nas perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção. (Quirino, 2024, p. 86)

É interessante pensar nesse movimento de se atentar a comunidade onde a escola está inserida, pois quando pensamos na unidade Escola do Campo, temos que considerar também a Escola do Campo como uma unidade diversa e heterogênea de indivíduos que a compõem, conforme afirma o Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, no art. 1º, parágrafo 1º.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010, p. 1)

Nesses territórios encontram-se uma diversidade de culturas, vivências e saberes que moldam suas identidades e sua história. A observação das crianças em contextos tão variados exige uma escuta atenta e um diálogo constante com a comunidade, para que os temas geradores sejam significativos e relevantes.

Essa articulação de saberes, na proposta de Quirino (2024), promove um diálogo enriquecedor entre a criança camponesa e o professor, além de enfatizar a importância de reconhecer e valorizar os saberes locais da comunidade, incluindo conhecimentos tradicionais, práticas culturais e experiências de vida. No entanto, valorizar a diversidade das escolas do campo ainda é um desafio constante, e exige um professor que garanta a articulação entre os saberes tradicionais e os pragmáticos, e para isso, a formação continuada é um instrumento fundamental, é necessário também, recursos para obtenção de materiais pedagógicos, a fim de promover atividades culturais e garantir a infraestrutura adequada. A formação continuada sobre os sujeitos do campo e suas especificidades já é prevista na Resolução Normativa 040/2014 CEE/AL, no seu art.4º, parágrafo 2º.

§ 2º- Deverá ser ofertada, aos educadores, gestores, técnicos, pessoal administrativo e de apoio, que atuem nas escolas do campo, formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo, com estudo dos múltiplos aspectos da realidade camponesa, especialmente a realidade alagoana e nordestina, contemplando:

I. Estudos ambientais, de técnicas preservacionistas e agroecológicas: biomas e sua biodiversidade, bacias hidrográficas, ciclos climáticos, ciclos vitais do solo; técnicas e manejos de conservação dos solos, das águas, da biodiversidade, produção de alimentos limpos, sistemas produtivos da agricultura familiar, equilíbrio energético, equilíbrio ambiental, dando especial destaque ao estudo dos biomas existentes em Alagoas.

II. Estudos da questão agrária, da economia rural, da história da formação social e histórica da sociedade, em particular das formas de ocupação do espaço e de intervenção humana na paisagem: lutas sociais do campo, políticas públicas, reforma agrária, formas de organização solidária da cultura dos povos do campo, economia solidária, associativismo, cooperativismo e infraestrutura produtiva no campo.

III. Estudos das tradições culturais e artísticas regionais e locais e todas as formas de conhecimento e produção de saberes no meio popular com suportes das áreas de antropologia, sociologia e artes.

IV. Estudos dos fundamentos da educação, das didáticas e metodologias inclusive formação específica para a organização curricular e metodológica das classes multisseriadas e da Pedagogia da Alternância.

V. Estudos das metodologias participativas para o diagnóstico e planejamento participativo envolvendo a comunidade rural, família, escola e demais áreas de políticas públicas. (ALAGOAS, 2014, p. 3)

Chegando no ato de ler a palavra, proposta fundamentada em Bajard (2012), baseada na compreensão da leitura como um processo de construção de significado. Quirino (2024) apresenta o movimento realizado para apropriação da leitura e da escrita:

No ato de ler a palavra, Bajard (2012, p.92) explica que "ler consiste em tomar a consciência de um texto gráfico desconhecido. Trata-se de um ato de compreensão, sim específico, operando sobre uma matéria gráfica, o que não é o caso da escuta, que opera sobre uma matéria sonora". Sendo assim, o leitor promove ações cognitivas complexas para atribuir significado ao texto lido, isso ele faz de forma silenciosa e autônoma. A leitura não é a extração sonora do texto ou de palavras, mas a atribuição de sentido e significado. (Quirino, 2024, p. 88)

Essa proposta inovadora para o ensino da leitura rompe com o método fonético tradicional. Ao invés de enfatizar a correspondência entre os sons e as letras, nessa proposta, propõe-se que as crianças se apropriem da linguagem escrita a partir da compreensão total da palavra. Quirino (2024, p.89) destaca que “A criança se apropria da linguagem escrita em contato com a forma gráfica e não na relação dos sons de fonemas com a palavra”. Segundo a autora, ler não se resume à decodificação de sons, mas envolve a atribuição de significado a um conjunto de símbolos gráficos. Ao entrar em contato com as palavras escritas, as crianças constroem um significado para elas, relacionando-as com seus conhecimentos prévios e com o contexto em que estão inseridas, contexto esse, que foi observado e transformado em tema gerador, como colocado acima.

Além disso, se faz o uso dos caracteres (Quirino, 2024, p.91) conjunto de todos os símbolos usados pela escrita que se pode muito bem vê-los nas teclas do computador ou mesmo celular (...) nesse processo de alfabetização.

Os caracteres são os elementos que compõem a unidade da palavra, as crianças ao manusear os caracteres veem a totalidade da palavra, relaciona ao seu significado e assim atribuindo sentido. Coisa que não acontece quando se associa ao fonema que é a unidade da fala a escrita da palavra, gerando diversos equívocos na escrita da palavra, consequentemente traz dificuldade no ato de ler, pois, a palavra passa ser vista como fragmentada e não como unidade. (Quirino, 2024, p. 90)

Quirino (2024), destaca o processo de “descoberta do texto”, no qual se faz o uso de diferentes signos: imagem e visual, a fim de dar pistas para as crianças nesse processo. Ela descreve como acontece, desenvolvido de acordo com Bajard (2021) e que está dividido em 4 movimentos.

O primeiro começa com a intencionalidade do educador (a) a partir da escolha do texto de referência que vem para fortalecer o tema gerador. (...) Para isso, o docente traz o texto de referência escrito, utilizando-se de signos: imagem e visual. Apresenta- o para as crianças, faz provocações em relação ao texto promovendo assim à tempestade de ideias. Nesse diálogo as crianças entram pela porta do sentido, mobilizando suas vivências e seus saberes no ato de pensar, fazendo levantamento de hipóteses sobre o que se trata o texto. O professor (a) convida as crianças para sinalizar no texto palavras ou parte do texto que confirma a hipótese por ela apresentada. Depois desse movimento ou **bagunça boa** que é uma ação necessária ao desenvolvimento cognitivo de todos os envolvidos, o (a) professor (a) faz uma síntese das descobertas do texto, para então fazer a leitura sonora do texto. (Quirino, 2024, p. 93)

Neste primeiro movimento é possível perceber o papel do educador, como provocador, despertando o interesse da criança e estimulando a participação ativa dos alunos com a intenção de promover um diálogo rico e significativo, no qual as crianças se tornam protagonistas do seu processo de aprendizagem. Além de valorizar a experiência prévia do leitor e suas vivências, permitindo que ele estabeleça conexões entre o texto e o mundo ao seu redor.

No segundo movimento da proposta de apropriação da leitura, (Quirino, 2024,p.94) apresenta que “No segundo movimento o (a) docente dialoga com as crianças sobre o contexto do gênero textual, sua estruturação e sua finalidade, pois trata da realidade das crianças”. É possível perceber que os movimentos se conectam, há um aprofundamento da compreensão do texto, no qual é possível desenvolver objetos de conhecimentos e habilidades previstas pela BNCC. Além disso, destaca a importância de trabalhar textos que tratem da própria realidade dos educandos, ou seja, os diversos gêneros textuais que circulem socialmente, para que de fato a criança perceba a função social da escrita e da leitura e que ela não se diferencie da vida.

No terceiro movimento, a proposta de Quirino (2024) enfatiza a importância da oralização do texto e da manipulação dos caracteres. Ao realizar a leitura oral do texto em conjunto com os alunos, o professor promove a construção de significado e nesse contexto, vai além da simples declamação das palavras. Além disso, evidencia que a transmissão vocal não é o primeiro passo para apropriação da leitura. E fortalece o movimento da alfabetização com o manuseio dos caracteres, proporcionando um ambiente lúdico e desafiador para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No terceiro, o (a) educador (a) retoma o texto de referência e junto com as crianças faz a transmissão oral do texto ou pergunta se alguma criança gostaria de fazer a leitura do texto para seus colegas. Traz as palavras que serviram como pista para a descoberta do texto, e faz uso das caixas dos caracteres, facilitando as construções e reconstruções das palavras, frases. O uso dos caracteres permite que as crianças

percebam que no manuseio dos caracteres de uma palavra, elas podem reconstruir outras palavras. Assim, instigando, as crianças à percepção que os caracteres formam a palavra, transformando-a em unidade, gerando assim significado, ou seja, a palavra só é a palavra pelo conjunto de caracteres e não pelo seu fonema. (Quirino, 2024, p. 95)

E para finalizar, o quarto movimento é a concretização dos demais movimentos, a compreensão do texto, ou seja, a leitura e escrita autônoma e sua função, a culminância da proposta. Ao longo dos processos de descoberta, análise e manipulação do texto, e dos caracteres, as crianças desenvolvem as habilidades necessárias para compreender e produzir textos de forma autônoma. A leitura e a escrita, nesse contexto, não são atividades isoladas, mas sim práticas sociais que se entrelaçam e se complementam. Ao ler, os alunos ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e desenvolvem o pensamento crítico. Ao escrever, eles expressam suas ideias, sentimentos e opiniões, construindo sua identidade e participando ativamente da sociedade. Como destaca Quirino (2024, p.96) “O quarto vem envolvido com os demais movimentos, as crianças na ação de ler aprendem a escrever, ou seja, podem dizer sua palavra no ato da escrita autônoma, na ação do pensar”.

Para finalizar a proposta, a autora destaca a importância de ambientes que estimulem a leitura no ambiente escolar e principalmente dentro das salas de aulas, a escola, enquanto espaço de aprendizagem, tem um papel fundamental na formação de leitores e escritores críticos e autônomos, capazes de utilizar a linguagem escrita para exercer sua cidadania.

Neste sentido, é necessário que a comunidade escolar crie em toda escola ambientes leitores, mas principalmente na sala de aula onde deve conter alguns ambientes e materiais como: livros de literatura infantil, revistas, jornais, panfletos, rótulos, cartazes, gibis, livros didáticos e etc; como também caixas de caracteres, jogos, listas de palavras, textos com escrita autorais das crianças, os textos trabalhados durante o mês para as crianças utilizarem como fonte de pesquisa. (Quirino, 2014, p. 97)

A educação do campo, para ser verdadeiramente transformadora, precisa ultrapassar os muros da escola e se conectar à realidade das crianças campesinas, seja ela da etapa da educação infantil ou ensino fundamental. Ao valorizar a cultura local e promover a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, a escola do campo pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, além de ter um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao se conectar com a comunidade e promover a participação ativa dos alunos, ela contribui para a transformação das relações de produção e para a valorização do trabalho campesino.

Para isso, é fundamental que os currículos sejam flexíveis e contextualizados, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e contribuam para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do livro “Diálogos sobre alfabetização”, constatou-se que a proposta pedagógica implementada nas escolas do campo de São Luís do Quitunde estabelece um diálogo produtivo com a Resolução Normativa nº 040/2014. Essa resolução normativa representa um avanço significativo para a educação alagoana, ao estabelecer diretrizes mínimas para garantir a qualidade do ensino em todo o estado. Ao exigir a adequação da infraestrutura escolar, a oferta de recursos didáticos adequados e a qualificação dos professores, a Resolução contribui para reduzir as desigualdades e promover a inclusão de todos os estudantes camponeses.

A análise apresentada revela os desafios intrínsecos à construção de uma educação de qualidade no campo, vivenciada pelo município, marcada por desigualdades e limitações de infraestrutura, além da falta de políticas públicas que resultaram em problemáticas que a educação do campo luta há muito tempo para elucidar, como o grande número de fechamento de escolas do campo, o processo de nucleação, e a imposição de modelos pedagógicos urbanos, desconsiderando as especificidades do contexto rural, que agrava ainda mais a situação, resultando em um processo de desvalorização da cultura local. Esses desafios históricos, têm impactos diretos na vida dos estudantes, limitando suas oportunidades e comprometendo seu desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, a proposta pedagógica de São Luís do Quitunde se destaca ao buscar superar essas dificuldades, valorizando a cultura local articulada ao processo de alfabetização. Ao centrar-se na experiência da criança camponesa e articular seus conhecimentos prévios tradicionais com os conteúdos programáticos, revolucionou sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes do campo, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, alinhada com o compromisso da alfabetização e da valorização da diversidade cultural. Além de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e engajados com a realidade local, conforme preconizado pela resolução nº040/2014.

A análise demonstrou também, a importância da formação continuada de professores e as parcerias com Universidades e Instituições. Essas parcerias são caminhos para a ampliação do olhar para a educação, uma vez que podem proporcionar aos professores acesso a conhecimentos atualizados, trocas de experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional. Essa articulação entre a academia e a escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino, além da valorização da educação no campo.

Em suma, este estudo contribui para o debate sobre a efetivação dos marcos legais de forma concreta nas escolas do campo, evidenciando a importância de uma prática pedagógica que valorize e reconheça o povo camponês, além de demonstrar que somente uma educação

libertadora, é capaz de superar obstáculos, impulsionando os educandos a serem sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, a questionarem a realidade e a transformarem o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 040/2014, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas, CEE/AL. Maceió, AL, 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – *PRONERA*. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução, volume 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2002. Seção 1, p. 15

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.

SILVA, Alex Sandro Rufino da. **São Luís do Quitunde**: episódios e personalidades. São Luís do Quitunde, AL: Gogó da Ema, 2021. 482 p.

São Luís do Quitunde [S.l.][s.d.]. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/sao-luis-do-quitunde/panorama>> Acesso em 09 de Out. de 2024.

São Luís do Quitunde, InfoSanbas. [S.l.][s.d.]. Disponível em:
<<https://infosanbas.org.br/municipio/sao-luis-do-quitunde-al/>> Acesso em 09 de Out. de 2024.

QUIRINO, Maria José Santos Marques; QUITINO, Meridelma Araújo de Barros; SILVA, Josélia Nascimento da (Org.). **Diálogos sobre alfabetização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 105 p.

MINAYO, Ma Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Qedu, **São Luís do Quitunde**. [S.l.][s.d.]. Disponível em:
<<https://qedu.org.br/municipio/2708501-sao-luis-do-quitunde/ideb>> Acesso em 09 de Out.
de 2024.