

# **PAULO FREIRE, ENSINO, ESPAÇOS-NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NA PAISAGEM URBANA E A FORMAÇÃO INICIAL E LITERÁRIA DO PROFESSOR DO CAMPO**

**PAULO FREIRE, TEACHING, SPACES-NOT FORMAL EDUCATION IN THE URBAN LANDSCAPE AND THE INITIAL AND LITERARY FORMATION OF THE TEACHER OF THE FIELD**

**PAULO FREIRE, LA ENSEÑANZA, LOS ESPACIOS-NO LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL PAISAJE URBANO Y LA FORMACIÓN INICIAL Y LITERARIA DEL MAESTRO DEL CAMPO**

Leticia Queiroz de Carvalho<sup>1</sup>  
Soraya Ferreira Pompermayer<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto em tela objetiva investigar a formação inicial de professores, a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES), campus Goiabeiras e como esta contribui para a formação do professor leitor nas escolas do campo e também em espaços-não formais da paisagem urbana, tendo o seguinte problema de pesquisa: de que modo a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES) contribui para formação do professor leitor e da leitura literária nas escolas do campo e em espaços-não formais de educação na paisagem urbana. Será realizada no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”. Trabalha com pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Gadotti sobre a cidade educadora e espaços não formais de educação (2001, 2006). Ao mesmo tempo problematiza questões da Educação do Campo como práxis intercultural, a formação de professores, o rural e o urbano em Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerster (2004), Braga (2012), dentre outros. Aprofundam-se, por meio desse cotejo teórico, diálogos sobre leitura literária, formação do leitor, formação do professor leitor, cidade educadora e educação em Freire (1991), Candido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000). Tal interlocução teórica aponta tensionamentos e resistências quando outras vozes de sujeitos invisibilizados historicamente dos processos educativos potencializam culturas

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>. E-mail: [leticia.carvalho@ifes.edu.br](mailto:leticia.carvalho@ifes.edu.br)

<sup>2</sup> Doutoranda do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente efetiva da Rede Estadual de Educação do ES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0115-2850>. E-mail: [sorayap41@gmail.com](mailto:sorayap41@gmail.com)

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

e saberes populares na universidade e que podem impactar as salas de aula da Educação do Campo, bem como espaços não-formais de ensino na paisagem urbana propiciando um trabalho de valorização do texto literário e uma visão ampliada do contexto urbano.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação Inicial de Professores. Leitura Literária. Paisagem urbana.

**ABSTRACT:** The text on screen aims to investigate the initial training of teachers, from the Degree in Field Education of the Federal University of Espírito Santo (LedoC/UFES), Goiabeiras campus and how this contributes to the formation of the teacher reader in the schools of the field and also in non-formal spaces of the urban landscape, having the following research problem: how the Degree in Field Education of the Federal University of Espírito Santo (LedoC/UFES) contributes to the formation of the reading teacher and literary reading in the schools of the field and in non-formal spaces of education in the urban landscape. It will be held in the Research Group (CNPq) “Cultures, Partnerships and Field Education” of the Graduate Program in Education, in the Research Line “Teaching, Curriculum and Cultural Processes”. It works with theoretical and methodological assumptions of Paulo Freire and Gadotti about the educating city and non-formal spaces of education (2001, 2006). At the same time, it problematizes issues of Rural Education as intercultural praxis, teacher training, rural and urban education in Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerste (2004), Braga (2012), among others. Through this theoretical comparison, dialogues on literary reading, reader training, teacher-reading training, educating city and education in Freire (1991), Candido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000) are deepened. This theoretical dialogue points to tensions and resistances when other voices of subjects historically invisible from educational processes enhance popular cultures and knowledge in the university and that can impact the classrooms of Campo Education, as well as non-formal teaching spaces in the urban landscape providing a work of valorization of literary text and an expanded view of the urban context.

**Keywords:** Country Education. Initial Teacher Training. Literary Reading. Cityscape.

**RESUMEN:** El texto en pantalla tiene como objetivo investigar la formación inicial de los docentes, de la Licenciatura en Educación de Campo de la Universidad Federal de Espírito Santo (LedoC/UFES), campus Goiabeiras y cómo esto contribuye a la formación del profesor de lectura en las escuelas del campo y también en espacios no formales del paisaje urbano, teniendo el siguiente problema de investigación: cómo la Licenciatura en Educación de Campo de la Universidad Federal de Espírito Santo (LedoC/UFES) contribuye a la formación del profesor de lectura y lectura literaria en las escuelas del campo y en espacios no formales de educación en el paisaje urbano. Se realizará en el Grupo de Investigación (CNPq) “Culturas, Alianzas y Educación de Campo” del Programa de Posgrado en Educación, en la Línea de Investigación “Docencia, Currículo y Procesos Culturales”. Trabaja con supuestos teóricos y

metodológicos de Paulo Freire y Gadotti sobre la ciudad educadora y los espacios no formales de la educación (2001, 2006). Al mismo tiempo, problematiza temas de Educación Rural como praxis intercultural, formación docente, educación rural y urbana en Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerste (2004), Braga (2012), entre otros. A través de esta comparación teórica, se profundizan los diálogos sobre lectura literaria, formación lectora, formación docente-lectora, ciudad educadora y educación en Freire (1991), Cándido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000). Este diálogo teórico apunta a tensiones y resistencias cuando otras voces de sujetos históricamente invisibles desde los procesos educativos potencian las culturas populares y el conocimiento en la universidad y que pueden impactar en las aulas de Educación do Campo, así como en espacios de enseñanza no formales en el paisaje urbano proporcionando una obra de valorización del texto literario y una visión ampliada del contexto urbano.

**Palabras clave:** Educación de Campo. Formación Inicial del Profesorado. Lectura Literaria. Paisaje Urbano.

## INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro tem sido desafiado, desde sempre, a contribuir para a reflexão da condição humana, principalmente quando o cenário social nos apresenta questões que impactam diretamente as nossas relações cotidianas, tais como as consequências da pandemia do Covid-19, as mudanças climáticas, as questões político-sociais que têm afetado os direitos humanos e a condição social dos indivíduos e tantos outros acontecimentos que nos levam a crer que pensar a escola e as atividades pedagógicas que nela ocorrem é pensar também na necessária interlocução entre as temáticas ligadas ao campo da Educação neste novo contexto e os desafios globais da contemporaneidade.

Nesse sentido, as contradições presentes no momento histórico em que nos situamos e a percepção de grupos sociais que ainda estão à margem das ações sociais em nosso contexto nos encaminham para buscar uma compreensão maior sobre os processos culturais dos quais deveriam participar com maior propriedade, tais como as questões que emergem na Educação do Campo e a formação dos professores das escolas do campo, de modo a compreender como ocorre a formação do professor leitor em tais espaços escolares e também em espaços-não formais da paisagem urbana, tendo o seguinte problema de pesquisa: de que modo a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES) contribui para formação do professor leitor e da leitura literária nas escolas do campo e em espaços-não formais de educação na paisagem urbana?

Em nossa interlocução, buscaremos alguns pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Gadotti sobre a cidade educadora e espaços não formais de educação (1991, 2006). Ao mesmo tempo, problematizaremos questões da Educação do Campo como práxis intercultural, a formação de professores, o rural e o urbano em Santos (2007), Molina (2017), Souza (2012), Foerste (2004), dentre outros. Aprofundaremos os diálogos

sobre leitura literária, formação do leitor, formação do professor leitor, cidade educadora e educação em Freire (1991, 1998), Candido (2011), Kramer (1998, 2000) e Silva (2003).

Nossos estudos acompanham ainda os movimentos político-econômicos, socioculturais que dão forma aos diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, em um tempo e lugar, tendo como base a realidade brasileira e uma visão contemporânea, favorecendo assim a compreensão da trajetória da profissão docente, a formação inicial de professores do campo, seus desafios em tempos de pandemia do Covid-19.

Para tanto, serão explanadas, respectivamente: panorama da formação inicial do professor do campo, sobretudo a formação inicial de professores do campo, a paisagem urbana e a formação literária do professor do campo e os apontamentos para novas discussões, a partir das quais sistematizaremos os principais elementos teóricos oriundos desse cotejo entre os autores apresentados, bem como apontaremos possíveis aproximações entre o contexto da educação do campo e o estudo da paisagem urbana.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO CAMPO: PANORAMA E ALGUNS DESAFIOS**

Inicialmente, destacamos que a Educação do Campo neste trabalho é compreendida não apenas como cenário em que se passam as experiências de nossos sujeitos, mas como um viés que atravessa e interage nas discussões sobre a formação docente. Por isso, buscamos nas produções por teóricos que caminham com os movimentos sociais do campo como Molina (2017), Foerste (2004), dentre outros e em pesquisas divulgadas em artigos, teses e dissertações, bem como em *sites*, portais e documentos oficiais.

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos.

A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Por isso, vale destacar o que alerta MOLINA (2017) no artigo intitulado “Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores”. Segundo ela, na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores e, por via de consequência, causar mudanças na Educação do Campo, posto que esta possui diferenças do processo formativo que está sendo construído pela nova Base Nacional e também porque essa política de formação de educadores só tem sentido se referida a partir da compreensão da totalidade do processo sócio histórico no qual se insere.

Uma das principais contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas

graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver. Assim, destaca Molina (2017, p.592), que a LEdoC,

“[...]assume explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia (MOLINA, 2017, p.592)

E completa enfatizando que

“[...] matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2017, p.592).

Outro ponto relevante nas matrizes teóricas pesquisadas é o documento que orientou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ele destaca que essa política foi concebida para garantir a formação, no âmbito da educação superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MOLINA, 2017, p. 594).

Essas Licenciaturas objetivam promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: 1) Artes, Literatura e Linguagens; 2) Ciências Humanas e Sociais; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias.

Os textos também ressaltam, em sua maioria, que desde o primeiro tempo na universidade, promove-se a formação desses educadores para serem capazes de fazer o levantamento das tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem. Esses processos de aproximação e ao mesmo tempo de estranhamento da realidade, com o olhar de pesquisador na qual vivem, têm dimensões educativas fundamentais.

Ainda se impõe relevante nos artigos pesquisados é a alternância, ou seja, o revezamento entre espaços, estando os graduandos quinze dias na universidade e quinze dias em suas escolas. Esse próprio movimento da alternância dos tempos e espaços educativos entre escola básica e universidade tem desencadeado um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino.

A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção

de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. Ela vai promover ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas. Com a presença nos dois tempos e espaços educativos, tanto dos educadores, que cursam a Licenciatura, quanto dos docentes da educação superior, que passam a realizar diferentes tipos de ações formativas nas escolas básicas do campo, desencadeando um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino.

Por fim, do que investigamos, vale ressaltar ainda o que disseram os estudos sobre os desafios que se apresentam à LEdoC, após a expansão nos últimos anos. São cinco pontos eleitos como desafios potenciais de descaracterização, a partir desta expansão: 1) promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; 2) garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; 3) se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; 4) materializar-se a partir da alternância pedagógica; 5) promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

O artigo aponta ainda as potencialidades que podem conter a ampliação da LEdoC. São elas: consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo; ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo.

No entanto, tantos desafios quanto potencialidades, encontram o sentido de sua reflexão condicionados pela totalidade maior que os contém, qual seja: as tensões e contradições vivenciadas tanto pelo conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil, quanto pelas tensões e contradições também vigentes no campo pela intensíssima expansão do modelo agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio.

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC<sup>3</sup> – em um universo de 76.229 mil escolas campesinas no país, 508, sendo a maioria delas localizada no norte e nordeste, ainda sofrem com falta de energia e saneamento, além do despreparo dos docentes, pois 30% dos profissionais que atuam no campo não têm ensino superior.

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (MOLINA, 2017).

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Como afirma Leite (1999, p. 28),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p.28).

Assim, surgiu o ruralismo pedagógico, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico.

O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania. Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante. A educação se desenvolvia com o objetivo de proteção e assistência ao camponês. Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira.

Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais. Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, os quais tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária.

Em seu artigo 28, a LDB (9194/96) estabelece as seguintes normas para a educação do campo: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação (BRASIL, 1996).

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enerà), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades. Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar família e trabalho.

Assim, foi criada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país. A partir de então, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

Nessa breve retrospectiva, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e o decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo. Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (SOUZA, 2002).



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

No plano governamental, com a constatação da situação de analfabetismo nos assentamentos, foi criado pelo governo estadual, na gestão 1992-1994, o Programa Especial “Escola Gente da Terra”, que tinha como propósito “dar um atendimento específico e diferenciado” aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos. Em 1992, foram publicados pelo governo estadual os Cadernos de subsídios ao processo de educação de jovens e adultos do campo. O MST e a Comissão Pastoral da Terra eram os interlocutores com a instância governamental (SOUZA, 2012, p. 201).

Discutir o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais, e as produções escritas sobre a Escola Rural foi importante para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sociocultural para os povos do campo. Uma delas foi a experiência com a pedagogia da alternância, que oferece contribuições ao debate da educação do campo.

Também, de relevância para a educação dos trabalhadores, são os projetos desenvolvidos pelos sindicatos combativos, a exemplo do Programa Terra Solidária, organizado pela Fetraf-SUL/CUT (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores).

A “escola itinerante” tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. Vale destacar que a escola intitula-se ‘itinerante’ em função de que ela acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária (SOUZA, 2012).

Logo, desde que era denominada Educação Rural no Império, a educação do campo esteve à margem, invisibilizada até mesmo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que diverge quanto a nomenclatura ideal: “educação rural” ou “educação do campo”? Também do fato de que não existe uma área de pesquisa específica para as produções acadêmicas sobre educação popular, educação do campo ou mesmo qualquer pesquisa relacionada aos sujeitos do campo; nem mesmo uma subárea. Se caso um pesquisador quiser incluir sua pesquisa precisará fazê-lo dentro da área “Educação” e na subárea “formação de professores”. Vale citar que na Associação Nacional de Profissionais da Educação – ANPED – não há um GT exclusivo para a “Educação do Campo”, fatos esses que dificultam quem pesquisa.

É quase consenso que a Lei 9394/96 traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da educação básica. Na perspectiva de superar a justaposição

de etapas fragmentadas, que caracterizaram a organização da educação escolar até seu advento, a LDBEN apontou para uma concepção de educação fundada no princípio de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, caracterizando a educação básica, a ser universalizada. Mas, é fato, entretanto, que todos os níveis de ensino são importantes e todos possuem suas especificidades. Assim, com relação à educação infantil, cabe à escola a importante tarefa de favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e desenvolver o seu conhecimento do mundo (BRAGA, 2012).

Do mesmo modo, para os alunos dos ensinos fundamental e médio, a escola deverá estimular a valorização do conhecimento, dos bens culturais, do trabalho, a autonomia intelectual, a investigação, o questionamento e a pesquisa.

## **FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR DO CAMPO E FORMAÇÃO DO LEITOR: DIÁLOGOS COM A PAISAGEM URBANA**

De acordo com Kramer (2000) leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Ou seja, se por um lado, a leitura pode ser percebida mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras, também se pode entender, por outro lado, que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer “um conhecimento prévio, linguístico e não linguístico — tanto a informação visual quanto a não visual são importantes na leitura do texto” (KRAMER, 2000, p. 24). Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados.

Em meio a esse processo crítico de leitura, as reflexões sobre a paisagem urbana no contexto da cidade educadora insinuam-se como necessárias no que tange à formação de leitores nas escolas do campo, de modo a potencializar uma concepção de paisagem urbana mais atrelada à realidade concreta desses estudantes:

Na cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. O Manifesto das Cidades Educadoras aprovado em Barcelona, em 1990, e revisto em Bolonha, em 1994, afirma que “a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas (GADOTTI, 2006, p.134).

Já Freire (1991) reforça que o potencial educativo da cidade existe pela real necessidade de educar, de aprender, de ensinar e de imaginar que nós, mulheres e homens, trazemos em nossas experiências pelo contexto urbano, seja em campos, suas montanhas,

seus vales, seus rios, suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, espaços nos quais deixamos as marcas, as histórias e o gosto de certa época. “A cidade é cultura, criação, não só do que fazemos nelas e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 1991, p.32)”.

Diante dessas premissas e da necessária interlocução entre a escola e a paisagem urbana no que esta traz de contraditório e desafiador, um conceito amplo de leitura pode estar presente nas práticas de leitura em sala de aula: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura dele” afirma Freire (2006, p.11). Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendem a ler lendo o mundo a nossa volta:

Lemos a natureza, o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia aprendemos a ler a palavra escrita (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17).

Defende, pois, Kramer (1998) que o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, por meio das teias de relações, são responsáveis pela formação da identidade social destes leitores.

É por isso que Candido (2011, p.176) vai reafirmar que “[...] um livro nas mãos de um leitor pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...]”, pontua o crítico, “[...] o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”. É da natureza da literatura a ficcionalidade, a invenção, a fabulação, para representar e recriar ações humanas.

O que Candido (2011, p. 804) argumenta e defende é que além de bens materiais para sua sobrevivência, o indivíduo também necessita de alimento intelectual, a fim de garantir sua integridade psíquica e espiritual; pontua que todos têm direito a arte, em especial à literatura. Preconiza, assim, que os seres humanos têm uma “[...] necessidade universal de ficção e de fantasia que, de certo, é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares”.

Portanto, toda leitura é importante para o sujeito, se estiver de acordo com sua necessidade e se enquanto leitor souber olhar as frestas, utilizar os diferentes portadores de texto que estiverem ao seu alcance. Ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do autor, assim se organizam por meio das histórias e, portanto, se humanizam. E quando a utilizamos na escola, ela se transforma em importante instrumento de formação dos sujeitos, posto que o enredo da obra literária é construído a partir de profundos “conteúdos humanos”, possibilitando ao leitor refletir criticamente (BULAMARQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Nesse processo formativo, em que autores, textos e leitores dialogam nos processos pedagógicos da educação básica, o reconhecimento dos espaços urbanos como locais de encontro, trabalho, cultura, lazer e de lutas históricas e sociais poderá ampliar a concepção da paisagem urbana como objeto de constante transformação: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 2007, p.21).

A perspectiva de leitura da paisagem urbana, por meio das representações presentes nos textos literários, poderá gerar uma nova visão do espaço urbano, atrelado a diferentes tempos históricos e formas de apropriação da cidade: “A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança [...] a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço” (SANTOS, 2007, p.24).

De acordo com Cullen (1996), arquiteto e urbanista britânico, paisagem urbana é a arte de tornar coerente e organizado o emaranhado de casas, edifícios, viadutos, ruas e demais espaços que compõem o ambiente urbano. E essa coerência e organização que o conceito da paisagem urbana retrata, exerce uma forte influência na criação de projetos de arquitetos e urbanistas uma vez que é possível realizar análises sequenciais e dinâmicas da paisagem urbana a partir de premissas estéticas.

Um olhar crítico sobre os espaços sociais poderá emergir nas práticas de leitura, se buscarmos uma interlocução entre as situações sociais que nos desafiam no contexto urbano de modo a pensá-lo de forma integrada também aos cenários políticos e culturais, sobretudo compreendendo que as experiências produzidas por meio da leitura precisam subsidiar ações que proponham transformações qualitativas nas realidades dos leitores e da comunidade escolar.

Ainda que o discurso pedagógico reconheça o potencial transformador da leitura, a escola continua insistindo em práticas burocráticas como explicitam Versiani; Yunes; Carvalho, 2012. p. 27:

Muitas vezes, permitimos que os planejamentos, objetivos e metas sejam muito mais importantes do que nossa função primeira: a de encantar, porque somente o desejo de saber mais sobre alguma coisa é capaz de nos mobilizar e nos mover nesse sentido. De que adianta colocar o livro na mão do menino e, em seguida, anotar no quadro o dia da prova sobre o livro, ou um questionário sobre o texto (dirigindo assim a leitura e impossibilitando que cada um “viaje” nas entrelinhas)? (VERSIANI; YUNES; CARVALHO; 2012, p.27).

É possível alcançar a constatação, não inédita, de que a abordagem à leitura e, sobretudo à leitura de textos literários, continua atrelada, tanto por professores, quanto por estudantes, a duas situações: de um lado, a literatura vinculada a algo de que se pudesse tirar proveito, com vistas ao vestibular ou a algum concurso ou como pretexto para outras atividades, como ensinar à gramática. E, por outro lado, eliminadas as condições anteriores, a literatura continua sendo tratada com total gratuidade, sendo-lhe reservado o lugar do inútil.

Vale ressaltar, entretanto, que embora Kramer (1998) afirme que a leitura não seja escolarizável, defende que é papel da escola incentivá-la, garantir a sua democratização: vai propiciar a distribuição de bens culturais em uma sociedade desigual, e conseqüentemente, suprir o pouco ou nenhum contato com a literatura antes do ingresso na escola. A literatura na escola é fundamental também como formação da língua e da cultura de um determinado povo.

O problema é quando a leitura do texto literário se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para a alfabetização, para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando somente a função de instrumento para um fim alheio as suas propriedades estéticas, anulando sua especificidade enquanto arte. Por isso, importa propor novos rumos da leitura literária na escola, a fim de que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento de si mesmo bem como do outro, deve propiciar aos alunos a sua inserção nas práticas culturais da sua comunidade escolar, seja em escolas da cidade seja nas escolas do campo.

Por isso, no mundo contemporâneo, a leitura literária assume uma função estética em busca da formação do leitor. Então, a quem caberia a “formação do leitor”? E, que leitor? A leitura literária na escola, geralmente está a cargo do professor. Nesse sentido, Ramos (2006, p.5) afirma que,

[...] o docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objetivo artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo (RAMOS, 2006, p.5).

Essa formação deve ser guiada, mediada pelo professor com segurança, porém com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário considerar suas emoções, alegrias, afetos, tristezas, piedade, a revolta e a indignação, indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida, e de si próprio, fundamentais aos jovens, adolescentes e crianças, para que o ato da leitura não se torne mecânico.

Todavia, vale questionar: quem forma o professor que forma o leitor? Isso por acreditarmos que a leitura literária precisa ser inventiva e formar leitores não apenas na escola, mas acompanhar as práticas sociais dos nossos alunos em suas relações como um todo. O papel docente é relevante nesse sentido, afinal como nos lembra Silva (2003, p.40) um professor criativo que se percebe como um agente de mudança e um multiplicador do ato de ler e fazer a opção individual e intransferível de como vê e entende a leitura, pois “[...] a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula”. Acrescenta ainda que o professor deve partir

do conhecimento da criança, da realidade em que ela vive e da sociedade da qual faz parte, deve mergulhar na seleção de livros e textos que “[...] permitam o refinamento da compreensão dos estudantes bem como o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia e maturidade em leitura (SILVA, 2003, p.26).

Identifica-se que a leitura literária na Educação do Campo perpassa pelo professor de Língua Portuguesa, da mesma forma que ocorre nas escolas que estão nos centros urbanos: criou-se a ideia de que cada educador, de forma bem definida, tem sua área de atuação, estando, então, a leitura literária restrita à aula de Língua Portuguesa. No entanto, a leitura literária é fundamental em todas as áreas e, por isso, não deveria ser considerada responsabilidade de apenas uma disciplina, sobretudo por que todas têm potencial de desenvolvê-la, visto que é ferramenta essencial para o desenvolvimento do estudante, seja este do campo ou da cidade.

Outra questão relevante diz respeito à valorização da cultura dos educandos, mas não se limitando a ela. Assim, a leitura literária nas escolas campesinas está atrelada a uma prática intercultural, oportunizando diálogos dos sujeitos com realidades diversas, sem se ater a propostas exclusivamente relacionadas ao campo, mas que têm interdependência entre campo e cidade, de valorização e respeito às diferenças e a cada cultura. Existe, pois, uma importância das práticas pedagógicas que muitas vezes não são apreendidas na formação inicial.

Percebemos, até agora, que práticas que buscam a interlocução com espaços diversos, que ampliam conhecimentos, estabelecendo um movimento intercultural, que respeita e valoriza diferentes sujeitos do campo promovem a leitura literária. No que tange à opinião dos professores, reconhecem que a escola ainda precisa avançar e para isso é imprescindível uma formação inicial que dialogue com os contextos campesinos, tendo como fundamento as dimensões coletivas das práticas, promovendo “[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”, como diz Nóvoa (1991, p.15-38), rompendo com a ideia que separa o pensar do fazer, que desvaloriza o conhecimento dos seus alunos e alunas, duvidando de sua capacidade intelectual, considerando-os meros espectadores.

Nesse sentido, o diálogo proposto considera até o momento que a formação inicial deva ser um espaço de troca de experiências, que leva em conta o outro, seus saberes e práticas e o instrumentaliza a problematizar e a refletir no ato de ler sobre o sistema de educação vigente, constituindo-se mecanismo de superação dos padrões impostos por tal sistema, a fim de atuar e entender a prática que o cerca, propondo leituras significativas e fomentando práticas leitoras aos professores em formação, as quais articulem, cada vez mais, os sentidos da leitura à compreensão de temas sociais relevantes, dentre eles a compreensão da paisagem urbana sustentada por concepções que a considerem para além da sua materialidade física, ou seja, das suas construções, monumentos e elementos concretos. No âmbito da formação inicial docente no contexto campesino, o estímulo à leitura dialogada, cujo viés social proponha reflexões que não sejam descoladas da compreensão crítica da paisagem urbana, precisa ser reafirmado.

## **APONTAMENTOS PARA NOVOS DIÁLOGOS**

No texto em tela, buscamos um diálogo teórico entre matrizes que discutem a Educação do Campo em sua gênese, bem como aquelas que propõem uma reflexão crítica sobre a formação do leitor e a paisagem urbana como elemento articulado aos movimentos histórico-sociais, repleto de possibilidades formativas para os leitores em formação, independente do segmento educacional de que participem.

Nossas discussões indicaram que é preciso construirmos na sociedade um compromisso profundo para que a educação seja, de fato, um instrumento de mudança e de transformação social. Temos o desafio de superar a ideia de que a escola não é um espaço de transformação. Ela é, sim, um espaço de transformação e precisa ter uma valorização muito maior do que historicamente tem e, nesse contexto, o trabalho com a leitura literária em diálogo com a paisagem urbana pode ser elemento nuclear quando analisamos a educação do campo, verificamos que estados e municípios precisam definir qual o seu papel na construção de uma escola do campo, bem como em relação à formação de professores no contexto campesino.

É tempo de reafirmar os conceitos de educação, docência, escola, conteúdos, aluno, cidade educadora e paisagem urbana, os quais foram defendidos por educadores como Paulo Freire e teóricos representativos das áreas em debate; não recuar nem por um momento na defesa de uma escola e uma universidade pública, de qualidade e que demonstrem, a cada dia, sua absoluta imprescindibilidade para a sociedade brasileira.

Quanto à formação de leitores e o necessário diálogo com as concepções teóricas sobre a paisagem urbana, entendemos que a leitura do urbano, a partir dos textos literários na formação inicial do professor do campo, certamente suscitará nas práticas pedagógicas desses professores o reconhecimento da Cidade como um espaço vivo, local de aprendizagem permanente, seja por seus espaços culturais, seja pelas situações concretas que nela experimentamos em nossa vida social.

Também faz-se necessário lutar, a fim de todos tenham nível superior, uma formação adequada para atuar nas escolas e nas escolas do campo, direito à formação continuada, mesmo que o atual governo ultraconservador tenha uma política pública contrária e venha, até mesmo, abortar a ideia de uma educação do campo de oportunidades, espaços de cultura e de valorização.

Desse modo, acreditamos que diante do desafiador cenário social em que vivemos a leitura crítica do espaço urbano encaminhará novas práticas de educação “na” e “com” a cidade, quando as representações cidadinas chegarem à sala de aula como um movimento espontâneo em que feitos e fatos vividos por mulheres e homens criam situações singulares de educação (GADOTTI, 2006).

Diante disso, tendo como a profissionalização almejada na perspectiva das políticas docentes o pressuposto que as habilidades adquiridas para o exercício da profissão estão sujeitas a contínuas transformações, sendo previsível seu desaparecimento e substituição, fica mais fácil entender por que os inúmeros programas de formação docente, sejam

de professores do campo ou não, tendem a desaparecer uma vez alterados os contextos políticos em que se inserem.

Assim, é desafio imperioso (re)pensar a formação e, em uma esfera maior, a educação como um todo e a educação do campo em especial, neste novo cenário político. Quanto à formação de professores, faz-se necessário lutar a fim de que todos tenham nível superior, uma formação adequada para atuar nas escolas e nas escolas do campo, direito à formação continuada em serviço, ou seja, uma educação do campo de oportunidades, espaços de cultura e de valorização, ampliando para projetos de extensão, cursos de graduação e pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento, de modo que se visibilizem propostas para a entrada dos povos e comunidades tradicionais na universidade, para que esses profissionais mais capacitados possam formar leitores literários nas escolas do país, sejam elas do campo ou da cidade.

Na formação inicial do professor do campo, portanto, a compreensão ampliada da paisagem urbana como campo de lutas, contradições e espaço de relações sociais que imprimem memórias e histórias nos variados cenários coletivos pelos quais transitamos diariamente poderá trazer à baila um profícuo debate sobre o nosso lugar e a nossa participação nas provocadoras questões que têm se apresentado no contexto hodierno, de modo a nos impelir à busca pelo conhecimento de nós mesmos e dos caminhos a trilhar na direção de efetivas mudanças sociais no âmbito da cidade.

## NOTA

3 Dados fornecidos pelo site do MEC em 2016.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- BRASIL. **Lei 9394**, de 20-12-1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n.248, de 23-12-1996.
- BULAMARQUE, F.V.; MARTINS, K.C.C.; ARAÚJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola** – reflexões e propostas na perspectiva do letramento. 1 ed. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt.2005.
- FOERSTE, Erineu. Parceria na Formação de Professores. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)** v.00, p.1-13, 2004.



- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- GADOTTI, Moacir. “A escola na cidade que educa”. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 09 mai. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores - da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 7, p.19-40, jan./fev./marc. /abr., 1998.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n.31, p. 17-27, jan./fev. 2000. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.
- NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- RAMOS, F. B. Literatura na escola: formação do leitor cidadão. **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: ABRALIC, 2006.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Edusp, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n.120, p.745-763, jul-set,2012.
- VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2012.