

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELI GONORING HEHR

**PRODUÇÃO ESCRITA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS – ES**

VITÓRIA
2015

ROSELI GONORING HEHR

**PRODUÇÃO ESCRITA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS - ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Culturas, Currículo e Formação de educadores, sob a orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial Tecnológica,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Hehr, Roseli Gonoring, 1974-

H464p Produção escrita e educação do campo : um estudo de caso em
uma escola de Domingos Martins - ES / Roseli Gonoring Hehr. –
2015.

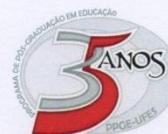
157 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação rural. 2. Escrita. 3. Produção de textos. 4.
Professores – Formação. I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

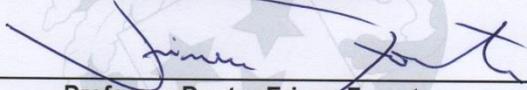
ROSELI GONORING HEHR

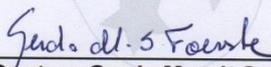
PRODUÇÃO ESCRITA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS- ES

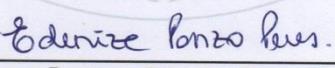
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

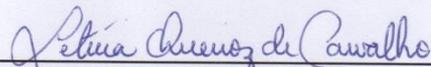
Aprovada em 24 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Edenize Ponzo Peres
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2009, p.30)

Aos meus filhos Luísa, Marcelo e Elisa que enchem a minha vida de amor e esperança.

Ao meu marido, por acreditar junto comigo neste sonho.

Aos educandos que, na escola, buscam o caminho para escrever a sua palavra.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela graça divina da VIDA e por me permitir mais esta conquista.

Ao orientador Professor Doutor Erineu Foerste, que me acolheu, incentivou, orientou e foi fundamental para que chegasse à concretização desta pesquisa.

À Professora Doutora Edenise Ponzo Peres, à Professora Doutora Guerda Margit Schütz Foerste e à Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho pela leitura atenta e contribuições nesta pesquisa.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo que, a cada conversa, a cada encontro, a cada estudo contribuíram com o meu crescimento enquanto pesquisadora. Em especial, às amigas Janinha Gerke de Jesus, Walkyria Sperandio Barcellos e Laura M^a Bassani Muri Paixão.

Aos colegas da turma 27, pelos momentos de companheirismo e troca que vivenciamos; Em especial à amiga Sintia Bausen Kuster, com quem tive a oportunidade não só de estudar, mas de compartilhar das angústias e alegrias desta caminhada.

Aos professores e demais servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela importância do trabalho que desempenham na formação de tantos profissionais da educação.

Aos educadores, educandos e demais profissionais da EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna” que permitiram a realização da pesquisa em sua escola e contribuíram, sem restrições, para que eu pudesse realizá-la.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins, por colaborarem para que eu conseguisse chegar até aqui, e por compreenderem a importância desta conquista para mim.

Aos meus Pais, Geraldo Gonoring *In Memória* e Olendina Santa Clara Gonoring, pela simplicidade e humildade com que me criaram e educaram; impossível chegar aqui sem o amor e o exemplo de vocês.

Ao meu marido, Marcelo Hehr, e familiares que, compreendendo a importância deste sonho, apoiaram-me de forma incondicional, suprimindo minhas ausências e incentivando-me nos momentos difíceis.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Educação- CE da Universidade Federal do Espírito Santo, tem como objetivo investigar as práticas escolares de produção escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola campesina do município de Domingos Martins, Estado do Espírito Santo, Brasil. Como são as práticas escolares de produção escrita em uma escola do campo? Os referenciais teóricos beneficiaram discussões com Freire (2013) e Arroyo (2007) para explanarmos as situações de opressão na Educação do Campo; Bakhtin (2010, 2013) e Geraldi (2013) para conduzirem a análise das práticas escolares de produção escrita; e Candau (2012), para tratarmos da interculturalidade, reflexão que se faz necessária ao se pensar em uma educação que considera a diversidade cultural, histórica e social dos sujeitos. Optamos, nesta pesquisa, pela abordagem qualitativa, conforme nos apresenta Ludke e André (2006). O Estudo de Caso favoreceu a nossa participação no ambiente escolar, para registro e análise de práticas escolares voltadas à linguagem escrita, e utilizamos a observação participante, a entrevista, a análise documental, o questionário e o grupo focal para a produção dos dados. Os resultados da pesquisa demonstram que a escola tem proporcionado práticas escolares diferenciadas, ligadas à realidade dos educandos, com o objetivo de valorizar a cultura campesina e estimular a produção escrita dos estudantes. No entanto, as produções têm priorizado os textos pragmáticos e referenciais, em detrimento de produções de textos literários. A formação continuada de educadores tem contribuído para a reflexão e mudança nas práticas escolares de produção escrita.

Palavras-chave: Educação do Campo; Produção escrita significativa; Formação continuada de educadores.

ABSTRACT

The present research was done in a cultural matter, curriculum and teachers improvement, by the Pos Graduation Educational Program-PPGE- from Educational Center-CE from the Federal University of Espírito Santo has as objective investigate the school practices in writing in one of the last year school classes from elementary school in a school in the countryside from Domingos Martins, Brasil, Espírito Santo State. How are writing practices developed in a countryside school? The theoretical references benefitted discussions with Freire (2013) and Arroyo (2007) to express about the situations of oppression in the countryside education; Bakhtin (2010, 2013) and Geraldi (2013) to conduct the analysis of school practices in the writing development and Candau (2012) to talk about the interculturality, thinking that is necessary when talking about considering school cultural diversity, historic and social subjects. We opted in the research for a qualitative approach like presented by Ludke and Andre (2006). The study of this matter favoured our participation in the school environment to register and analyze the school practices towards writing and using the participating observance, the interview, the documental analysis, the Quis and the focus group for the data collected. The results of the reaserch show that the school has developed different school practices, linked to the reality of the teachers with the objective to value the countryside culture and make the students writing development better. However, the writing process has prioritized pragmatic essays and references in relation to literary essay development. The continuing development of the teachers has contributed to the thinking and the change of school practices in writing.

Key words: Countryside education; Meaningful writing; Continuing development of teachers.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMECES – Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo

DM- Domingos Martins

EAD- Educação à Distância

EC – Educação do Campo

EF- Ensino Fundamental

EFA – Escola Família Agrícola

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FC – Formação Continuada

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Sem Terra

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEPO- Programa de Educação Pomerana

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFAES Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo -

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECEDU – Secretaria de Educação de Domingos Martins

SEDU – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 População da zona rural e zona urbana do município de Domingos Martins	42
Tabela 2 Aspectos da estratificação fundiária do município de Domingos Martins...	43
Tabela 3 Número de escolas do município de Domingos Martins	44
Tabela 4 Taxa de reprovação das EMEFs no período de 2005 a 2008	47
Tabela 5 Taxa de evasão das EMEFs por série/ano em porcentagem no período de 2005 a 2008	48
Tabela 6 Índice de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Domingos Martins/ES no período de 2009 a 2012.....	49
Tabela 7 Índice de aprovação, reprovação e abandono escolas municipais do campo (rurais) de Domingos Martins/ES no período de 2010 a 2013	50
Tabela 8 Metas observadas e projetadas do Ideb da EMEF “Eugênio Pinto Sant’anna” de 2009 a 2013	90

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Mapa do município de Domingos Martins – ES.....	42
FIGURA 2 Escola Singular de São Miguel.....	85
FIGURA 3 EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”.....	86
FIGURA 4 EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”.....	87
FIGURA 5 Visita as famílias – Educadora e educando.....	88
FIGURA 6 Visita as famílias- Mãe e filho.....	88
FIGURA 7 Pit Stop do Dia da Árvore.....	93
FIGURA 8 Pit Stop do Dia da Árvore.....	94
FIGURA 9 Panfleto distribuído durante a blitz ecológica.....	94
FIGURA 10 Palestra do Guarda Belo.....	95
FIGURA 11 Palestra da Sr ^a Alessandra – Instituto Kautsky.....	96
FIGURA 12 Gráfico Pit Stop da Blitz Ecológica.....	96
FIGURA 13 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	109
FIGURA 14 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	110
FIGURA 15 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	111
FIGURA 16 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	112
FIGURA 17 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	112
FIGURA 18 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	115
FIGURA 19 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	115
FIGURA 20 Texto do Projeto Integrando Saberes.....	116

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Dissertações relacionadas à Educação no Campo do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2003 a 2013 57
- Quadro 2** – Teses relacionadas à Educação do Campo no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2003 a 2013 62
- Quadro 3** – Monografias relacionadas à Educação do Campo do Curso de Especialização em Educação do Campo, Interculturalidade e Campesinato da Universidade Federal do Espírito Santo ofertado pelos Polos da Universidade Aberta do Brasil no período de 2009 a 201063
- Quadro 4** – Trabalhos apresentados da 31ª a 35ª reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT 06 (Educação Popular) e GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) 65
- Quadro 5** – Conhecimentos e atividades observadas durante as aulas das disciplinas de Ciências, História, Língua Portuguesa, Geografia e Matemática..... 98

SUMARIO

INTRODUÇÃO	17
1 NOSSA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS E A BUSCA POR PRÁTICAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO ESCRITA	24
1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	28
1.2.1 Em busca de conhecimento	29
1.2.2 Escola: espaço de trocas, pesquisa e aprendizagem	32
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO DO MOVIMENTO E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS	34
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODISMO OU MOVIMENTO SOCIAL NO BRASIL?34	
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	38
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES.....	41
2.3.1 Reprovação e evasão escolar no município de Domingos Martins.....	46
2.3.2 Formação continuada de educadores na legislação	50
2.3.2.1 Formação Continuada de Educadores pautada na Educação do Campo no município de Domingos Martins.....	53
3 INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA	56
3.1 PESQUISAS DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da UFES.....	56
3.2 OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES	64
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NOS AJUDAM A PENSAR NOSSA PESQUISA	70
4.1 ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO DO SISTEMA OPRESSOR.....	70

4.2 INTERCULTURALIDADE COMO CAMINHO.....	75
4.3 PRODUÇÃO ESCRITA SIGNIFICATIVA	77
4.3.1 De quem é a “obrigação” em promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola?	80
4.3.2 Preconceito linguístico e educação do campo	81
5 ESCRITAS NA ESCOLA: PALAVRAS DOS EDUCADORES E EDUCANDOS ...	84
5.1 O CONTEXTO DA ESCOLA	84
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	91
5.3 PRÁTICAS ESCOLARES E PRODUÇÃO ESCRITA.....	92
5.3.1 A práxis da educadora de matemática	101
5.3.2 Um caminho em construção para a produção escrita significativa.....	103
5.3.3 Práticas escolares, palavras, vozes retratadas na escrita dos educando	107
5.3.4 E os educandos, o que pensam das atividades escritas? Sobre o que querem escrever.....	120
5.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DOMINGOS MARTINS	124
5.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	142
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	143
APÊNDICE B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE C - SUBSÍDIOS PARA OBSERVAÇÃO.....	145
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....	146

APÊNDICE E –PLANO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	150
APÊNDICE F - PLANO PARA CONDUÇÃO D GRUPO FOCAL	151
ANEXOS	152
ANEXO A – VISITA A CASA DA AVÓ E TIA DE EDUCANDO- PRODUÇÃO DE CANUDINHO.....	153
ANEXO B – VISITA A FÁBRICA DE BISCOITOS KEBIS.....	154
ANEXO C – TEXTO RECEITA DE BOLO.....	155
ANEXO D – TEXTO SÍNTESE INDÚSTRIAS CASEIRAS	156

INTRODUÇÃO

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros, implica em reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. (Paulo Freire).

Esta pesquisa surge da inquietação, a partir de reflexões sobre as práticas escolares de produção escrita e da esperança de que caminhos diferentes e possíveis possam ser trilhados pela escola. A linguagem é o meio pelo qual nos constituímos como sujeitos, num processo que implica interação, trocas, conflitos com nossos pares. É nesse contexto singular que a fala, a escrita, o discurso são elaborados e podem demonstrar toda complexidade desse processo, que nos traduz ao mesmo tempo como seres únicos e coletivos. Para Bakhtin (2010b), na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz; em cada palavra há vozes, às vezes distantes, anônimas, impessoais e também vozes próximas. Sendo assim, a língua mostra-se como possibilidade de comunicação que, a partir da interação com os interlocutores, constitui e fundamenta a linguagem.

Partindo desse princípio, fundamentada na perspectiva sócio-histórica em que Vigostki (1996) nos faz refletir sobre a importância das vivências, dos aspectos sociais, históricos e culturais na formação dos sujeitos é que nos propusemos a pesquisar as práticas escolares de produção escrita em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Domingos Martins.

A apropriação da linguagem escrita, numa sociedade letrada, torna-se essencial para os sujeitos, especialmente, por representar uma das mais importantes formas de comunicação e expressão de nossas opiniões, sentimentos, anseios e pensamentos, constituindo-se assim como um instrumento de poder, libertação e emancipação dos sujeitos.

Nosso olhar, nesta pesquisa, volta-se para a escola campesina e encontra motivação, principalmente pelo distanciamento, no contexto educacional, entre o campo e a cidade, em que são priorizados no cotidiano escolar, valores, conceitos e saberes urbanos. Para ilustrar, nos remetemos aos materiais didáticos,

disponibilizados pelos órgãos competentes que, raramente, apresentam relação com a realidade campestre e quiçá com os interesses e necessidades desses sujeitos. Conforme afirma Arroyo (2007), está relacionada à falsa ideia de que tudo que é proveniente da cidade é mais importante do que o que é produzido e vivido no campo.

Não poderíamos deixar de mencionar, neste contexto, as avaliações externas¹ que chegam às escolas, considerando que todos os educandos têm as mesmas vivências, garantidos os mesmos conhecimentos, e que todos os educadores têm as mesmas condições de trabalho e a partir dos resultados criam-se estereótipos, principalmente em relação às escolas do campo e as escolas localizadas em periferias.

É com essa percepção que registramos uma situação vivenciada por nós durante a aplicação de uma avaliação externa em uma escola unidocente² do município de Domingos Martins/ES. Em uma questão da avaliação, do 1º ano do EF, a criança deveria escrever o nome da ilustração que era apresentada; no caso, tínhamos a imagem de um pastel de vento e, ao comando de “*observem o desenho e escrevam o nome dele*”, eis que somos surpreendidos, quando observamos que uma das crianças registra a palavra MELANCIA, ao tempo que o esperado era PASTEL. Em outra avaliação, no caso, com estudantes da 4ª série/5º ano, também em uma escola unidocente, grande parte dos textos tratava de temáticas distantes da realidade dos educandos, o que dificultou a compreensão e interpretação a que foram submetidos.

Tais situações nos permitem inúmeras indagações e reflexões, como: uma avaliação dessa natureza desconsidera a diversidade cultural e social dos sujeitos que são submetidos a ela? As imagens, textos, saberes e valores urbanos prevalecem em detrimento dos saberes campestres?

¹ Tomamos como referência a Prova Brasil que é aplicada aos educandos do 5º ano dos anos iniciais do EF, 9º ano dos anos finais do EF e 3º ano do Ensino Médio. No Espírito Santo temos o PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, em que são aplicadas avaliações aos educandos do 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais do EF, 9º anos dos anos finais do EF e 3º ano do Ensino Médio.

² Termo utilizado para escolas do campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em que um professor ministra aulas para as cinco turmas juntas.

Nesse sentido, também questionamos a formação inicial ofertada aos futuros educadores que, por um longo período, ignorou a existência desses territórios, como também a formação continuada.

Os dispositivos legais garantem um conjunto de direitos aos educandos e educadores do campo, mas ainda necessitam da implantação de políticas públicas que venham a garantir o direito à educação que atenda à sua cultura, que considere os seus saberes e promova a sua emancipação.

A LDB, Lei nº 9394/96 diz, em seu artigo 26, que

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

E especifica em seu artigo 28 a questão da educação do campo

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu art. 2º, § único, afirmam que

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Ao recorrermos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, verificamos em seus objetivos:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas

- sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico. (BRASIL, 2001)

Os trechos dos documentos mencionados evidenciam o direito do educando, nos mais diversos contextos, quanto à garantia de uma educação que considere seus interesses, sua cultura, seu modo de ser e lhes assegure a aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Bagno (2009, p. 31), “Muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que tem direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos.” Entre os vários órgãos públicos, a escola, que ao privilegiar a norma culta cria um abismo entre educandos, famílias e a instituição. Também presenciamos essa dificuldade em outros serviços, como na saúde e nos bancos, em que descendentes de pomeranos que têm a língua pomerana como materna e agricultores que não passaram pela escolarização, muitas vezes, enfrentam dificuldades para se comunicar, necessitando do auxílio de outras pessoas para serem compreendidos. Para Bortoni- Ricardo (2005) é indispensável ao se estudar a língua levar em consideração variáveis extralinguísticas-socioeconômicas e históricas e destaca existir uma dualidade linguística, sendo ela representada pela modalidade urbana versus modalidade rural. Essa dualidade nos acompanha desde a colonização do Brasil, quando a língua trazida para o nosso país pelos portugueses conservou-se nos grandes centros de colonização e no litoral devido ao intenso intercâmbio comercial e cultural com Portugal.

Essa dualidade perpetuou-se não apenas em relação à linguagem, mas em outros aspectos, em que se priorizou a cidade em detrimento do campo. No contexto educacional, as comunidades campesinas ficaram subjugadas a um ensino que não necessitava de muitos investimentos, nem no que se refere a recursos humanos tampouco em equipamentos e recursos didático-pedagógicos, o que, até hoje, faz com que muitas pessoas entendam o campo como lugar de atraso e retrocesso. Dessa forma, durante muitos anos, pensou-se nessas comunidades e educandos

como aqueles que qualquer “coisa” serve, afinal “para se trabalhar na roça não é preciso estudo!”.

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. Uma escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.16)

Nas escolas do campo do município de Domingos Martins/ES, de acordo com dados que apresentaremos no capítulo 2, registrava-se um alto índice de evasão e reprovação, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, esse cenário, nos últimos anos, vem apresentando mudanças positivas.

Entretanto, relatos de diretores(as) das EMEFs indicam que muitos alunos, ao concluírem o Ensino Fundamental, não prosseguem nos estudos, ou seja, não ingressam no Ensino Médio, o que compreendemos como um desestímulo à continuidade dos estudos, considerando que precisam se deslocar de suas comunidades para uma das cinco escolas que oferecem Ensino Médio no município, as quais ficam mais distantes de onde vivem.

Pelas questões apresentadas, pelas vivências e trajetória profissional no magistério, e por acreditarmos que é possível e necessário pensar, conhecer, repensar e problematizar o que vem acontecendo na escola do campo, apresentamos, a seguir, o problema e os objetivos desta pesquisa.

O problema da pesquisa

Para conseguirmos alcançar os objetivos desta pesquisa, nos acompanha durante todo o processo deste estudo a questão: Como são as práticas escolares de produção escrita em uma escola campesina de Ensino Fundamental no município de Domingos Martins/ES?

Objetivo Geral

- Contribuir para uma educação que considere o educando do campo em suas necessidades enquanto cidadão e sujeito social, cultural e histórico.
- Investigar as práticas escolares de produção escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola campesina do município de Domingos Martins.

Objetivos Específicos

- Descrever práticas escolares de linguagem escrita em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental.
- Analisar as práticas escolares de linguagem escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa apresenta, no primeiro capítulo, nossa trajetória profissional e acadêmica que, desde o início, esteve ligada à educação e vivida, em grande parte, dentro do ambiente escolar, na figura da educadora apaixonada pelo ensino da Língua Portuguesa. As implicações dessas experiências impulsionaram, de forma determinante, o desejo de contribuir, nesta pesquisa, para que as práticas escolares de produção escrita na escola campesina possam ser pensadas para o desenvolvimento dos educandos, em sua trajetória escolar, com propostas de produções escritas significativas, e que cumpram o papel social da escrita. Também neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa.

O segundo capítulo nos remete a momentos importantes da Educação do Campo no Brasil, no Estado do Espírito Santo e, mais especificamente, no município de Domingos Martins/ES, sendo este último o local de realização desta pesquisa. Nesse contexto, trazemos o processo de formação continuada de educadores em Domingos Martins que, nos últimos anos, tem pautado a Educação do Campo como diretriz dos estudos propostos aos educadores.

A importância das produções acadêmicas que se aproximam em suas discussões e reflexões da temática explanada nesta pesquisa são referenciadas no terceiro capítulo. Buscamos leituras, pesquisas com contribuições à educação do campo e à produção textual escrita, consideradas essenciais para fundamentarmos nossas palavras e tecermos nossos pensamentos. Nessa busca, trazemos pesquisas do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do Banco de Dissertações e Teses da Capes, entre outras publicações.

No quarto capítulo, buscamos diálogos com teóricos como Bakhtin (2010), Bourdieu (1996), Silva (2011), Freire (2013), Geraldi (2010, 2013), Candau (2009) ,a fim de aprofundarmos nossa discussão quanto à linguagem escrita significativa, a interculturalidade e os mecanismos de opressão do sistema escolar para fundamentação deste estudo.

As vivências na escola corporificam o quinto capítulo com registros de momentos observados, diálogos estabelecidos com educandos e educadores, e análises desses momentos únicos em que participamos de vidas, de práticas, de sentimentos, de culturas que conseguem ser reunidos num local tão especial e singular que é a escola.

No último capítulo trazemos as Considerações Finais em que apresentamos reflexões e contribuições advindas das leituras, diálogos e análises que nos permitiram deixar nossa palavra, constituída por muitas vozes como nos ensina Bakhtin (2010).

1 NOSSA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS E A BUSCA POR PRÁTICAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO ESCRITA

A pesquisa apresentada não poderia se distanciar de nossa formação acadêmica, como também da trajetória profissional que vivenciamos. Essa experiência torna-se uma referência para as situações que expomos e para o diálogo que buscamos estabelecer com as teorias formuladas e consolidadas no âmbito educacional.

Assim, em agosto de 1992, com 18 anos, iniciamos como professora da 2ª série em uma escola da zona rural de Domingos Martins, EPG “Soído”. Ainda não havia concluído o magistério, mas por se tratar de uma escola do interior, para a qual não havia transporte, era mais difícil conseguir professor(a) para ministrar aulas e, assim, tivemos essa oportunidade. Weber (1998, p. 156) registrou, em sua pesquisa, realizada em Domingos Martins, a situação de escassez para se conseguir professores, o que ocasiona o acúmulo de cargos por parte de quem tinha habilitação para o magistério.

Começo bem difícil, característico dos profissionais em início de carreira, e que se torna pertinente registrar. Andava uma hora a pé até chegar à vila de Soído e dia a dia enfrentava várias adversidades: chuva, lama, poeira. Na vila, subíamos na carroceria de uma caminhonete, adaptada com bancos de madeira e lona para cobrir, que levava alunos, professoras, diretora e servente até a escola, que era distante da vila e tinha, ao seu lado, uma igreja, constituição marcante das comunidades campesinas: a escola e a Igreja geralmente próximas, e como referências de encontro da comunidade.

No entanto, o mais difícil não foi o desgaste físico, mas o desafio de estarmos todos os dias com alunos, dos quais não sabíamos nada a respeito, tampouco de suas famílias. Também não entendíamos como necessária essa aproximação e conhecimento, afinal éramos a professora e eles os alunos, ensinávamos e eles deveriam aprender. Ilusão e imaturidade de iniciante e, aos poucos, começamos a pedir auxílio à diretora, ex-regente da turma, para compreendermos o que ocorria ali e passamos também a conhecer um pouco da comunidade então atendida. Chegava

a casa esgotada, desanimada; muitas vezes almoçava chorando e falava para minha mãe que não seria professora.

Com o desafio que aquela turma representava, as aulas do Curso Magistério-Ensino Médio, que concluímos naquele ano passaram a ter outro sentido. Buscávamos respostas, informações, estratégias para conseguir lecionar. Para nossa surpresa, conseguimos chegar ao final do ano letivo e retornamos para a mesma escola por mais dois anos, em 1993 e 1994.

De 1994 a 1999, cursamos adicional de Pré-Escola no CNEC de Domingos Martins, mesma instituição em que cursamos o Magistério, obtivemos a Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Espírito Santo. E, mesmo com atividades acadêmicas intensas, continuávamos lecionando.

Tivemos inúmeras experiências na educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior, escolas públicas e particulares, Rede Municipal e Rede Estadual, enfim, alunos, muitos alunos, vivências e experiências fundamentais para nossa maturidade profissional enquanto educadora, especialmente nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Entendemos ser relevante destacar, nesse percurso, a atuação em 1995 como professora de Língua Portuguesa na EPSG “Teófilo Paulino”, localizada na Sede de Domingos Martins, lecionando para o turno noturno, com as séries finais do Ensino Fundamental. Naquele período, não pensávamos na diversidade de alunos que atendíamos; a maioria deles era de jovens e adultos provenientes do campo, de localidades como: Soído, Biriricas, Melgaço e São Miguel. E continuamos a transmissão sistemática de conceitos e conteúdos aos alunos sem nenhuma outra preocupação ou reflexão sobre aqueles estudantes.

Em 1996, obtivemos aprovação no concurso do Estado do Espírito Santo para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e, como cursava Pedagogia à tarde na UFES, ficava difícil conciliar o horário durante o dia, uma vez que deveríamos nos deslocar para a EMEF Soído pela manhã, fato que inviabilizava a

ida a Vitória . Com o auxílio da Responsável pelo Subnúcleo de Educação de Domingos Martins, Sr^a. Karen Currie, assumimos como professora da EJA no bairro Vila Verde, na Sede do município, onde as aulas aconteciam à noite. Sem dúvida, afirmamos que as vivências com os alunos da EJA representaram uma das experiências profissionais mais valiosas.

Nos anos seguintes, de 1997 a 2001, conciliando a carência de profissionais habilitados com a nossa necessidade de trabalhar à noite, devido à conclusão da graduação em pedagogia, passamos a atuar nas turmas dos anos finais do EF e Ensino Médio com a disciplina de Língua Portuguesa na EPSG “Teófilo Paulino” (Polivalente) em que continuávamos a atender muitos alunos da Sede e do interior do município, pois a referida escola era a única pública do município a ofertar Ensino Médio.

Hoje, conseguimos compreender a complexidade do processo vivido. Num contexto em que alunos que moravam na Sede, mostravam-se mais desinibidos, expansivos, comunicativos, interativos e por que não dizer participativos. Por outro lado, os alunos do interior, quietos, tímidos, isolados e menos participativos. Por que comportamentos tão distintos? Seriam os alunos do campo menos interessados e envolvidos com os estudos? Ou o que era proposto por nós não dizia nada para aquelas pessoas que saíam de suas casas distantes, depois de um intenso dia de trabalho na roça? Teriam eles vergonha de se expressar, de se expor por serem “diferentes” dos alunos da “cidade”? A experiência profissional, as leituras e estudos da academia nos levaram a entender esses sujeitos, educandos de realidades distantes atendidos como se fossem todos iguais, com as mesmas vivências e interesses e, assim, aqueles que não se sentiram representados, buscaram no silêncio se preservar do preconceito, do estranhamento que o seu modo de ser, de falar, de viver gera.

A partir dessa reflexão, depois de anos de atuação, relembramos Tardiff (2002, p.15), ao dizer que

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

As duas graduações foram essenciais para nossa formação acadêmica e constituição como profissional da educação. Muito aprendizado nos foi oportunizado, desafios, leituras e produções, contudo, faz-se necessário registrar que, em nenhum dos dois cursos, sequer foram mencionadas questões referentes às escolas do/no campo. Estaria a academia sofrendo do mesmo mal das escolas de Ensino Fundamental e Médio, ignorando o campo e priorizando os conceitos e conhecimentos urbanos?

Durante seis anos, nos afastamos da educação de Domingos Martins, devido ao ingresso como educadora efetiva na Prefeitura Municipal de Vitória, em 2002, e assumimos duas cadeiras, uma nos Anos Iniciais e outra dos Anos Finais do EF, na disciplina de Língua Portuguesa. Esse período foi um momento de formação e amadurecimento profissional precioso, em uma realidade bem diferenciada da vivida nas escolas de Domingos Martins. Atuei em uma escola do bairro São Pedro I, com aspectos sociais e culturais bem diferenciados da experiência até então vivida.

No entanto, foi nesse contexto que despertamos fortemente sobre as influências das questões sociais, históricas e culturais no processo educativo. Aprendemos ali o que representa a luta de um povo pela educação, a força dos movimentos sociais para conquistar seus direitos e o respeito à identidade e cultura de uma comunidade que, com muita força, se mostrava no congo, na capoeira, nas desfiadeiras de siri, nos pescadores e catadores de caranguejo. Trabalhei na escola que teve como primeiro nome “Grito do Povo”, hoje denominada EMEF “Francisco Lacerda de Aguiar”, o “FLA”. E aprendemos ali o quanto aquele povo lutou e “gritou” para a existência daquela escola, história contada com orgulho pelas pessoas daquela comunidade.

Em 2008, retornamos a Domingos Martins, por um Convênio de Cooperação Técnica, atuando um horário na EMEFM “Mariano Ferreira de Nazareth”, localizada na Sede, como educadora de LP dos Anos Finais do EF e, no outro horário, como

pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, acompanhando os Anos Finais do EF. Iniciamos, dessa forma, um processo de conhecimento das escolas municipais de Domingos Martins, principalmente do campo, que se fez possível devido às visitas pedagógicas que eram realizadas. Na SECEDU, também contribuimos com a formação continuada de educadores, participando da formação específica da disciplina de LP, da Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP e da Formação em Educação do Campo.

Nesse percurso, em 2010, passamos a atuar em período integral na SECEDU, onde permanecemos até então. Por todas as visitas, conversas, momentos de formação (especialmente em forma de parceria com a UFES) e experiências oportunizadas por esse processo de interação, trocas, aprendizagens, conflitos e angústias é que cresceu em nós o desejo de pesquisar e contribuir para uma educação que considere o educando do campo em suas necessidades enquanto cidadão e sujeito social, cultural e histórico.

Enveredando pelos caminhos da Educação do Campo, participamos da Especialização em Educação do Campo ofertada pela UFES, na modalidade EAD, iniciada em 2009 e concluída em 2010, no Polo da UAB de Domingos Martins. E, nessa caminhada, repensando experiências e participando de um novo momento em que as crianças/educandos do campo e os saberes do povo campestre passam a ganhar espaço no debate nacional sobre educação é que nos sentimos também responsáveis em contribuir com o fortalecimento de uma educação pensada para essas comunidades.

1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Com a intenção de nos aproximarmos ao máximo da questão apresentada para o estudo, adotamos a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso que, de acordo com Lüdke e André (2006), visa à descoberta, pressupõe a “interpretação em contexto” e busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Para que seja possível atender a essas características do estudo de caso, consideramos importante a inserção do pesquisador no ambiente escolar e sua interação com os sujeitos da pesquisa numa relação ora distanciada, ora dialógica.

[...] para que haja uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligadas. (LÜDKE e ANDRÉ, 2006, p.18)

Reconhecendo os sujeitos da pesquisa como seres sócio-históricos, ativos, transformadores, criadores de significações (FREITAS, 2012), entendemos que o estudo de caso de tipo etnográfico contemple, de maneira singular o que nos propomos a pesquisar, tendo em vista a perspectiva sócio-histórico.

1.2.1 Em busca de conhecimento

O ambiente escolar se apresenta como um espaço diverso e rico em que ecoam dúvidas, certezas, indagações, conflitos e, principalmente, espera-se que ocorra o ensino-aprendizagem. É nesse contexto que pretendemos entender como se constituem as práticas escolares de produção escrita aos educandos do campo. O que pensam os educandos sobre a linguagem escrita? E os educadores, como procuram desenvolvê-la? São inúmeras as questões a serem observadas, dialogadas, estudadas para que possamos traçar um diagnóstico de como ocorre a apropriação desse conhecimento fundamental para a emancipação dos sujeitos.

Diante de um campo de pesquisa tão desafiador e instigante, o estudo de caso nos possibilita a utilização de instrumentos para coleta de dados, de informações. No entanto, para que esses instrumentos tenham o seu valor científico, o pesquisador precisa estar atento à rigorosidade, aos critérios, à sistematização na elaboração dessas fontes de pesquisa e futuros referenciais de análise.

A observação, segundo Lüdke e André (2006), ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais e, para que seja bem sucedida, a delimitação do objeto de pesquisa é um fator importante. Para realizá-la, o pesquisador

[...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. (LÜDKE e ANDRÉ, 2006, p.26)

Adotamos, para esta pesquisa, a observação participante, considerando que não nos limitamos apenas à observação, mas outras técnicas metodológicas farão parte desse processo, como pressupõe Lüdke e André (2006). Na escola, observamos as aulas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, da 7ª série, com um olhar atento ao que foi proposto pelos educadores como atividades que estimulassem a produção escrita dos educandos.

Para a obtenção de informações mais pontuais sobre os sujeitos da pesquisa utilizamos o questionário, segundo Martins (2008), trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir e descrever. O questionário, constante em nossos anexos, foi composto por questões fechadas, de múltipla escolha e abertas.

Outro instrumento de pesquisa adotado foi a entrevista, que possibilita uma relação interativa e de reciprocidade entre o entrevistado e o entrevistador (Ludke e André, 2006), aproximação desejável, quando nos inserimos em um ambiente em que não compartilhamos das relações profissionais e pessoais que permeiam aquele contexto.

A realização da entrevista apresenta inúmeras vantagens para que a coleta de dados seja a mais fiel e completa possível, como mencionado em Ludke e André (2006), por permitir a captação imediata da informação, aprofundamento de pontos importantes, correções, esclarecimentos e adaptações. Fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, com um roteiro básico, que permitiu uma direção na condução da entrevista, mas com flexibilidade para intervenções necessárias no decorrer do diálogo.

Ludke e André (2006) alertam sobre as exigências e requisitos que um entrevistador necessita para que a entrevista corresponda ao que se deseja na coleta de dados, e destacamos a importância desse instrumento nas palavras de Freire em *Educação como prática da liberdade* (1994)

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os

dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Compreendendo a importância do diálogo no processo de pesquisa, também adotamos a técnica do grupo focal, com a intenção de captar as percepções dos participantes, no nosso caso, educandos e educadores, divididos em dois grupos distintos, que foram provocados a discutir questões relacionadas à produção escrita.

De acordo com Gil (2009), o grupo focal é uma das formas mais adequadas para obter informações em processos grupais, por permitir a obtenção de dados em profundidade, além de ser uma estratégia auxiliar para aprimorar a pesquisa com a contribuição dos próprios participantes.

Face ao que está registrado acima, Freire, em seus escritos, afirma que, para se transformar a ação humana em uma práxis social libertadora, só é possível pelo diálogo, isto é, quando a ação e a reflexão sobre a ação são realizadas por todos os envolvidos e quando todos, em colaboração, buscam reconstruir o mundo e transformá-lo em contexto de convivência solidária. “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (FREIRE, 2005, p. 40).

Outra importante técnica de pesquisa adotada por nós, a análise documental, constitui fonte de informações pertinentes para entendermos como ocorre o ensino da linguagem escrita nas escolas camponesas, uma vez que reconhecemos a importância desses documentos no direcionamento da prática educativa nos espaços escolares. Inúmeras vezes, participamos de conversas no âmbito escolar, como sujeitos do processo, em que a justificativa para fazer ou deixar de fazer alguma alteração de planejamento nas atividades pedagógicas se encontrava impossibilitada devido ao currículo ou ao plano de curso.

Para Guba e Lincoln (1981, *apud* Ludke e André, 2006), os documentos não devem ser ignorados, por representarem uma fonte repleta de informações sobre o contexto pesquisado e constituem uma fonte valiosa de onde podem ser retiradas evidências que sustentam afirmações e declarações do pesquisador.

Elencamos para análise a Proposta Pedagógica do município, por nos permitir entender escolhas, posturas, estratégias adotadas pela escola e que exigirão de nós um olhar direcionado aos conceitos, objetivos, proposições metodologia relacionadas à escrita em todas as disciplinas.

Também nos dedicamos à coleta e análise dos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar nos anos finais do EF³, buscando verificar a relação desses dados com a formação continuada em EC, ofertada pelo município de Domingos Martins e o trabalho realizado especificamente na escola pesquisada.

1.2.2 Escola como espaço de trocas, pesquisa e aprendizagem

O município de Domingos Martins conta com inúmeras escolas do campo e escolher uma delas para realizar a pesquisa em questão constituiu-se uma tarefa bem difícil por termos um leque de opções diversificado e motivador. No entanto, alguns fatores contribuíram para optarmos pela EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”; um desses fatores é a localização, pois a proximidade da Sede garantiria a nossa frequência na escola para a realização da pesquisa de campo, uma vez que o município é bem extenso e há escolas bem distantes da Sede. A escolha de uma escola mais distante poderia dificultar a presença mais efetiva por nossa parte para concretizar o estudo.

Outro ponto importante foi o fato de a escola, apesar de encontrar-se a apenas 15 km da Sede do município, ser uma típica escola do campo, em que a maioria dos alunos são filhos de pequenos agricultores, meeiros e também ajudam suas famílias no trabalho na roça.

Também nos motivou o conhecimento de que a escola realiza um trabalho diferenciado junto aos alunos e que seus resultados nas avaliações externas são bem positivos, o que também nos instigou a entender se esse trabalho abrangia a produção escrita, uma vez que algumas pesquisas recentes indicam que as escolas têm deixado de lado a produção escrita para se dedicarem a preparar os alunos

³ Obtivemos os índices de aprovação, reprovação e evasão do período de 2005 a 2008 junto a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins.

para a realização das avaliações externas, verificado em Corrêa (2012), em sua pesquisa “Os reflexos do Saeb/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS”. Ao analisar os resultados das entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa, nos diz:

Há sem dúvida revelações preocupantes nestas falas, ficando evidente que a ênfase no resultado das avaliações tem reduzido o que os professores deveriam trabalhar ao âmbito do que é cobrado na prova Brasil, limitando-se a preparar o aluno para as avaliações, relegando assim o ensino fundamental da escrita, já que esta não é avaliada pelo SAEB. (CORRÊA, p. 108, 2012)

Assim, confirma-se a fragilidade de alguns sistemas de ensino/escolas que, submetidas às avaliações externas, priorizam conhecimentos em decorrência da Prova Brasil. Dessa forma, as instituições de ensino perderiam parte de sua autonomia, inviabilizando o seu reconhecimento como organização social única, capaz de produzir cultura, mostrando-se como um mero instrumento transmissor e reprodutor de modelos pré-determinados (SOUSA; ARCAS, 2010).

A educação do Campo pressupõe envolvimento com os movimentos sociais, participação da comunidade atendida por meio da aproximação e do diálogo e, nesse processo, vem se constituindo e fortalecendo o debate sobre a educação que os sujeitos do campo desejam e necessitam, inviabilizando a submissão a sistemas fechados e pré-estabelecidos de conhecimentos hierarquizados. Assim, na sequência, traremos o histórico da Educação do Campo no Brasil, no Estado do Espírito Santo e no município de Domingos Martins.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO DO MOVIMENTO E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

Neste capítulo, apresentamos um resgate histórico sobre a Educação do Campo no Brasil, no Estado do Espírito Santo e em Domingos Martins, a fim de contextualizarmos nossa pesquisa em momentos importantes desse movimento, explanando seus princípios e lutas. Nesse contexto, insere-se a formação continuada de professores do município de Domingos Martins que, nos últimos seis anos, tem se pautado em estudar, discutir e problematizar a Educação do Campo.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODISMO OU MOVIMENTO SOCIAL NO BRASIL?

Muitas pessoas envolvidas ou não com a área educacional apresentam questionamentos sobre os estudos e propostas de trabalho fundamentadas na Educação do Campo, como: O que quer dizer isso? De que trata a educação do Campo? O que pretende? É mais um modismo na educação? Talvez porque durante anos e anos os sujeitos do campo só tenham sido lembrados como trabalhadores/lavradores que não necessitavam estudar para lidar com a enxada, plantar e colher, como consta do Parecer CNE/CEB nº36/2001.

[...] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (Parecer CNE/CEB nº36/2001, p.4)

No início do século XX, teve início o debate sobre a educação escolar rural, numa política compensatória que buscava conter o êxodo rural e garantir o aumento da produção agrícola, conforme verificado no Parecer CNE/CEB nº36/2001, no qual consta que a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, apesar de o Brasil ter sido considerado um país eminentemente agrário. É a partir de 1934 que o tema tem destaque e abrangência, no entanto, a maioria dos textos constitucionais tratam do assunto de forma periférica e residual.

Quando ocorreram alterações nessa forma de tratar a educação escolar do campo, foram em decorrência dos movimentos sociais do campo no cenário nacional.

De acordo com Caldart (2009), a Educação do Campo nasce da crítica à realidade da educação brasileira, em especial a realidade educacional das pessoas que vivem e trabalham no/do campo. No princípio, uma crítica prática representada pelas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. E, nesse contexto, surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica propositiva de transformações.

Na década de 60 do século passado, esse movimento teve início com a formação política de lideranças do campo por influência dos movimentos sociais, sindicais e de algumas pastorais, em busca de direitos básicos para uma vida digna para quem vive no/do campo. No entanto, foi na década de 80 que esses movimentos se fortaleceram e conseguiram maior evidência.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 1998, em Luziânia- GO, teve como organizadores CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Apresenta em seu texto base, como primeiro desafio, saber qual educação está sendo oferecida no meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. E defende

[...] que a Educação do Campo precisa ser específica e diferenciada, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo no processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (Documento Base, 1998, p.7)

A discussão principal nessa conferência tratou da garantia de que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação, com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. Evidenciou ainda que a educação, por si só, não poderá resolver os problemas do campo; há a necessidade de políticas

públicas em todos os setores para valorização e reconhecimento dos sujeitos que ali estão para se superar a perda histórica do esquecimento dessas pessoas.

Uma das mudanças necessárias citadas no documento apresenta relação com nossa pesquisa e trata da transformação dos currículos escolares. Indica a necessidade do vínculo entre educação e cultura, do rompimento com a postura presenteísta⁴ que fere as tradições do povo camponês. Também indicam como importante a transformação dos educadores e educadoras dessa escola, considerados importantes agentes deste processo.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que também aconteceu em Luziânia – GO em 2004, reafirma que a Educação do Campo tem uma grande representatividade dentro da sociedade e abrange Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, ONGs, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação do campo.

A Declaração Final da II Conferência defende um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

Nessa perspectiva, ao se pensar em educação, evidencia-se a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para todos(as) os cidadãos(ãs), com destaque para a

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente [...] Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior [...] Valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo[...] Formação de profissionais para o trabalho no campo [...] Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.(FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE;LINS,2007,P.158-159)

⁴ Expressão utilizada no documento que foi empregada pelo professor Attico Chassot e significa conspiração contra o passado que ameaça o futuro.

Diante dessas necessidades, enfatizamos os questionamentos elaborados por Caldart (2009), quando propõe pensarmos: até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses têm, de fato, pautado o debate da Educação do Campo entre os principais sujeitos, ou seja, os movimentos sociais, governos e instituições educacionais?

Em busca de respostas para o que nos questiona Caldart (2009), destacamos que a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, em 2004, pelo MEC, representa um marco importante para a Educação do Campo. A SECADI engloba, em sua atuação, a alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação ambiental, a educação escolar indígena e a diversidade étnico-racial. Tem como principais objetivos valorizar a diversidade da população brasileira, garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania e contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos.

Também na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro, em Brasília, momento singular de participação social nos debates, proposições e deliberações sobre os rumos da educação brasileira, da qual tivemos a oportunidade de participar, a Educação do Campo teve seu espaço garantido no colóquio “Educação do Campo como política pública: concepção e implementação”. Maria do Socorro Silva, Mônica Castagna Molina, Antônio Munarim e Márcia Adriana de Carvalho deram o tom do debate com reflexões e problematizações sobre o cenário da Educação do Campo em nosso país.

Em síntese, Silva destacou a EC como movimento político, pedagógico e epistemológico que busca uma política educacional que fortaleça as práticas educativas existentes, como também a ampliação e criação de escolas públicas de Educação Básica no campo. Munarim evidenciou em sua fala a conquista do movimento da EC, principalmente na superação da expressão conceitual de “Educação Rural” para “Educação do Campo”, bem como, “Escola Rural” para “Escola do Campo”. No entanto, Munarim problematizou as lutas e resistências que o movimento tem encontrado, de cunho histórico, enfrenta a resistência ideológico-

cultural por parte da população em geral que vive no campo e, conseqüentemente, é usuária da escola campesina, como também dos próprios educadores e gestores locais das políticas educacionais que se materializam no preconceito e na resistência à escola do campo.

Molina nos apresentou uma retrospectiva histórica do Movimento de Educação do Campo, destacando o Movimento dos Sem Terra – MST e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que foram sucedidas pelas lutas em busca da garantia do direito à educação para todos os povos do campo.

Carvalho nos provocou a pensar sobre o que e como é o território do campo; quem são seus sujeitos; como o campo foi, historicamente, constituído. Nessa linha, evidencia o descaso com as pessoas do campo e a ausência de políticas públicas para ele. Ainda em sua fala, destaca a importância do Decreto de 2010, ao definir a educação do campo pelos sujeitos que o constituem, não pelo território. Nessa perspectiva, reforça a necessidade da atuação permanente da sociedade para que o distanciamento entre o ideal e o real seja diminuído, garantindo políticas públicas para a formação de profissionais, infraestrutura para a realização do trabalho e financiamento para a EC com qualidade social.

Com as contribuições dos autores, estudiosos e pesquisadores mencionados, podemos depreender que a Educação do Campo nasce da força dos sujeitos do campo que lutam por seus direitos, não só a educação, mas por todos os direitos que são legítimos, previstos em Lei; e não nos deixa dúvida de que a EC representa um movimento social que busca superar as desigualdades e injustiças que oprimem os povos camponeses.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

A Educação ofertada para as pessoas que vivem no campo, no Brasil e no Estado Espírito Santo, não foi diferente. Durante muitos anos, foi pensada considerando que as pessoas que vivem no/do campo não necessitavam “aprender a ler e a escrever”,

direito constitucional que, por anos, foi negado à população campestre de nosso país.

Nas décadas que antecederam 1940, a educação no campo ficou sob a responsabilidade da Igreja, das comunidades e da iniciativa de particulares. Segundo Whitaker e Antuniassi (1992), a educação, a partir de 1940, em decorrência do processo crescente de industrialização, apresentava três características: conteúdos voltados para o processo de urbanização e industrialização; foco nos interesses de determinadas classes sociais presentes no Brasil rural e no Brasil urbano, relativos à cultura, evidenciado na maneira de organizar o trabalho e a vida; e prevalência dos conhecimentos do mundo ocidental industrializado.

O reflexo da trajetória educacional de nosso país, no período mencionado, é verificado até hoje com os índices de escolarização no campo, inferiores aos das regiões urbanas: as estruturas precárias dos prédios escolares, a dificuldade para conseguir profissionais habilitados para atuarem nessas escolas e a saída precoce dos estudantes.

Como evidenciado pela INCAPER (2014),

Embora o problema da educação, no Brasil, não seja apenas do meio rural, ali a situação torna-se mais grave, pois, além de não considerar a realidade onde essa escola está inserida, a mesma sempre foi tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais, e sem continuidade, com ações clientelistas e justapostas. O ensino médio, por sua vez, convive com a exclusão representada pela baixa taxa de conclusão do ensino fundamental e pela alta seletividade interna através do número de evasão e de repetência escolar, pois somente 43,8% dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo.

Nesse contexto de negação à oferta de educação para os sujeitos do campo, o Espírito Santo tornou-se referência em Educação do Campo, principalmente por adotar, ao final da década de 60, o modelo da Pedagogia da Alternância, institucionalizado nas EFAs – Escola Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Proposta diferenciada de educação que

teve como referência um modelo italiano. A criação dessas escolas contribuiu, de forma significativa, para o reconhecimento e avanços da educação do campo.

Com metodologias que consideram a realidade, a cultura e a história dos educandos e da comunidade atendida, adota instrumentos didático-pedagógicos como o Plano de Estudo (PE) , o Caderno da Realidade, a Viagem ou Visita de Estudo, o Estágio, os Serões e as Visitas às Famílias, conforme descreve Caliari (2013).

De acordo com Caliari (p.73, 2013), nos últimos vinte anos, a Universidade Federal do Espírito Santo tem estabelecido parcerias para formação educacional camponesa, em que destaca o início dessa ação com o Curso de Especialização em nível de Pós-Graduação “Lato Sensu”: “Formação Integral do Educador Rural: alternância como processo formador”, aprovado e criado em 1994 e que se efetivou pelo convênio entre UFES e MEPES.

O movimento de Educação do Campo, no Espírito Santo, tem sua mais significativa representatividade no COMECES - Comitê Estadual de Educação do Campo, em que vários segmentos têm assento como, MST- Movimento dos Trabalhadores sem terra, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação, Instituição da qual somos representante no COMECES, CEE- Conselho Estadual de Educação, UFES- Universidade Federal do Espírito Santo, FOPEIES – Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, SEDU – Secretaria de Estado da Educação, RACEFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, MEPES, Representantes de Educação do Campo dos Territórios de Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas, Quilombolas e Indígenas, que discutem questões emergentes da Educação do Campo e buscam articulações em prol de uma EC que garanta o acesso, a permanência e um projeto de educação que considere os sujeitos do campo em suas especificidades.

Uma importante bandeira do COMECES é a manutenção das escolas unidocentes e pluridocentes, que foram fechadas em massa por todo o país. Desde 2012, o COMECES dedicou-se à produção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo do Espírito Santo, a qual foi enviada em 2014 ao CEE e aguarda aprovação.

Nesse contexto de lutas e conquistas para a EC no Espírito Santo, destacam-se ainda os Cursos de Especialização em Educação do Campo, ofertados pela UFES nos polos da UAB, no período de 2009/2010, e o início da graduação em Educação do Campo também pela UFES, no Campus São Mateus e Campus Vitória em 2014, o que reafirma a necessidade de se pensar uma formação inicial e continuada de professores que contemple a realidade tão diversa que abrange a EC.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

Por que pensar em Educação do Campo para Domingos Martins? Para entendermos por que essa reflexão merece atenção e possíveis problematizações, faz-se importante conhecermos um pouco deste lugar.

O município está localizado na Região Serrana do Estado do Espírito Santo, é o 6º maior em extensão territorial do Estado e conhecido, nacional e internacionalmente, por suas belezas naturais e por seu clima ameno e agradável. Compõe o Território das Montanhas e Águas do Espírito Santo e limita-se com os municípios de Cariacica, Viana, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Venda Nova do Imigrante, Afonso Cláudio, Castelo, Vargem Alta e Alfredo Chaves. É cortado longitudinalmente pelo Rio Jucu Braço do Norte.



Figura 1- Mapa do município de Domingos Martins – ES

Fonte: www.domingosmartins.es.gov.br

Domingos Martins é formado por sete distritos, a saber: Sede, Aracê, Melgaço, Paraju, Santa Isabel, Biriricas e Ponto Alto. De acordo com o último Censo do IBGE (2010), estima-se que 7.741 habitantes, que representam 24% da população, vivam na zona urbana e 24.083 habitantes, ou seja, 76% da população vivam na zona rural.

TABELA 1 - POPULAÇÃO DA ZONA RURAL E ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO DA ZONA RURAL	POPULAÇÃO DA ZONA URBANA	TOTAL
Domingos Martins	24.106	7.741	31.847

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>, acesso em

A estrutura fundiária de Domingos Martins retrata o predomínio das pequenas propriedades. Do total de 5.223 propriedades, mais de 95% das terras concentram-

se nos minifúndios e pequenas propriedades, que, por terem até quatro módulos fiscais, são consideradas propriedades de agricultura familiar. Tal organização fundiária faz com que técnicos da agricultura digam que, em Domingos Martins, a distribuição das terras ocorreu como uma reforma agrária.

TABELA 2 - ASPECTOS DA ESTRATIFICAÇÃO FUNDIÁRIA
DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES

MUNICÍPIO	MINIFÚNDIO ⁵	PEQUENA ⁶	MÉDIA ⁷	GRANDE ⁸	TOTAL
Domingos Martins⁹	2.943	2055	220	5	5.223

Fonte: Incra, dados de janeiro de 2011

A economia do município está centrada na agropecuária, no turismo e agroturismo, no comércio e na prestação de serviços. Na agricultura, destaca-se a produção de café, banana, tangerina; na pecuária há significativa criação de frangos e suínos.

O município foi colonizado por alemães, pomeranos e italianos e as marcas desses povos são evidentes, não apenas no físico das pessoas, em que predominam os olhos e cabelos claros, mas na cultura, na língua, nas tradições, nas danças, na culinária, na arquitetura entre outros aspectos.

Com um olhar atento à língua, destaca-se no município um alto índice de falantes de pomerano, principalmente nos distritos de Melgaço, Paraju e Ponto Alto. Em muitas escolas desses distritos, as crianças chegam falando apenas o pomerano e, no ambiente escolar, aprendem a Língua Portuguesa. No distrito de Aracê, em que predomina a descendência italiana, não se registra o mesmo que mencionado quanto aos descendentes de pomeranos, pois as crianças têm como língua materna o português.

⁵ Entre 1 a 4 módulos fiscais

⁶ Entre 1 a 4 módulos fiscais

⁷ Acima de 4 até 15 módulos fiscais

⁸ Superior a 15 módulos fiscais

⁹ No município de Domingos Martins/ES, um módulo fiscal equivale a 18 hectares.

Nesse cenário, a educação em Domingos Martins encontra-se organizada em (48) quarenta e oito escolas municipais, (5) cinco escolas estaduais e (1) uma escola particular, assim organizadas:

TABELA 3 - NÚMERO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

Escolas	Municipais	Estaduais	Particulares
CMEIS	8	-----	-----
EMUEFs	11	-----	-----
EMPEFs	11	-----	-----
EMEFs	18	-----	-----
EEEFM	-----	5	-----
Educ. Inf. ao 6º ano do EF	-----	-----	01

Fonte: Plano Municipal de Educação de Domingos Martins, 2015.

As cinco escolas estaduais estão localizadas na Sede, em Pedra Azul (Aracê), em Paraju, em Ponto Alto e a mais recente, que funciona em uma escola municipal para atender alunos do Ensino Médio no turno noturno na comunidade de Melgaço. Esta última, entendida como um reflexo do desejo e do fortalecimento do movimento de Educação do Campo no município e contraria todo o movimento que ocorreu nos últimos anos de municipalização e nucleação das escolas que pertenciam ao Estado, que se caracterizou pelo fechamento em massa de muitas escolas unidocentes e pluridocentes, principalmente na região de Aracê.

Desde a década de 80, mais precisamente em 1985, quando o município de Marechal Floriano era ainda Distrito do município de Domingos Martins, teve início o processo de Municipalização. Iniciou na escola de Araguaia, que foi transformada de escola Pluridocente em escola de Ensino Fundamental com séries iniciais e finais. O mesmo procedimento foi adotado com as escolas das regiões de Rio Ponte, Paraju, Ponto Alto, Pedreiras, Aracê, Cristo Rei, Córrego São Paulo, Biriricas de Cima, Melgaço, Augusto Pagung, Tijuco Preto, Luiz Pianzola e a Escola Família

Agrícola de São Bento de Chapéu. Nesse período, a Escola de Santa Isabel, que pertencia à CNEC, passou a integrar a Rede Estadual.

Na década de 90, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Governo Estadual intensificou o processo de municipalização do Ensino Fundamental, que aconteceu a partir de 1º de janeiro de 1998. Nesse contexto foram identificadas deficiências na Rede de Ensino, como: falta de professores para atuarem em escolas de difícil acesso; a não continuidade dos estudos nas séries finais do Ensino Fundamental e infraestrutura precária.

Dessa forma, nesse período, foram fechadas trinta e duas escolas, num processo de nucleação e, em seu lugar, criadas algumas unidades completas de Ensino Fundamental. De acordo com o Secretário Municipal de Educação da época, tal ação teve como objetivo

[...] melhorar a qualidade do ensino, ampliar o atendimento de professores especializados nas áreas de conhecimento e também vivenciar maior socialização, ampliando-se assim, a sua interação com outras realidades visando oportunizar-lhes novas visões. (Plano Municipal de Educação de Domingos Martins, 2015, p.27)

Conforme convênio de municipalização nº 042/98 e 184/2005, (41) quarenta e uma escolas foram municipalizadas. No segundo aditivo do convênio 042/98 foram municipalizadas mais 4 (quatro) escolas e com o convênio 184/2005 mais 3 (três), totalizando 49 (quarenta e nove) escolas municipalizadas.

A municipalização e a nucleação de escolas ocorreram em todo o Estado do Espírito Santo. Esses processos sofreram críticas positivas e negativas, pois, por um lado, ao nuclear escolas, fecharam-se unidades escolares e com elas extinguiram-se comunidades campesinas, provocando o aumento da evasão escolar e do êxodo rural; por outro lado, alegava-se a oferta de espaços com melhor infraestrutura e profissionais qualificados para atender aos educandos.

Assim, compreendendo que as alterações na forma de ofertar a educação, seja pelos espaços físicos escolares, pelo currículo, pela formação inicial e continuada de educadores interferem diretamente no cotidiano da escola, na prática e na vida

de educandos e educadores, consideramos importante apresentarmos os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar no município de Domingos Martins, a fim de entendermos mais o processo educacional desse município.

2.3.1 Aprovação, reprovação e evasão escolar no município de Domingos Martins

São inúmeros os motivos que podem ser utilizados para justificar a reprovação e evasão dos educandos, questões relacionadas aos aspectos sociais, culturais e econômicos das famílias, questões pedagógicas. Acerca disso, Freitas (1989, p. 19) aduz que

Assim sendo, o fracasso escolar (repetência, evasão, etc) deve-se exclusivamente as características do indivíduo (imaturidade, desinteresse, problemas emocionais, estrutura familiar, entre outros), visto que todos são iguais perante o sistema escolar.

Essa visão, considerada “ingênua” por Freitas (1989), passou a ser revista a partir das teorias de reprodução que compreendem a escola como reprodutora das relações sociais. De acordo com Althusser (1985), é a responsável por transmitir a ideologia que tem a intenção de manutenção do *status quo*, e é marcada nos rituais, práticas e processos sociais do cotidiano escolar que estrutura o inconsciente dos estudantes.

Compreendendo que nas escolas do campo, devido à distância entre o que se vive e o que se é apresentado como conhecimento e educação, ocorra o desestímulo à continuidade dos estudos e permanência na escola. Apresentamos como esse quadro se apresenta no município em que realizamos a pesquisa e trazemos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins e disponibilizados pelo Qedu¹⁰.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, as turmas em que se registra um alto índice de reprovação e

¹⁰É um sistema on-line para consulta de dados da educação brasileira e acompanhamento da evolução do ensino no país. Foi produzido, em 2012, pela Fundação Lemann e a Meritt Informação Educacional.

evasão são as Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir apresenta os índices de reprovação das EMEFs por série no período de 2005 a 2008¹¹.

TABELA 4 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DAS EMEFs NO PERÍODO DE 2005 A 2008

ANO	1 ^a SÉRIE	2 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE	4 ^a SÉRIE	5 ^a SÉRIE	6 ^a SÉRIE	7 ^a SÉRIE	8 ^a SÉRIE
2005	21,33 %	0 %	9,33 %	4,67%	33,33%	14,00%	12,00%	5,33%
2006	25 %	12,50 %	5,88 %	3,68%	25,74%	18,38%	6,62%	2,21%
2007	14,39 %	9,47 %	9,12 %	6,32%	27,37%	19,65%	9,47%	4,21%
2008	11,36 %	13,92 %	9,89 %	12,09%	20,88%	14,29%	8,79%	8,79%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins

Verificamos um alto índice de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque para a 5^a série e 6^a série em que se registram os números mais expressivos. O que nos mostram esses números? Educandos que num contexto campesino saem da escola de sua comunidade e levados para outras escolas, maiores, com mais educadores, deparam-se com uma realidade diferente e que não são reconhecidos em suas especificidades, sejam elas linguísticas, culturais, sociais e históricas.

De acordo com Weber (1998), as famílias demonstram uma resistência à escolarização depois da 4^a série do Ensino Fundamental e apresentam inúmeros argumentos, desde a dificuldade de acesso ao transporte escolar ao afastamento da roça que a escola pode ocasionar, assim apresentado “[...] o período que passam trabalhando na roça da escola é pouco, de modo que, quando voltam para casa, não querem “puxar enxada”[...] (WEBER, p.237, 1998) numa referência à Escola Família Agrícola, que seria uma opção de educação voltada para o campo. Reforça-se,

¹¹ A Secretaria de Educação disponibilizou o dados de reprovação e evasão referentes ao período de 2005 a 2008.

assim, a importância de que a família esteja integrada à comunidade escolar e compreenda o projeto educativo da escola, sendo que, ao inserir-se nesse processo, entenda-o como fundamental na vida de seus filhos e incentive-os a estudar e concluir seus estudos.

A evasão escolar ainda é um problema nas escolas públicas de nosso país, nas escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, devido ao apoio ao trabalho na lavoura que os filhos podem dar aos pais agricultores e a falta de identificação dos educandos com a educação ofertada. Os números de evasão são alarmantes, como verificados na tabela a seguir:

TABELA 5 - ÍNDICE DE EVASÃO DAS EMEFs POR SÉRIE/ANO EM PORCENTAGEM NO PERÍODO DE 2005 A 2008

ANO	1 ^a SÉRIE	2 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE	4 ^a SÉRIE	5 ^a SÉRIE	6 ^a SÉRIE	7 ^a SÉRIE	8 ^a SÉRIE
2005	4,11%	4,11%	2,74%	4,11%	35,62%	30,14%	12,33%	6,85%
2006	6,17%	0%	3,70%	3,70%	44,44%	17,28%	11,11%	13,58%
2007	3,95%	5,26%	1,32%	11,84%	23,68%	21,05%	18,42%	14,47%
2008	1,82%	1,82%	1,82%	7,27%	20,00%	29,09%	30,91%	7,27%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins

Em relação à evasão, novamente verificamos números altos nas séries finais do Ensino Fundamental, salvo a 8^a série que, em alguns anos, apresenta índices mais baixos. Podemos entender esse índice se considerarmos que muitos desistiram no decorrer dos anos no Ensino Fundamental e que aqueles que chegaram ao final, normalmente não evadem tanto. Nesse processo, muitos educandos saem das escolas de suas comunidades Unidocentes e Pluridocentes¹² e vão para escolas

¹²Termo utilizado para escolas do campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em que dois ou três professores ministram aulas para duas ou três turmas juntas.

maiores, EMEFs, e nesse processo de mudança e adaptação à nova escola registra-se a evasão.

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 37),

Todos os que estão familiarizados com a realidade escolar brasileira sabem que a alfabetização de crianças de classe baixa apresenta rendimento alarmantemente pequeno. Entre as diversas causas deste fenômeno, destaca-se certamente o fato de essas crianças se defrontarem na escola com uma norma desconhecida.

A análise de Bortoni- Ricardo (2005) pode contribuir para que entendamos esse movimento de evasão, pelo distanciamento e estranhamento que os educandos se deparam ao entrarem nos anos finais do EF, ou seja uma norma desconhecida de organização, de metodologias de linguagem e de interação.

Essa falta de identificação com a escola, aliada à necessidade da família de mão de obra para ajudar na lavoura e à percepção de que seus filhos não precisam aprender mais nada, pois já sabem ler, escrever e calcular podem ser considerados alguns motivos para esse afastamento dos educandos.

No entanto, nos últimos anos, esse quadro vem apresentando mudanças positivas, como o que apresentamos na sequência, com alta nos índices de aprovação e queda nos índices de reprovação e abandono.

TABELA 6 - ÍNDICE DE APROVAÇÃO , REPROVAÇÃO E ABANDONO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOMINGOS MARTINS/ES NO PERÍODO DE 2009 A 2012

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2009	89,97%	4,45%	5,58%
2010	86,96%	5,31%	7,73%
2011	93,15%	4,78%	2,06%
2012	92,98%	5,77%	1,26%

Fonte :QEdu – www.Qedu.org.br

TABELA 7 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO , REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO (RURAI) DE DOMINGOS MARTINS/ES NO PERÍODO DE 2010 A 2013

ANO	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	96,1%	90,2%	3,7%	7,4%	0,2%	2,3%
2011	95,7%	93,5%	4,0%	4,9%	0,3%	1,6%
2012	95,6%	92,3%	4,4%	6,5%	0,0%	1,2%
2013	97%	96,3%	2,9%	2,6%	0,1%	1,0%

Fonte :QEdU – www.Qedu.org.br

Os índices compreendem o período de 2009 a 2013 e demonstram que, nos últimos anos, a aprovação tem aumentado, a reprovação e a evasão têm diminuído. Atrelada a essas mudanças nos números, que retratam a educação deste município, temos a reformulação da proposta de formação continuada de educadores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo.

Essa formação está vinculada ao Centro de Educação via PROEx e tem como coordenador o Professor Dr. Erineu Foerste, responsável pelo Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Temáticas como, cultura, currículo, território, interculturalidade, sustentabilidade, projeto político pedagógico entre outras têm norteado a formação dos educadores de Domingos Martins.

Diante dos índices apresentados e relacionando-os com a formação que vem acontecendo durante o período em que ocorreu a mudança significativa nesses números, podemos suscitar se uma mudança de postura, metodologia, projetos e até mesmo reconhecimento do território campestre por parte dos educadores tenham interferido na permanência e no avanço dos educandos.

2.3.2 Formação continuada de educadores na legislação

Na Lei nº 5692/71, a exigência para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental era a habilitação específica de 2º grau, no Caso o Curso Normal ou Magistério,

sendo que, para atuar nos anos finais do Ensino fundamental, exigia-se a graduação em área específica. Quanto à formação continuada, não há menção, mas no art. 38 lê-se *“Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes de seus professores e especialistas de educação”*.

A formação continuada de professores está prevista na LDBEN nº9394/96, em seu art. 62, e atribui ao Governo Federal, Estados e Municípios a responsabilidade sobre a Formação Inicial e Continuada dos professores, conforme trecho a seguir.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Desde a aprovação da Lei em 1996, verifica-se um empenho do Governo Federal para a oferta de graduação para formação de Professores com a abertura dos Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em que se tem priorizado a oferta de cursos de licenciatura. No entanto, a carência de profissionais habilitados para atuarem nas disciplinas específicas é grande, especialmente nas escolas do campo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

No que se refere às formações continuadas, fica a cargo dos Municípios, Estados, Governo Federal e União ofertá-la, como determina a legislação, podendo ocorrer em regime de colaboração ou não. Nesse sentido, o Governo Federal tem priorizado as formações para os Anos Iniciais do EF, em que citamos, o Programa Escola Ativa¹³, o Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que aconteceu em 2010 e 2011; e, desde 2013, o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Não registramos os mesmos esforços em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, em que se

¹³ Programa destinado aos educadores que atuavam nas Escolas Unidocentes e Pluridocentes, oferecido pelo Governo Federal em parceria com as Universidades, nos anos de 2009, 2010 e 2011.

ofertou, por um curto período de 2010 a 2012, o GESTARII - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar para educadores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além das formações propostas pelo Governo Federal, cabe aos Estados e Municípios garantir a Formação Continuada dos Educadores que atuam em suas redes ou sistemas, dessa forma, apresentamos, na sequência, um resgate histórico de como tem ocorrido a formação continuada de educadores no município de Domingos Martins.

2.3.2.1 Formação Continuada de Educadores pautada na Educação do Campo no município de Domingos Martins

O debate sobre a Educação do campo está posto há algum tempo; tomemos como referência a LDBEN 9394/96 e a I Conferência por uma Educação do Campo em 1998. No entanto, em Domingos Martins, esse movimento em busca de uma educação diferenciada e de qualidade para o educando da escola do campo iniciou-se de forma marcante em 2007, a partir da formação continuada ofertada aos professores do município pela Secretaria de Educação de Domingos Martins, em parceria com a Universidade Federal do Espírito -UFES. De certa forma, esse processo apresenta certo atraso, uma vez que, no artigo da Lei nº 9.394/96-LDB, fica estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural.

Registramos que, antes das formações que intensificaram o debate e as ações voltadas para as necessidades das escolas do campo, alguns movimentos ocorreram no município, como, em 1992, a Formação da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, a partir da Associação de Agricultores da comunidade de São Bento que desejava uma escola que atendesse a sua realidade.

Os técnicos da SECEDU também participaram, em 1992, de encontros de Educação rural oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDU e repassaram para os professores em formação continuada. Em 1995, 1996 e 1997 o município participou do I Encontro de Políticas Educacionais para a zona rural (Decreto nº

6576 de 27/10/1995). Em 1996 aconteceu no município o “I Encontro Rural da Região Serrana”. Em 1997, ocorreu uma capacitação para todos os professores com o tema “Educação Rural” coordenada pela professora Silvia Pesente.

Em 2001 iniciam-se as discussões sobre o Programa de Educação Pomerana-PROEPO¹⁴. Em 2005, tem início as atividades do PROEPO com a disponibilidade de um técnico da Secretaria de Educação para visitas e realização das formações e atividades dessa temática. O programa tem como objetivo valorizar e resgatar a língua pomerana e a cultura desse povo que se fixou em alguns municípios do Espírito Santo e preservou consigo as marcas de seu país de origem.

Em 2004, os técnicos da Secretaria de Educação participaram do Seminário de Educação do Campo e do II Fórum do Espírito Santo, o que resultou na produção de uma política de Educação do Campo.

A partir de 2005, a SECEDU inicia um diálogo com a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da Secretária de Educação Gerlinde Weber e do Professor Dr. Erineu Foerster. Posteriormente, em 2007, a UFES oferta por meio do PPGE o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo com carga horária de 120h, iniciando-se uma parceria em formação continuada de educadores.

Em 2008, a formação dos professores não esteve relacionada à Educação do Campo. Nos anos finais do EF, as formações aconteceram de forma específica, de acordo com a disciplina/área de atuação dos professores, pedagogos e diretores. No ano seguinte a Secretaria Municipal de Educação de DM em parceria com o Governo Federal via UnB- Universidade de Brasília ofertou aos educadores de 1ª a 4ª série o curso de Pró-Letramento em Matemática e em Língua Portuguesa. Os diretores e pedagogos tiveram formação específica. Para os educadores de 5ª a 8ª série, teve início a formação em parceria com a UFES/PPGE, sob a coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste, com o tema Currículo, Identidade e Cultura.

A avaliação final da formação dos professores das Séries Finais do Ensino Fundamental apresentou, em suas considerações, o apontamento de que a

¹⁴ Devido a grande quantidade de educandos falantes do pomerano o município aderiu ao PROEPO.

formação iniciada em parceria com a UFES deveria envolver todos os educadores do município, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, devido à aproximação e pertinência da temática em relação à realidade das escolas do município e, assim, buscou-se junto à Universidade uma proposta que abarcasse toda a rede municipal de ensino de DM.

Nesse cenário, nas palavras de Tardiff (2002), compreendemos o que emana das falas dos educadores quando propõem uma formação única para todos, sem privilegiar exclusivamente a formação por área do conhecimento.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida serem aplicados na prática por estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIFF, p.23, 2002)

Dessa forma, em 2010, a Secretaria de Educação de Domingos Martins, em parceria com a UFES/PPGE, manteve a formação continuada em Educação do Campo e ampliou a oferta para professores da Educação Infantil, das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, pedagogos, coordenadores e diretores.

A formação continuada de Domingos Martins passou a ter a Educação do Campo como diretriz e contemplou, nos encontros para estudo, temáticas como: Território, Interculturalidade e sustentabilidade em 2009; Currículo, Identidade e Cultura em 2010; Projeto Político Pedagógico: Inclusão, interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato em 2011; Práticas pedagógicas na Educação do Campo com o estudo do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, em 2012; Educação do Campo: ensino com pesquisa com o estudo do livro *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*, em 2013.

Em 2014 e 2015 a Secretaria Municipal de Educação, em avaliação junto aos educadores da rede municipal de ensino, elencou a produção da proposta curricular como uma necessidade e desenvolve a formação continuada que tem como temática “*Currículo uma produção coletiva dos sujeitos*”.

O processo formativo, vivenciado por esses profissionais, corroboram o pensamento de Foerste (2005, p.15).

Com o tempo o professor vai sendo compreendido e compreende-se como sujeito de sua formação, na condição de interlocutor qualificado da universidade na formação de profissionais do ensino e na produção de conhecimento educacional.

A partir da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, em parceria com a UFES registra-se a participação de educadores da rede municipal em Congressos com apresentação de trabalhos; publicação do livro *Educação do Campo: Saberes e Práticas* pela EDUFES, constituído de artigos produzidos pelos educadores; apresentação de banners em seminário promovido pela SECEDU; trabalhos que confirmam o caráter teórico prático da formação e que conferem ao educador ser compreendido como um intelectual orgânico.

Compreendemos esse processo formativo como uma longa caminhada em busca de uma educação que garanta a qualidade para todos, especialmente em Domingos Martins, em que 80% de suas escolas estão localizadas na zona rural. No entanto, pelo histórico apresentado, o movimento pela educação campestre tem passado por altos e baixos, momentos pontuais em que ocorrem formações, encontros e fóruns, e anos em que não se menciona essa temática.

Entendemos que, para que isso não continue acontecendo, é que se faz necessária uma fundamentação teórico-prática para aqueles que estão na escola como os pedagogos, educadores e gestores, assim, independentemente de formações, esses profissionais compreenderão por que e para que estão ali, com fundamentação, argumentos e conhecimentos poderão ofertar um ensino que atenda à comunidade onde atuam e lutar pela garantia dos direitos da escola do campo. Com essa motivação, em 2014, a SECEDU adotou como temática para a formação e a elaboração da Proposta Pedagógica do município, na qual, educadores, educandos e famílias participam do processo de elaboração deste documento.

3 INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Buscar conhecimento e informação na leitura e no diálogo com outras produções realizadas por pesquisadores e estudiosos torna-se essencial para elaborarmos nosso estudo, considerando semelhanças ou aproximações com a problemática que investigamos, no nosso caso as práticas escolares de produção escrita na escola do campo. Esses trabalhos tornam-se importante referência à nossa pesquisa, à medida que tomamos consciência de ideias, pensamentos e conceitos produzidos e que poderão subsidiar o diálogo com a temática que nos propomos investigar.

Apresentamos o mapeamento das produções acadêmicas do PPGE, no Mestrado e Doutorado, relacionados a EC, das quais aprofundamos a leitura dos trabalhos que se aproximam de nossa investigação. Também realizamos uma busca no Banco de dissertações e Teses da CAPES. Estipulamos como marco para levantamento das produções o ano de 2004, devido à II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em Luziânia – GO.

3.1 PRODUÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES

Em busca de produções que se aproximem com o objetivo desta pesquisa, no banco de dissertações e teses disponibilizadas no site do PPGE - UFES, como também na biblioteca setorial, percebemos que a produção acadêmica, em relação à linguagem escrita, mostra-se bem ampla quando o assunto é alfabetização. No entanto, ao nos determos aos Anos Finais do Ensino Fundamental, os títulos se reduzem, significativamente, e, ao relacioná-los à EC, encontramos apenas um, a pesquisa de Perini (2007).

Realizamos o mapeamento das dissertações produzidas no PPGE/UFES no período de 2003 a 2013 relacionadas à EC, uma vez que nossa pesquisa busca pensar a

produção escrita sob o prisma da educação em contextos campestres, sendo essa uma forma de reconhecimento da produção acadêmica sobre a EC.

Quadro 1 - Dissertações relacionadas à Educação no Campo do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2003 a 2013.

Nº	Título	Aluno	Ano
1	<i>Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamento do MST/ES</i>	Dalva Mendes de França	2013
2	<i>Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá – Alfredo Chaves/Espírito Santo</i>	Sônia Francisco Klein	2013
3	<i>Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre</i>	Thalyta Botelho Monteiro	2013
4	<i>Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio.</i>	Walkyria Barcelos Sperandio	2013
5	<i>Salas extensivas de educação infantil no campo: uma experiência no município de Pancas/ES</i>	Divina Leila Soares Silva	2013
6	<i>As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré; um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil</i>	Rachel Reis Menezes	2013
7	<i>A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão - ES</i>	José Pacheco de Jesus	2012

8	<i>“Aqui é minha raiz”: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES</i>	Tânia Mota Chisté	2012
9	<i>Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência tupinikim nas lutas por territorialidade (2004 – 2005)</i>	Arlete Maria Pinheiro Schubert	2011
10	<i>Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES</i>	Marleide Pimentel Miranda Gava	2011
11	<i>Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani</i>	Renata Lúcia de Assis Gama	2011
12	<i>Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades – diante da cultura globalizada.</i>	Sebastião Ferreira	2010
13	<i>Professores (as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.</i>	Josimara Pezzin	2007
14	<i>Arandu Renda Reko: a vida da escola guarani MBYA</i>	Kalma Mareto Teao	2007
15	<i>Concepções, crenças e atitudes dos educadores tupinikim frente à matemática.</i>	Dóris Reis Magalhães	2007
16	<i>Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva.</i>	Rosalina Tellis Gonçalves	2007

17	<i>A educação do negro na comunidade de Monte Alegre ES em suas práticas de desinvisibilidade da cultura negra.</i>	Patrícia Gomes Pereira Rufino	2007
18	<i>Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância.</i>	Janinha Gerke de Jesus	2007
19	<i>A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: Um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica.</i>	Luciene Perini	2007
20	<i>Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra.</i>	Elieser Toreta Zen	2006
21	<i>O direito ao grito: os múltiplos espaços tempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados.</i>	Danielle Piontkovsky Girelle	2006
22	<i>A infância do Movimento em movimento: linguagem e identidade sem-terrinha.</i>	Marinete S. M. Martins	2006
23	<i>Unidades microlinguísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa.</i>	Regina G. de Alcântara	2006
24	<i>Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem.</i>	Eliana B. T. Neves	2005
25	<i>Ensino e aprendizagem na Educação indígena do Espírito Santo: a busca de um diálogo com a etnomatemática.</i>	Ozirlei T. Marcilino	2005
26	<i>Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do movimento dos trabalhadores rurais sem</i>	Jocilene M. Mongim	2004

	<i>terra.</i>		
27	<i>Pedagogia da Alternância: (re) significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural municipal de Jaguaré-ES.</i>	Nelbi A. da Cruz	2004
28	<i>Fotografia e construção de identidade de criança do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa.</i>	Rodrigo Rossoni	2004
29	<i>Escola Família Agrícola: uma Escola-Movimento.</i>	Marinely S. Magalhães	2004
30	<i>Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva.</i>	Leonardo Ramlow	2004
31	<i>A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de gramática.</i>	Luciana de A. Padilha	2004

Trazemos para a interlocução as pesquisas que vão ao encontro do objeto investigado por nós, a dissertação de Ramlow (2004), intitulada “*Conflitos no Processo de Ensino-aprendizagem Escolar de Crianças de Origem Pomerana: Diagnóstico e Perspectivas*”, realizada na Comunidade de Melgaço, Distrito de Domingos Martins, em que propõe compreender a integração das crianças de origem pomerana no ambiente escolar, analisando o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita por parte daquelas que entram na escola sem o domínio da Língua Portuguesa. Com enfoque sócio-histórico, a partir dos resultados da pesquisa, Ramlow constata que os valores culturais da população de origem pomerana não são levados em consideração no ambiente escolar, principalmente nos anos iniciais do EF. Nesse sentido, contribui para o que entendemos, em nossa pesquisa, que precisa ser considerado pela escola, a cultura

dos educandos e de suas famílias e com a sensibilidade de valorizá-la e contextualizá-la em suas práticas, especialmente ao ser propor produções escritas. Ramlow (2004) ressalta os conceitos de Bourdieu e Passeron de capital cultural, econômico e simbólico e evidencia a relevância desses conceitos, ao analisar a participação e investimento das famílias no processo de escolarização das crianças, e que se refletem, visivelmente, no aprendizado dos alunos. Pontua que cabe à escola assegurar à criança os instrumentos necessários ao desenvolvimento da leitura e da escrita em português. Tal observação nos auxilia por também investigarmos uma comunidade que atende a filhos de famílias camponesas, descendentes de povos germânicos, pomeranos e alemães, e que refletem na escola a marca do capital cultural, econômico e simbólico que também consideramos fundamental para compreendermos suas produções escritas.

Em *“A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: Um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica”*, Perini (2007) procura compreender o processo do ensino da língua materna em uma escola de Santa Teresa- ES e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida nesse contexto, considerando as relações interculturais e interativas entre os sujeitos. A escola pesquisada encontra-se localizada na Sede do município e recebe alunos do interior, que reconhecemos como movimento de nucleação¹⁵. A autora constata a problemática gerada por esse movimento: distanciamento da família da escola, temáticas descontextualizadas para os alunos provenientes do campo e a concepção por parte dos professores de que as crianças do campo têm mais dificuldade em cumprir as atividades, os deveres de casa e o preconceito linguístico. Apesar de nossa pesquisa ocorrer em uma escola situada no campo, entendemos que não esteja distante das observações apresentadas por Perini (2007).

A autora destaca que a pesquisa possibilitou perceber que a prática de ensino de Língua Portuguesa está fundamentada em padrões que privilegiam a norma culta. Pontua que a proposta curricular da escola pesquisada foi elaborada de forma homogênea para todo o município, sem um olhar mais atento à realidade concreta, à

¹⁵nucleação - política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar.

reflexão e ao comprometimento com as diversas culturas que se encontram no espaço escolar. Deixa-nos a conclusão de que o conhecimento de mundo do educando e suas circunstâncias históricas é que constituem o contexto do discurso que ele produzirá. As considerações de Perini (2007) constituem um importante balizador para nossa pesquisa, uma vez que considera aspectos como a cultura e origem campestre do educando, o distanciamento da escola ao propor atividades descontextualizadas aos educandos e ao analisar a proposta curricular.

Percorrendo o banco de teses do PPGE- UFES, encontramos oito trabalhos relacionados à EC; no entanto, nenhum de forma específica relacionada à questão da linguagem escrita nesse contexto, como descrito a seguir:

Quadro 2 - Teses relacionadas à Educação do Campo no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2003 a 2013.

Nº	Título	Aluno	Ano
1	<i>Novas tecnologias na educação escolar do campo: o discurso verbal-visual e mediações a partir do blog jovem ceier- ser jovem, ser agricultor sustentável em ação do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão - ES</i>	Maria Madalena Fernandes Caetano Poletto Oliveira	2013
2	<i>A presença da família camponesa escola família agrícola: O caso de Olivânia</i>	Rogério Omar Caliari	2013
3	<i>A constituição da escola activa e a formação de professores do Espírito Santo (1928-1930)</i>	Rosianny Campos Berto	2013
4	<i>História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo</i>	Andréia Weiss	2013
5	<i>Cestaria Guarani do Espírito Santo numa</i>	Cláudia A. C. A.	2010

	<i>perspectiva etnomatemática</i>	Lorenzoni	
6	<i>O religioso e o político na implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAs do norte do Espírito Santo.</i>	Flávio Moreira	2009
7	<i>O processo de escolarização dos guarani do Espírito Santo</i>	Maria das Graças Cota	2008
8	<i>Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância</i>	João Assis Rodrigues	2008

Além das pesquisas apresentadas, recorreremos ao banco de monografias dos alunos do Curso de Especialização em Educação do Campo, Interculturalidade e Campesinato, ofertado na modalidade à distância pela Universidade Federal do Espírito Santo, de 2009 a 2010, nos polos da Universidade Aberta do Brasil. Realizamos o mapeamento dos 265 títulos dos trabalhos realizados e listamos, a seguir, os títulos relacionados à linguagem.

Quadro 3 - Monografias relacionadas à Educação do Campo do Curso de Especialização em Educação do Campo, Interculturalidade e Campesinato da Universidade Federal do Espírito Santo ofertado pelos Polos da Universidade Aberta do Brasil no período de 2009 a 2010.

Nº	Polo	Título	Cursista
1	Aracruz	<i>O ensino da língua Portuguesa nas escolas indígenas Tupinikim de Aracruz</i>	Gilsimeria dos Santos Silva
2	Santa Teresa	<i>Leitura e produção de texto na escola do campo: reflexões possíveis</i>	Elizangela Cosme Gatti
3	Aracruz	<i>A importância da leitura para os alunos indígenas Tupinikim do Programa Pro jovem Campo – Saberes da Terra Capixaba na</i>	Nely Barbosa Mendes

		<i>aldeia de Caieiras Velhas, município de Aracruz – ES</i>	
4	Nova Venécia	<i>A leitura e a escrita no processo de aprendizagem dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental do Centro Municipal de Educação Agroecológica Agostinho Batista Veloso, Vila Pavão/ES</i>	Arleti Moser
5	Nova Venécia	<i>Alfabetização no contexto do campo no Centro Municipal de Educação Agroecológica Agostinho Batista Veloso, Vila Pavão/ES</i>	Nerli Tressmann Veloso
6	Piúma	<i>A importância da leitura e escrita na Educação do Campo</i>	Roberta Arpini
7	Vargem Alta	<i>Alfabetização no contexto campestre em Vargem Alta/ES: limites e perspectivas</i>	Leonilda Maria Favoro Sartori
8	Afonso Cláudio	<i>Letramento na alfabetização de Jovens e Adultos</i>	Aureana Klug Soares
9	Mantenópolis	<i>Alfabetização e letramento</i>	Maria Martins de Iaia Souza
10	Mantenópolis	<i>Dificuldades e perspectivas no ensino de Português das séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural</i>	Valdice Paulino Salazar

3.2 OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES

Trazemos, neste momento, produções apresentadas na ANPED¹⁶ e também dissertações disponibilizadas no Banco de Teses e dissertações da CAPES.

¹⁶ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A

Verificamos que ainda são poucos os trabalhos e pesquisas que se aproximam com a questão que nos motiva a pesquisa. Assim, os GT's em que encontramos possibilidade de diálogos, foi o GT 6 – Educação Popular e o GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.

Quadro 4 – Trabalhos apresentados da 31ª a 35ª reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT 06 (Educação Popular) e GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita).

Nº	Ano	Título	Autor
31º	2008	Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor- uma prática de escrita “masculina”– GT 10	Vânia Grim Thies (UFPEl) Eliane Teresinha Peres (UFPEl)
32º	2009	Nada a registrar	
33º	2010	Nada a registrar	
34º	2011	Nada a registrar	
35º	2012	Escrita, escritura e sociedade escriturária no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de Reforma Agrária – GT10	Inez Helena Muniz Garcia (UFF)
36º	2013	A prática de professores da Língua Materna no Ensino Fundamental da Baixada Fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação- GT 10	Jessica do nascimento Rodrigues e Mary Rangel
36º	2013	O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários	Vania GrimThies

finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Considerado um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornado-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.

		de irmãos agricultores – GT10	
36º	2013	Podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento? – GT 06	Rui Gomes de Mattos de Mesquita

O trabalho apresentado na 36ª ANPEd por Thies e Peres (2008), intitulado “O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores”, problematizou o processo de autoria na organização estética do gênero diário, tendo a escrita como ato ético e responsável de interação entre o mundo da vida e mundo da teoria (BAKHTIN, [1919/20] 2010).

Foram analisados vinte e um diários, numa perspectiva dialógica entre os três processos de autoria de maneira descritiva e comparativa entre um autor e outro. A escrita nos diários evidencia a singularidade e peculiaridades do mundo rural e demais aspectos da vida em família, expressam o efêmero, o cotidiano da vida rural. A autora cita Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 36), a fim de ressaltar que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” ou, em outras palavras, “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra” (p. 37). Esse estudo traz contribuições à Educação porque é possível pensar, por meio da escrita dos diários, como as questões de autoria dos alunos se fazem presentes na escola: escrever um bilhete para o colega, uma carta para a professora ou mesmo manter um diário na escola, são práticas de escrita que, muitas vezes, não são valorizadas da mesma forma que uma produção de texto solicitada pelo professor.

A autora nos provoca a refletir se temos ensinado o aluno a escrever textos escolares ou textos que fazem parte da vida vivida. Destaca que a educação não se faz presente somente dentro da escola, mas está em constante dinamismo com as diferentes culturas do cotidiano e, portanto, ultrapassa os muros escolares. Nesse sentido, contribui para nossa pesquisa, ao analisar as práticas escolares de produção escrita em uma escola do campo, verifica como são as proposições de produção e se estão limitadas a textos escolares ou textos que pretendem dialogar com a realidade do educando e se consolidando numa escrita significativa.

Thies e Peres (2008) entendem que as diferentes culturas estão em constante interação na escrita dos diários. Nesse sentido, o cotidiano da vida precisa estar presente dentro da escola ou teremos novamente um dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da vida. Dessa forma, para superar essa dualidade entre os dois mundos, as autoras ressaltam a necessidade de se apostar no ato ético e responsável (BAKHTIN, [1919/20] 2010) da escrita. Para se ter um aluno autor na escola, significa permiti-lo dizer e produzir enunciados com sentido. A autora argumenta que muitos enunciados que carregam sentidos importantes para os alunos são minimizados em decorrência da cultura escolar (livros didáticos e modelos para a produção de textos).

O artigo de Rodrigues e Rangel (2013), com o título “*A prática de professores da Língua Materna no Ensino Fundamental da Baixada Fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação*”, também nos proporciona reflexões ao analisar como os professores de Língua Portuguesa de duas escolas municipais da Baixada Fluminense (RJ) procedem à avaliação de textos produzidos por seus alunos e qual a importância que atribuem ao processo de escrita. O estudo verifica com que finalidade os professores propõem as atividades de produção textual escrita; descreve como esses profissionais procedem à avaliação textual; identifica quais são os principais critérios de que lançam mão quando se trata de textos cujos gêneros exigem a utilização da variedade de prestígio; e, por fim, avalia a importância que atribuem à norma padrão na produção desses textos. Concebe o texto como lugar de interação, e considera os interlocutores sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos.

A autora pontua que, para o êxito na prática textual escrita, faz-se necessário estreitar a distância entre a produção acadêmico-científica e as salas de aula, que, nesse processo, acaba sendo reduzida à gramática prescritiva/normativa e, como afirma Santos (2004), acontece de forma dicotômica, ou seja, ensino de leitura e escrita x ensino de gramática entre outras dicotomias existentes no ensino da Língua Portuguesa.

A pesquisa indica que a produção textual escrita e sua respectiva avaliação ocorrem nas práticas dos professores com ênfase na variedade padrão nos processos de ensino- aprendizagem. De acordo com a autora

O processamento textual escrito, como atividade interacional entre sujeitos e que exige a realização de um conjunto de atividades cognitivo-discursivas responsáveis pela produção de sentidos, não é, por ora, a esfera predominante nas salas de aula dos professores aqui investigados. (RODRIGUES e RANGEL, p.12, 2012)

Ainda destaca que, em relação à produção escrita, prevalecem as práticas tradicionalistas, uma vez que o texto é compreendido como produto final, já que não se considera o planejamento no processo para elaboração textual. Também sobressai na fala dos professores que, na avaliação da produção textual dos alunos, os aspectos relacionados à coesão e coerência textual são valorizados em detrimento da informatividade, da situacionalidade, da intencionalidade, da intertextualidade e da aceitabilidade. Assim, ressalta que os textos não são produzidos “na escola”, eles são produzidos “para a escola” (GERALDI, 1997).

Em busca de outros escritos que se aproximem e contribuam para aprimorarmos a temática em estudo, encontramos, no banco de dissertações e teses da CAPES, pesquisas como a de Lopes (2011), intitulada *O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita*, em que analisa até que ponto o capital cultural das crianças interfere na aprendizagem da linguagem escrita, tendo como eixo norteador os sentidos produzidos sobre o processo de alfabetização pelos diferentes sujeitos, integrantes da prática pedagógica (professora, alunos e pais) de uma classe de primeiro ano de uma escola pública do município de Santo Antônio do Planalto – RS. Destaca-se na conclusão da pesquisadora que a escola é historicamente responsável pela efetivação da aprendizagem da linguagem escrita, pontuando que se leve em consideração repensar suas práticas alfabetizadoras, integrando metodologicamente o capital cultural da criança no ensino da linguagem escrita e tendo como parceiros os sujeitos integrantes das diferentes configurações familiares existentes no meio social em que ela está inserida.

Na dissertação de Borges (2011), “*O ensino da Língua Portuguesa no PROEJA do IFAL, Campus Palmeira dos Índios: o estudo do compasso e do descompasso a*

partir da variável padrão e outras variáveis”, em que discute o ensino da Língua Portuguesa com enfoque na variedade padrão, pautado na gramática e na linguagem escrita, não levando em consideração as variedades não padrão. E destaca que na EJA esses fenômenos se tornam determinantes para o insucesso dos sujeitos alunos, causando uma fissura na formação e reforçando o preconceito linguístico sofrido pelos jovens e adultos com enfoque na variedade padrão, pautado na gramática e na linguagem escrita. Diante dessa problemática, esta pesquisa objetivou estudar o compasso e/ou descompasso resultante do ensino da LP, a partir de uma abordagem baseada na variação da linguagem. A partir das análises dos dados produzidos pontua que o ensino-aprendizagem de LP se torna eficaz, em uma turma de EJA, especialmente de PROEJA, na qual o sujeito aluno, ao término do curso, obterá um diploma de profissional de nível médio, quando a prática ocorre a partir do uso de ferramentas que evidenciem as variedades linguísticas dos alunos com ênfase na prática da oralidade e da escrita e mediada pela variedade padrão. Para tanto é imprescindível que os professores estejam especialmente preparados para a diversidade que representa a EJA.

A dissertação de Soares (2012), *“Usos Sociais da Leitura e da Escrita em uma Comunidade Quilombola – Alto do Jequitinhonha, MG”*, investiga os usos sociais da leitura e da escrita em uma comunidade quilombola e evidencia a importância que os sujeitos pesquisados atribuem a essa linguagem, como também a diversidade de opiniões sobre os usos atribuídos a ela, ao se considerar a utilização da escrita na esfera do trabalho e na esfera doméstica.

Ao trazermos essas pesquisas, chama-nos atenção a quantidade de produções sobre a linguagem escrita, no entanto, de maneira expressiva, estão relacionadas ao processo de aquisição, ou seja, com ênfase na alfabetização, nos anos iniciais do EF. No que tange aos anos finais do EF, as pesquisas sobre a produção escrita, especificamente nas escolas campesinas, ainda é modesta, apesar de termos um número significativo de pesquisas relacionadas à EC, o que demonstra a relevância desse movimento no âmbito educacional e nos possibilita diálogos para a constituição desta pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NOS AJUDAM A PENSAR NOSSA PESQUISA

Para elaborarmos a análise apresentada nesta pesquisa, que tem como fundamentação teórica a perspectiva sócio-histórica, buscamos dialogar com autores que têm nos possibilitado pensar a questão da linguagem escrita considerando o contexto campesino. Aprofundamos nossas leituras nos estudos de Freire (2013), Arroyo (2007), Caldart (2009), Silva (2011), e Bourdieu (1996) para tratarmos das relações de opressores e oprimidos no âmbito educacional e, de forma mais específica, pensando nos sujeitos do campo. Ao trazermos Geraldi (2010; 2013) e Bakthin (2010) encontramos nesses autores possibilidades de diálogos para estabelecermos uma relação entre as práticas escolares de produção escrita e a Educação do Campo. Ao discutirmos a interculturalidade, a partir de Candau (2009), problematizamos as culturas privilegiadas a partir da tradição escolar minimizando as questões interculturais,.

4.1 ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO DO SISTEMA OPRESSOR

A escola em nossa sociedade é compreendida como espaço de interações, ensino, aprendizado e disciplina. Também é reconhecida como um dos caminhos para a superação das desigualdades sociais, devido à crença de que aqueles que passam pela escola, tendo acesso à educação, conseguirão romper com as dificuldades e ascender socialmente. No entanto, conforme afirma Bourdieu (1996), vivemos num meio em que imperam os interesses do Estado, e sendo a escola, um espaço que tem amplo alcance é vista pelo autor como um Aparelho Ideológico do Estado, e tem a língua como importante instrumento de manutenção do sistema, uma vez que

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à

sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1996, p.32)

Nas palavras de Bourdieu (1996), retrata-se a dimensão do poder da linguagem e da hierarquização de sua imposição, no caso a língua oficial, ditada pelo Estado, normatizada pelos gramáticos, transmitida pelos professores e enfim imposta aos alunos que, necessariamente, por vezes, não a compreendem. Seria essa a forma de manutenção da situação social e econômica das classes dominantes? Negar o acesso legítimo ao conhecimento da linguagem em sua forma mais ampla (oral e escrita), por ser ela instrumento de libertação e expressão de nossos pensamentos.

Silva (2002) pontua que, para Althusser (1985), a escola é compreendida como aparelho ideológico do Estado, que produz e dissemina a ideologia dominante por meio, principalmente, dos conteúdos. Bowles e Gintis dão ênfase à aprendizagem pela vivência e das relações sociais na escola que irão repercutir na formação de atitudes necessárias no mercado de trabalho capitalista. Bourdieu e Passeron desenvolvem o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, no qual a cultura dominante incorpora, introjeta e internaliza determinados valores dominantes por meio do currículo escolar, que privilegia o capital cultural hegemônico.

A partir das contribuições de Silva (2002), vemos que a escola sempre está a serviço de alguém, mas não necessariamente dos sujeitos que a procuram; busca atender a uma demanda do governo, dos empresários, da classe dominante, o que reforça a ideia de que nem o currículo, nem os conteúdos são pensados, no caso deste estudo, na perspectiva da Educação do Campo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs , o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1996, p.15).

Mas como garantir tais direitos, se o que se lê, o que se fala, o que se escreve está tão distante do que se vive, do que se conhece, do que se entende como necessário?

Pensar as práticas escolares de produção escrita para o contexto campesino nos permite várias indagações e reflexões. Ao retomarmos o pensamento de Freire, ao falar sobre o ato de estudar¹⁷, percebemos que, em muitos espaços educacionais, esse processo encontra-se atrelado à memorização, fixação, respostas pré-determinadas e que desconsideram em muitos contextos escolares os conhecimentos sociais, históricos e culturais que constituem a identidade dos educandos. Nesse sentido, Freire nos alerta que

[...] é impossível um estudo sério se o que se estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticamente, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa invadir pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para por dentro de si mesmo (FREIRE, 1981, p.8).

Assim, recorremos a Freire (2013), para ilustrar o que vem acontecendo em muitas escolas do campo, ao lembrar o conceito de educação bancária¹⁸, no qual o educador se limita a “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, em que são vistos como um depósito de conhecimentos e seu depositante é o educador. Tal situação reforça o que apresentamos inicialmente, uma preocupação urgente com a formação de professores que irão atuar nas escolas do campo. É com todas essas implicações que se dá o “ato de estudar” na maior parte das escolas campesinas, sendo negada a possibilidade de uma formação coerente e crítica ao seu educando.

Corroborando com o entendimento de que a escola campesina utiliza-se de um sistema de repasse de conhecimentos, Arroyo (2007) nos provoca a pensar que as políticas públicas educacionais atendem a um grupo específico em detrimento de outros, assim

¹⁷ Sobre o Ato de estudar, ver Paulo Freire, da obra *Ação cultural para a liberdade*, editora Paz e Terra, 5ª edição.2009.

¹⁸ Sobre educação bancária, ver Paulo Freire, da obra *Pedagogia do oprimido*, editora Paz e Terra, 54ª edição.

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p.158)

Entendemos, pelo trabalho, numa lógica urbana aquele que desconsidera a realidade do educando campesino, sua cultura, seus valores, sua língua materna e em especial suas necessidades e da comunidade onde a escola está inserida. Uma lógica que valoriza excessivamente as vivências da cidade, seus textos e contextos e, dessa forma, desconsidera e até desconstrói uma riqueza de conhecimentos que merecem ser ouvidos, registrados e reconhecidos.

Caldart (2009) corrobora com o pensamento de que a escola do campo não deva se submeter ao que está posto pelo sistema educacional, sem problematizar suas implicações e motivações para os cidadãos subjugados a esses modelos e afirma que

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.39)

Nessa perspectiva, Freire (2002) aduz que “toda luta contra a ideologia ou as ideologias dominantes deve buscar-se na resistência levantada pelas classes populares e, a partir daí, elaborar ideias que se oponham às ideologias dominantes.”

Geraldi (2010) traz que a escola pode representar um espaço de libertação, mas também de dominação, dependendo da abordagem feita junto aos educandos, com os textos oferecidos para leitura e produção, assim, compreender o texto como

caminho para uma prática libertadora se faz essencial ao educador, para que nem ele próprio e, conseqüentemente o educando, fiquem submetidos a mecanismos e estratégias de dominação e reprodução. Acerca do assunto, Geraldi traz que

O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há de estar presente (GERALDI, 2010, p.141)

Reconhecendo nos apontamentos de Geraldi (2010), de que a superação do modelo posto é possível mediante aos usos que fazemos do texto em sala de aula, encontramos em Freire (2013) a convicção de que, à medida que os oprimidos se percebem como tal e “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação” e num segundo momento pela transformação da realidade opressora a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens num processo contínuo de libertação (2013, p.57). Na escola, os educadores representam a possibilidade de desvelar para os educandos e, conseqüentemente, para a comunidade onde a escola está inserida os mecanismos de opressão.

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE,2013, p.77)

Nesse movimento de se pensar e problematizar sua realidade, num espaço dialógico, educadores e educandos têm a possibilidade de serem sujeitos do processo educativo, ressignificando ideias, conceitos, materiais didáticos, “pacotes de formação” que comumente a escola recebe de forma passiva, avançando para a produção de conhecimentos que tenham a sua identidade.

4.2 INTERCULTURALIDADE COMO CAMINHO

Ao se discutir Educação do Campo, entendemos que se torna fundamental a reflexão sobre interculturalidade, por reconhecermos a interdependência entre campo e cidade, como bem enfatiza Mançano (1999, p.47) em seus escritos, ao nos dizer que “A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade se relacionam, se interagem em dependências recíprocas” . Para compreendermos a complexidade dessa interdependência, recorreremos ao conceito de multiculturalismo e avançamos até a interculturalidade.

De acordo com Candau (2012), para o termo multiculturalismo são atribuídos vários sentidos, podendo ser entendida como uma palavra polissêmica, para a qual a autora destaca três significados: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo, este último também conhecido por interculturalidade. Em síntese, podemos destacar que o primeiro propõe uma política em que se favoreça a integração de todos (negros, indígenas, homossexuais, deficientes etc) à sociedade e que esses sejam incorporados à cultura hegemônica. E ainda diz que

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto as relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (CANDAU, 2012, p.243).

Lamentavelmente, parece um retrato bem próximo de como vem se desenhando a educação ofertada aos educandos do campo em nosso país, em que se considera a partir de um modelo ou referencial único o que deve ou não ser prioridade na educação; destacamos, nesse cenário, os PCNs que, de forma generalista, indicam as prioridades a serem trabalhadas com os educandos. Em determinadas realidades, esse material constitui-se como a única orientação que o professor dispõe para o direcionamento de seu planejamento e, junto a isso, concepções impregnadas de ideologia das que referenciam a relação entre educando e

educador, as estratégias adotadas para “transmissão do conhecimento” e a valorização de determinados assuntos, culturas, valores em detrimento de outros. O multiculturalismo diferencialista, segundo Candau (2012), propõe enfatizar o reconhecimento da diferença com garantia de espaços que permitam a expressão dessas diferentes identidades culturais, acreditando ser essa a melhor forma para os diferentes grupos socioculturais manterem suas matizes culturais de base. No entanto, essa visão intercultural ainda se mostra superficial, no sentido de que não promove um diálogo entre as diferentes culturas, tampouco a problematiza a temática para a proposição de políticas públicas.

Parece-nos também próximo do que vivenciamos em muitas escolas, como também em outros espaços públicos, ao promoverem apresentações de determinadas tradições culturais, exposições, na maioria das vezes atreladas a datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra, ou mesmo o Dia do Pomerano instituído em nosso Estado.

Para Candau (2012), o multiculturalismo aberto e interativo apresenta uma relação mais próxima da perspectiva intercultural, por viabilizar o debate sobre as políticas de igualdade, articuladas com as políticas de identidade, além do reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

A interculturalidade questiona que

[...] as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p.244).

Pensar a questão intercultural, no âmbito escolar, torna-se uma necessidade, ao nos remetermos aos materiais didáticos disponibilizados para as escolas do campo, que, por vezes, apresentam temáticas, textos e proposições escritas que ignoram a realidade e necessidade campesina; à formação inicial dos professores que, de forma muito tímida, quando ocorre, apresenta o contexto das escolas campesinas

com suas especificidades e necessidades; às situações de discriminação e exclusão por que passam alunos que trazem consigo determinadas marcas identitárias, seja no comportamento, na forma de falar, de vestir entre outras.

A educação numa perspectiva intercultural pressupõe

[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. (CANDAU, 2012, p.247)

Assim, uma educação intercultural passa pela compreensão, por parte de gestores e educadores, de que o sistema escolar e a cultura escolar podem ser repensados, considerando os educandos como sujeitos de direitos e pessoa humana, que têm sua identidade, cultura e histórias. O respeito e a valorização desses aspectos implicam em práticas pedagógicas diferenciadas, que possibilitam aos educandos se apropriarem dos conhecimentos social e historicamente reconhecidos, como também, registrar seus saberes e ideias como conhecimento.

4.3 PRODUÇÃO ESCRITA SIGNIFICATIVA

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

(Paulo Freire, 1981, p10)

Referenciamos, no início deste texto, o significado de linguagem extraído do dicionário Aurélio que assim define: “Linguagem. O uso da palavra articulada ou escrita, como meio de expressão e comunicação entre as pessoas.” Como observamos, nessa definição não se atribui à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento da linguagem, por ser ela compreendida como atividade humana, histórica e social, conforme afirma Vigotski (2000). Tomando por escrita o conceito “[...] modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]”

(MARCUSCHI, 2010, p. 26) e para buscamos discutir, a partir as contribuições de estudiosos como Bakhtin (2010) e Geraldi (1999; 2009; 2013), a produção escrita de forma significativa.

Assim, reconhecemos que, em nossa cultura, tanto a linguagem oral quanto a escrita exercem um importante papel social. Ouvir uma pessoa se expressar com clareza e desenvoltura é agradável e torna a mensagem mais acessível, compreensível e até tem o poder de persuadir. Da mesma forma ocorre quando dedicamos um tempo à leitura, que dependendo da arquitetura do texto, da forma como foi redigido conseguirá transmitir ideias, formar conceitos, mudar opiniões ou não.

Geraldi aduz que a linguagem tem um poder incontestável e por isso

[...] é condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem : não se trata evidentemente de confinar a questão educacional, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, 2010, p. 34).

Entendemos que considerar os aspectos sociais, culturais e históricos do educando pode contribuir não apenas para a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, como também permitir que se apropriem desse recurso para utilizarem em seus ambientes de interação: família, escola, igreja, comunidade e sociedade como um todo.

Conforme afirma Bakhtin

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010a, p.117).

Uma prática desvinculada da realidade do educando incorre num trabalho com a palavra descompromissado com a função social da escrita e, como consequência,

os educandos podem sentir-se desestimulados por não conseguirem perceber a necessidade, a importância, a beleza, tampouco a aplicabilidade do que lhes é ensinado e, nesse contexto, a produção textual escrita perde seu sentido, tornando-se um despropósito aos olhos do educando.

A ponte entre locutor e interlocutor precisa ser compreendida pelo educando desde os anos iniciais do ensino fundamental e cabe ao educador estar ciente dessa responsabilidade para que possa propor ações, reflexões, mudanças nos conteúdos, a fim de concretizar o processo ensino aprendizagem da linguagem escrita, no nosso caso, especificamente o texto.

Freire aborda, de forma bem específica, sobre a leitura e a escrita no processo de alfabetização de adultos; no entanto, consideramos pertinente suas contribuições serem pensadas também para os educandos camponeses, quando destaca

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão. (FREIRE, 1981, p.20)

Assim, a linguagem escrita produzida pelos educandos camponeses pode nos revelar muito do processo educativo. Bakhtin (2010b, p.309) traz que

[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser reproduzido e repetido, tudo que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Nas palavras do autor, depreendemos que a interferência, a fala, as opiniões e posicionamentos do educador, de acordo com o assunto ou temática abordada, certamente aparecerá no texto do educando, mas também com marcas da identidade do sujeito que o produz. Como enuncia Freire (2009), a educação não é um processo neutro e, nesse processo educativo, cabe ao educador motivar a

produção escrita, sendo consciente da importância de seu papel como sujeito reflexivo, capaz de propor e motivar o educando à produção prazerosa e significativa, sem pormenorizar os conceitos, conhecimentos e conteúdos a serem adquiridos.

4.3.1 De quem é a “obrigação” em promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola?

No ambiente escolar, é comum nos depararmos com diálogos de educadores que giram em torno dos conteúdos ensinados em suas disciplinas e o desempenho dos educandos. Quando o assunto é produção escrita, ortografia, leitura, todos os olhares se voltam para o educador que leciona Língua Portuguesa, como se lidar com esses conhecimentos fosse exclusividade apenas de quem ministra essa disciplina.

A escola, devido ao modelo cartesiano adotado pelo sistema educacional, baseado nas ideias de Descartes, de organização dos conteúdos “devidamente” distribuídos entre as disciplinas, tem definido para cada educador seu latifúndio de atuação, de forma bem determinada, e criou-se a ideia de que, em uma aula de Língua Portuguesa, não se poderia ler um texto relacionado à saúde, meio ambiente, economia, históricos entre outros, que logo surge a pergunta: “É aula de português ou de Ciências professora?” Ou mesmo o contrário, educadores que ministram Geografia, História, Ciências entre outras disciplinas “não podem” propor uma produção de texto que logo surge um estranhamento por parte dos educandos. Tais situações retratam o modelo citado de delimitação e restrição que a educação confere a cada disciplina e revela a urgência de se repensar práticas escolares.

Devido a uma concepção equivocada de que leitura e produção escrita são atribuições de determinada disciplina, nos deparamos com debates no meio escolar em que se responsabiliza o educador de LP por todas as falhas e inadequações dos educandos, quando se trata de leitura/interpretação e desempenho do educando na linguagem escrita. Como educadora dos Anos Finais do EF, vivenciamos inúmeras situações de cobrança e responsabilização pelo desempenho da escrita do aluno, o que nos parece comum, ao conversarmos com outros educadores da área que se

queixam da exclusividade em garantir o domínio desse conhecimento aos educandos.

No entanto, sabemos que a leitura de textos e a produção escrita são fundamentais em todas as áreas do conhecimento e, por isso, não deveriam ser consideradas responsabilidade de apenas uma disciplina, no caso a de Língua Portuguesa, principalmente por compreendermos o potencial de estimular e desafiar a produção escrita que existe em todas as disciplinas. A leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento/aprendizado do educando. Segundo Guedes e Souza (1998, p. 19),

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

O entendimento de que todas as áreas, ou seja, todos os educadores, independente da disciplina que lecionam, são responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral e escrita do educando só poderá ter um reflexo na prática: a formação de sujeitos leitores e produtores de texto, de sua palavra, de sua história.

4.3.2 Escola do campo e preconceito linguístico

A função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros. (BAGNO, 2009, p. 34)

O que faz com que uma determinada forma de falar ou escrever tenha maior reconhecimento e prestígio em detrimento de outras formas de se expressar? Sabemos que, na escola, prima-se pela norma-padrão¹⁹, pela norma culta²⁰, o que

¹⁹Bagno define norma –padrão como modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa.

²⁰Bagno ressalta a ambiguidade existente para o termo norma culta, que pode se referir ao modelo idealizado de língua “certa” prescrito pelas gramáticas normativas, quanto para designar o modo

também entendemos ser importante, mas não ao ponto de vivenciarmos situações de constrangimento, discriminação, estranhamento e, na pior das hipóteses, afastamento dos sujeitos que não a utilizam como prescrito.

Para Bagno (2009)²¹,

A variação lingüística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação lingüística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes. (BAGNO, 2009, p.16)

No dia a dia, com frequência, nos deparamos com situações relacionadas ao modo de falar ou de escrever das pessoas que comumente geram piadas e críticas. De forma breve, mencionamos programas humorísticos que se utilizam do modo de falar das pessoas que vivem no/do campo e do seu jeito de ser para criar situações humorísticas e, mesmo no meio acadêmico, somos tristemente surpreendidos com “As pérolas do ENEM”²².

Essas situações têm relação direta com o processo de aquisição da linguagem escrita, pois, como expõe Bagno (2009), estamos em uma sociedade que se guia por vários mitos e que os mesmos refletem diretamente na educação e nas percepções das pessoas. Mitos como: “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” estão presentes em nossas escolas e em nossas comunidades e reforçam, negativamente, o receio de escrever e ler do educando e até dos educadores.

Outro mito latente em nossa sociedade é o de que as pessoas que vivem no/do campo são ultrapassadas e inferiores. Esse tipo de pensamento reforça a imagem da cidade como caminho voltado ao desenvolvimento, à modernidade, tanto para o indivíduo quanto para sociedade (FERNANDES E MOLINA, 2004), em detrimento de

como realmente falam (e escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e de status socioeconômico elevado.

²¹ A primeira edição do livro *Preconceito lingüístico* é datada de 1999.

²² Seleção de trechos escritos pelos candidatos a uma vaga nas Universidades do Brasil que apresentam erros graves de escrita, compreensão e conceitos.

todo conhecimento acumulado e valores do camponeses. Tais mitos podem interferir diretamente no contexto escolar à medida que

Muitas vezes, o rótulo inadequado de “dificuldades de aprendizagem” é aplicado com muita facilidade a determinados alunos como se eles sofressem de algum tipo de insuficiência mental, como se tivessem alguma deficiência cognitiva, quando na realidade eles simplesmente não entendem a linguagem empregada no ambiente escolar, onde se parte do pressuposto, absolutamente falso, de que “todo mundo fala português” (“português” aqui entendido como as variedades urbanas de prestígio) então não é preciso fazer nenhum tipo de abordagem pedagógica que leve em conta a diversidade dialetal presente em sala de aula. É preciso sempre desconfiar da “psicologização” dos problemas pedagógicos, evitar atribuir ao indivíduo algum tipo de “deficiência” particular, quando a deficiência se encontra, de fato, nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia tradicional... (BAGNO, 2009, p.33)

E assim, ao inferiorizar aqueles que tardiamente tiveram acesso à educação, com todos os preconceitos que ensurdecem nossos ouvidos e cegam nossa visão, é que não ouvimos e nem vemos o que tem a nos dizer e nos mostrar o educando do campo, como também a sua família, desconsiderando os saberes desses sujeitos, ditamos conceitos, conteúdos, textos, ao ignorar o contexto campesino, onde a escola está inserida, por acreditar que importante são os conhecimentos historicamente instituídos e que não foram pensados para o educando do campo.

5 ESCRITAS NA ESCOLA: PALAVRAS DOS EDUCADORES E EDUCANDOS

Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2010b, p. 319)

No presente capítulo, apresentamos o *corpus* produzido, a partir de nossa participação na EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna” no ano letivo de 2014. Esse período contemplou momentos de observação, leituras de documentos oficiais, diálogos com educadores, educandos e gestores que resultaram na produção dos dados e tecitura desta análise, orientada pelas categorias: mecanismos de opressão na prática cotidiana do educador, a interculturalidade como possibilidade de repensar a educação e a produção escrita significativa. Para isso, nossas discussões foram elaboradas à luz de diálogos estabelecidos com estudiosos como Bakhtin (2010a; 2010b), Geraldi (1999; 2009; 2013), Freire (2011; 2013;) Candau (2012), Bourdieu (1996), Althusser (1985) e Silva (2002).

5. 1 O CONTEXTO DA ESCOLA

Para conhecermos a história da escola pesquisada, realizamos uma entrevista com a diretora que, por ser da comunidade e ex-aluna, conseguiu relatar e resgatar informações para compreendermos o início das atividades escolares na Comunidade de São Miguel.

A iniciativa para ter aulas na localidade surge na década de 50, do desejo de algumas pessoas que queriam que seus filhos tivessem acesso à educação, para que eles aprendessem a ler e escrever. Um dos idealizadores foi o Sr. Eugênio Pinto Sant’Anna que, na época, doou o terreno para a construção da escola, e o Sr. Luciano Hoffmann. Eles também pagavam a pessoa que ministrava as aulas, sendo que o primeiro professor foi o Sr. Geraldo Máximo.

Na mesma década, por volta de 1958, o poder público assumiu o ensino com a construção da Escola Singular de São Miguel, construída próximo à Igreja Católica da comunidade. Nesse período, era uma escola unidocente, em que um professor lecionava para todas as turmas juntas, no caso, os anos iniciais do EF. Devido ao aumento da demanda de alunos, passou a atender da educação infantil aos anos finais do EF, em salas seriadas. Com o aumento do número de alunos, a escola passou a utilizar, por um período, salas da igreja católica, usadas na comunidade para as aulas de catequese.



Figura 2- Escola Singular de São Miguel
Fonte: Arquivo da escola

A comunidade tem o nome de São Miguel, pois um de seus fundadores e algumas famílias que ali viviam eram devotas de São Miguel Arcanjo. São Miguel foi fundada em 29 de setembro 1898. A religião Católica predomina nessa comunidade, no entanto, a escola recebe estudantes de comunidades vizinhas como Galo, Pedra Branca, Califórnia, Alto Biriricas e do município de Santa Leopoldina (Rio das Farinhas e Califórnia) e, por isso também, tem uma forte presença da religião Luterana, principalmente dos alunos do 6º ao 9º ano.

Os pais, em sua maioria, são pequenos agricultores e a economia da comunidade está baseada na produção agrícola em que se destacam produtos como o café, a

banana da terra e a mexerica Pocan, que são comercializados no próprio município e na Ceasa em Cariacica. Na comunidade, há a presença de uma associação denominada APROSMIC- Associação dos Produtores Rurais de São Miguel e Região.

Em 16 de maio de 2009, foi inaugurado o novo prédio da escola, obra realizada por Convênio com o Governo do Estado do Espírito Santo, ocorrendo assim a alteração do nome da escola que passou a ser denominada EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”, em homenagem à família que doou o terreno para a construção do novo espaço.

A escola começou a atender o ensino fundamental completo em 1998 e, por isso, recebe alunos dos anos finais do EF de comunidades próximas, como Galo, Pedra Branca, Alto Galo, Califórnia, Alto Biriricas, Santa Leopoldina, sendo a maioria oriunda de escolas unidocentes e pluridocentes.

As crianças dos anos iniciais estudam no turno matutino e no turno vespertino estudam os alunos dos anos finais do EF e da Educação Infantil. No ano de 2014, a escola atendeu a 168 educandos, sendo 16 da Educação Infantil, 50 dos Anos Iniciais e 102 dos Anos Finais do EF.



Figura 3 - EMEF Eugênio Pinto Sant’Anna
Fonte:arquivo do autor



Figura 4 - EMEF Eugênio Pinto Sant'Anna
Fonte: arquivo do autor

A estrutura física da escola conta com uma sala para diretora, uma sala de pedagoga, uma sala de educadores, uma secretaria, seis salas de aula (uma dessas salas foi adaptada para biblioteca), uma cozinha com despensa, um depósito para produtos de limpeza, cinco banheiros (dois destinados a estudantes – masculino e feminino, dois destinados a educadores - masculino e feminino, e um banheiro para deficientes). Ao lado da escola está sendo construída uma quadra poliesportiva que será utilizada pela unidade de ensino e pela comunidade de São Miguel.

A diretora nos relatou algumas ações da escola que podem ser compreendidas por iniciativas que vão além do contexto escolar e levam à aproximação com a família e com a comunidade. Todos os anos, desde 2009, no segundo trimestre do ano letivo, os educadores realizam visitas às famílias dos educandos do 6º ano, dentro da temática horta do Projeto Integrando os Saberes. Uma vez que recebem muitos estudantes de comunidades vizinhas, aproveitam o momento para apresentar aos responsáveis dos educandos o Projeto, entre outros assuntos.

Segundo a diretora, as famílias ficam muito felizes com a visita. Os professores são sempre muito bem recebidos pelos pais/responsáveis e pelos estudantes que se sentem valorizados, importantes ao receber profissionais da escola em suas casas.



Figura 5 Visita às famílias – Educadora e educando
Fonte: Arquivo da escola



Figura 6 - Visita às famílias – Mãe e filho
Fonte: Arquivo da escola

Outra atividade iniciada pela escola em 2007, é o Projeto Lixo, realizado em parceria com o Instituto Kautsky²³, com o objetivo de sensibilizar alunos e familiares quanto à questão ambiental. A comunidade de São Miguel é cortada pelo Rio Jucu Braço do Norte, que acabava recebendo muito lixo produzido na localidade. Um dos problemas detectados foi que, devido ao costume de proteger os cachos de bananas com sacolas plásticas azuis, que não eram descartadas de forma adequada, entre outras situações, mobilizou alunos e familiares a trazerem o lixo seco (pet, papel, papelão, plástico) para a escola.

No princípio, o Instituto Kautsky, em parceria com a PMDM, fazia a coleta do lixo acumulado pela escola, mas, atualmente, alguém da comunidade disponibiliza o caminhão para levar o lixo até o Instituto e, de acordo com a quantidade de lixo entregue, a escola recebe um valor que é revertido em melhorias para a própria instituição. De certa forma, compreendemos, nesse processo de mobilização e sensibilização, que de fato a escola cumpre um papel educativo e social que extrapola seus muros, interagindo com as famílias e comunidade, bandeira dos movimentos sociais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Educação do Campo, entre outros.

A diretora nos relatou fatos de interação com as famílias em situações extra-escolares. Na ocasião da confirmação de alunas, ela (a diretora) e duas educadoras, a de Língua Portuguesa e a de Espanhol, compareceram à celebração de confirmação de duas alunas, atendendo ao convite feito por elas. De acordo com a diretora, as alunas e suas famílias demonstraram grande alegria com a presença desse grupo da escola, nesse momento tão especial.

Essas relações de aproximação, registra a diretora em sua fala, têm interferido de maneira positiva no processo educacional, uma vez que se estabelece um sentimento de confiança, parceria e responsabilidade entre escola e família. Retomamos Ramlow (2004), que constatou, em sua pesquisa, que os valores culturais da população de origem pomerana não foram levados em consideração no

²³ Associação sem fins lucrativos, fundada em 2003, tem como objetivo desenvolver ações de recuperação e preservação do meio ambiente, inspirado na história e no trabalho do naturalista Roberto Anselmo Kautsky.

ambiente escolar, nos anos iniciais do EF, em uma escola do campo em Domingos Martins, e que essa indiferença interferia de forma negativa no processo educativo dos educandos. Diferente do que ocorreu na escola pesquisada por Ramlow (2004), na EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna” evidencia a valorização não só da cultura, como da interação com as famílias, o que consideramos ser determinante para que o educando e seus familiares sintam-se parte do contexto escolar e permaneçam nele.

A escola tem se destacado nas avaliações externas, em que se registra um crescimento em seus resultados, atingindo as melhores médias das escolas do Estado do Espírito Santo, conforme dados do INEP, que apresentamos a seguir:

TABELA 8 – METAS OBSERVADAS E PROJETADAS DO IDEB DA EMEF EUGÊNIO PINTO SANT’ANNA DE 2009 A 2013

Escola	Metas observadas			Metas Projetadas		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
EMEF Eugênio P. Sant’Anna	4,3	6,1	5,7	-----	4,5	4,7

Fonte:ideb.inep.gov.br. Acesso em

Em análise aos dados, e comparando-os com o período em que o município inicia uma formação mais direcionada à Educação do Campo, observa-se um crescimento expressivo da média obtida em 2009 para as médias obtidas em 2011 e em 2013, e que superaram as metas projetadas.

Ao apresentarmos esses dados, não temos a intenção de valorizar as avaliações externas, mesmo porque são inúmeras as críticas a esse modelo de avaliação classificatória, mas de evidenciar o mérito da escola nesses resultados, uma vez que concordamos com Soares (1998), ao afirmar que o educando fica sujeito a atividades que não têm relação com sua realidade. Assim

[...] os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes - processo de marginalização cultural. (SOARES, 1998, p.15)

O que nos remete a Arroyo (2007), ao criticar a lógica urbana que tem dominado o sistema escolar, seja nos materiais didáticos, nos conteúdos e mesmo na elaboração das avaliações externas. Apesar, dessas possíveis implicações, a escola demonstra a superação por meio dos resultados obtidos.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

“Quando estudamos o homem procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKTHIN, 2003, p.319)

O sujeitos desta pesquisa são os educadores e educandos da EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”, sendo quatro participantes por parte dos educadores e vinte e cinco estudantes da 7ª série do EF.

Os educandos da EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”, em sua maioria, são descendentes de alemães e pomeranos, filhos de pequenos agricultores e meeiros²⁴ da própria comunidade. Registra-se também, nessa turma, a presença de estudantes oriundos do município de Santa Leopoldina. Devido à atividade das famílias na lavoura e cultivo da terra, temos relatos de que muitos educandos/filhos auxiliam os pais nas atividades agrícolas no horário em que não estão na escola.

Em relação às educadoras, das quatro profissionais que atuam na escola e participaram da pesquisa, apenas uma é da comunidade de São Miguel, as demais moram em outros Distritos de Domingos Martins, sendo eles, Sede e Santa Isabel. Conforme visto em Weber (1998), que fez sua pesquisa em outra comunidade do município de Domingos Martins, “[...] a dificuldade de encontrar professores na comunidade que estejam habilitados para lecionar também nas séries finais do ensino fundamental é, de certo modo, generalizada para o contexto rural [...]” (WEBER, 1998, p. 243), situação que persiste e a autora, ao citar Viola, busca entender essa carência, que diz [...] a zona rural possui poucos professores que

²⁴ Meeiros são agricultores que trabalham em terras que pertencem a outra pessoa e recebem uma porcentagem sobre o produto cultivado.

fazem parte da comunidade, talvez até por falta de oportunidade de escolarização [...] (VIOLA, 1993, 22 *in* WEBER, 1998, p. 243).

Priorizamos, na pesquisa, a observação das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, considerando a frequência das aulas e as possibilidades de produção escrita que essas disciplinas permitem. Os profissionais que participaram da pesquisa têm curso de licenciatura na disciplina em que atuam, sendo exceção a professora de matemática que, além de ministrar a disciplina de matemática para a qual é habilitada, também assumiu a disciplina de Geografia para a qual não possui habilitação. Apesar da proximidade com a Sede do município, a escola não conseguiu completar o quadro com todos os profissionais habilitados, o que ocorre com frequência nas escolas do campo não só em Domingos Martins, mas num contexto estadual e nacional.

Das quatro profissionais, apenas uma é efetiva na rede de ensino do município de Domingos Martins, sendo as demais contratadas temporariamente, fator que contribui para a rotatividade das educadoras e, por vezes, dificulta um sentimento de pertença e envolvimento desses profissionais com os educandos e comunidade escolar de maneira geral.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, duas educadoras têm atuação entre 1 a 5 anos, uma atua entre 6 e 10 anos, e outra há mais de 10 anos. Em relação à participação na formação continuada ofertada pelo município, duas profissionais participaram de todas as formações de 2009 a 2013, uma profissional participou em 2013 e uma educadora não participou de nenhuma formação no período de 2009 a 2013, pois iniciou suas atividades no magistério de Domingos Martins em 2014. Todas as educadoras participaram da formação continuada ofertada em 2014.

5.3 PRÁTICAS ESCOLARES E PRODUÇÃO ESCRITA

Iniciamos a observação de forma mais aproximada das atividades cotidianas da escola, num dia bem intenso, em que a instituição promoveu várias atividades com

os educandos do 6º ao 9º ano/5ª a 8ª série²⁵ em decorrência do Dia da Árvore. Por termos optado por acompanhar os alunos da 7ª série na realização desta pesquisa, participamos com eles de todos os momentos.

A 7ª série começou participando do Pit Stop Blitz Ecológica, realizado na Rodovia em frente a EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”. Os alunos pararam carros para sensibilizar os motoristas sobre o dia da árvore, e a importância da preservação da natureza para a nossa vida. Entregaram panfletos com um poema, uma muda de araucária e um informativo sobre a planta. No momento dessa atividade, chamou-nos atenção que tanto o panfleto com a poesia sobre a árvore quanto o texto informativo sobre a planta entregues às pessoas que por ali passaram não foram produções realizadas pelos alunos, que participaram daquele momento com muito entusiasmo e motivação.



Figura 7 - Pit Stop do Dia da Árvore
Fonte: arquivo do autor

²⁵ O município de Domingos Martins iniciou a adequação para o Ensino Fundamental de 9 anos em 2009 e este processo está acontecendo de forma gradativa. Dessa forma, ainda há turmas identificadas por série.



Figura 8- Pit Stop do Dia da Árvore
Fonte: arquivo do autor

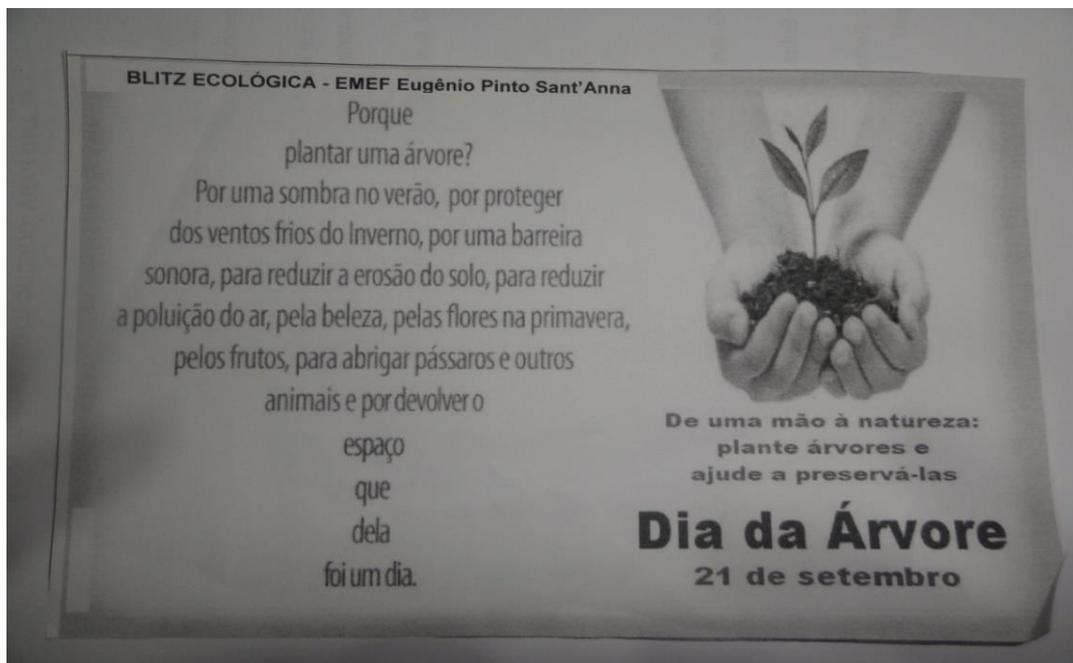


Figura 9 -Panfleto distribuído durante a blitz ecológica.
Fonte: Arquivo do autor

As escolas carregam uma tradição de reprodução de textos. Entendemos que em determinados momentos de forma inconsciente, contudo, isso cerceia um potencial criativo do educando. Devido a essa prática que se perpetua nos ambientes

escolares, esses momentos propícios ao desenvolvimento da produção escrita passam despercebidos e são pouco explorados. Nesse caso, perdeu-se a oportunidade de se propor produção textual escrita que poderia contemplar vários gêneros textuais, como poético, informativo entre outros.

Entre as atividades do dia, os educandos participaram de duas palestras, em salas separadas, pois a organização das atividades se deu em forma de rodízio, entre as quatro turmas que passaram pelas palestras, pelo Pit Stop e um momento de recreação com o professor de Educação Física.

Uma palestra foi feita pelo Guarda Bello, guarda florestal que trabalha na reserva florestal do Parque Estadual de Pedra Azul, e falou para os alunos sobre a importância dos rios, da flora, da fauna e como preservá-los. Projetou imagens, como também abordou questões como desmatamento, queimadas e caça. Durante a fala do guarda, os educandos mostraram-se atentos e interessados. Em outra sala, a Sr^a. Alessandra, bióloga que trabalha no Instituto Kautsky, proporcionou, aos estudantes, momentos de reflexão sobre o lixo, enfatizando a importância da reciclagem, do reaproveitamento, da redução na produção de lixo e da coleta seletiva. Da mesma forma, percebemos receptividade e envolvimento dos educandos com a temática apresentada.



Figura 10 - Palestra do “Guarda Bello” – Sr. Bellon
Fonte: Arquivo do autor



Figura 11 - Palestra da Sr^a. Alessandra– Instituto Kautsky
Fonte: Arquivo do autor

No dia seguinte, voltamos à escola na expectativa de como seriam as aulas diante do que havíamos vivenciado no dia anterior. Observamos que a educadora de matemática propôs a produção de um gráfico que representasse a quantidade de veículos que passaram pelo Pit Stop, de acordo com o tipo dos veículos: carro de passeio, carro pequeno com carroceria, caminhão e moto. Como apresentamos a seguir:



Figura 12 - Gráfico Pit Stop da Blitz Ecológica
Fonte: arquivo do autor

As demais disciplinas não contemplaram, na 7ª série, em seus planejamentos, aulas, leituras, debates e produções relacionadas às atividades que foram realizadas com os educandos no dia 21/09. Entendemos que a escola oportunizou momentos interessantes que motivaram e envolveram os estudantes, com temáticas relevantes como lixo, preservação do meio ambiente, no entanto, nos deparamos com uma ruptura marcante de um dia para o outro.

Com exceção da educadora de matemática, as outras propostas estiveram pautadas em atividades a serem cumpridas no livro didático, à explicação de conteúdos específicos das disciplinas que não estavam relacionadas às intensas atividades do dia anterior. Não podemos negar que nossa expectativa quanto ao incentivo de produções textuais, tendo como referência os assuntos e momentos promovidos pela escola era grande, mas não se concretizou.

Esse movimento de ruptura nos reporta à fala das educadoras no grupo focal, quando manifestaram que os alunos gostam das atividades diferenciadas, são participativos, mas que por outro lado, elas se preocupam se irão conseguir cumprir o currículo proposto para a turma naquele ano, então não conseguem desenvolver os projetos como gostariam, por se sentirem responsáveis em repassar todo o conteúdo definido para aquela turma naquele ano.

Uma coisa que me deixa inquieta e poderia até ser levado mais a frente em relação à formação de professores, é ainda a questão do livro didático, mesmo pra mim, eu fico preocupada, no final do ano letivo, eu não dei conta daqueles conteúdos, a gente fica preocupado e dá mais valor ao livro didático do que o projeto e olha como faz diferença para o aluno. Agora você vai lá na sala da 7ª série e pergunta a eles, o último trabalho foi sistema de equação e do projeto Indústrias Caseiras, qual eles aprenderam mais? Se eu der uma questão de Sistema de Equação, talvez 10% da sala vai saber fazer e aí, onde que eles vão usar sistema de equação? Só quem for um professor de matemática, ou se tornar um engenheiro.²⁶ (Professora A, disciplina de Matemática)

Geraldi (2010, p.54), ao citar Foucault (1970), admite ser a disciplina um princípio de controle da produção do discurso, uma vez que [...]fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” [...], [...]aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados[...] encontramos

²⁶ As entrevistas foram gravadas e transcritas respeitando o modo de falar dos entrevistados.

o sentimento expresso pela educadora de que, mesmo ciente de que os educandos se interessam e produzem mais sentidos em seus estudos quando relacionados aos projetos que a escola propõe, sente-se pressionada e responsável pelo cumprimento dos conteúdos de sua disciplina, do livro didático, mesmo acreditando que sejam dispensáveis a seus alunos. Apesar disso, no caso da atividade da Blitz Ecológica, não deixou de propor a produção de um texto gráfico a seus alunos, o que não ocorreu nas demais disciplinas, em que os conteúdos curriculares foram retomados no dia seguinte.

Durante alguns meses acompanhamos as aulas, vivenciamos momentos bem específicos, com aulas expositivas, leituras e exercícios nos livros didáticos, correções orais e no quadro, sempre direcionados aos conteúdos expressos na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins. O livro didático continua sendo um instrumento importante para as aulas, assim o consideramos, por ser bastante utilizado.

A fim de sistematizarmos nossa pesquisa e realizarmos os registros de nossas observações, impressões e dúvidas, recorremos à produção do Diário de Bordo, que compreende o período de julho a dezembro de 2014. No quadro abaixo, organizamos os conteúdos observados em cada disciplina e não inserimos as atividades do Projeto Integrando os Saberes, por ser uma atividade integrada por todas as áreas do conhecimento, não sendo possível distribuí-las.

Quadro 5 – Conhecimentos e atividades observadas durante as aulas das disciplinas de Ciências, História, Língua Portuguesa, Geografia e Matemática

Disciplina	Conteúdos/ Atividades
Ciências	*Exercício sobre Sistema Nervoso- Questionário- Livro didático * Sistema Endócrino * Avaliação de Ciências * Sistema Reprodutor Masculino * Sistema Reprodutor Feminino * Exercícios- Livro didático

História	<ul style="list-style-type: none"> *A vinda da Família Real para o Brasil *Correção de questionário sobre a vinda da Família Real ao Brasil – Livro didático * Filme: Carlota Joaquina * Produção de texto para dramatização da Vinda da Família Real para o Brasil
Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> *Filme: A menina que roubava livros- Produção de relatório sobre o filme * Produção de texto sobre a importância da leitura * Figuras de Linguagem * Avaliação de língua Portuguesa * Orações Coordenadas * Produção textual oral livre * Leitura de texto do livro didático: “Uso dos animais como cobaia” – Texto jornalístico e Carta de uma leitora sobre o assunto. * Atividades de interpretação do livro
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> * América do Sul – Mapa Político e Rodoviário * Pintura do mapa * Questionário
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> *Fatoração- Exercícios no livro didático *Pares Ordenados do Sistema *Geometria- Quadrilátero *Uso do compasso e do transferidor – Construção de Trapézio

Fonte: Registros do autor

Nessas observações, tornaram-se marcantes as contribuições de Althusser (1996) quando atribui à escola a função de aparelho ideológico do Estado, atuando como propagadora da ideologia dominante, uma vez que introjeta nos educadores a responsabilidade de repassar os conteúdos determinados pelo sistema que, por vezes, desconsidera e ou desconhece a realidade de um país tão grande e diverso como o nosso.

Retomando a fala da educadora de matemática, ensinam os conteúdos, mesmo acreditando que o mais importante para os educandos não sejam aqueles assuntos, mas, sentem-se pressionadas pelo sistema a cumprir o livro didático e a proposta pedagógica do município.

Dessa forma, conforme os conceitos de Bourdieu e Passeron, apresentados por Silva (2002) de “reprodução” e “capital cultural”, ao pontuar que a cultura dominante incorpora e internaliza determinados valores dominantes por meio do currículo escolar, vivenciamos o desejo e a intenção das educadoras em promover práticas escolares diferenciadas, significativas, mas viverem o conflito entre fazer o que acreditam ser importante, motivador para os educandos ou cumprir o que está determinado pelo sistema. Tal conflito reflete a falta de autonomia que impera no sistema escolar, uma vez que os profissionais que ali atuam são habilitados, não poderiam eles elencar as prioridades, os conteúdos a serem privilegiados pela escola e até mesmo abrirem mão do livro didático sendo produtores de seus materiais, de sua coletânea de textos etc?

Freitas (1989), ao expor as contribuições do pensamento Baudelot & Establet, ao analisarem o sistema educacional francês, corrobora com a ideia de que os livros didáticos estão à serviço da classe dominante, assim

[...] postularam que a inculcação da ideologia dominante se realiza através da cultura: a cultura de elite para a classe dominante e uma “subcultura” para a classe dominada. Essa “subcultura “ é fabricada, deliberada e intencionalmente , a partir de subprodutos empobrecidos e vulgarizados da cultura de elite, por pessoal especializado. Exemplo concreto disso são os livros didáticos. (FREITAS, 1989, p.21)

Apesar do tempo desses estudos, os livros didáticos continuam a serviço de um determinado grupo, que se identifica e compreende a linguagem adotada por esse recurso didático. Ao tempo que os livros são vistos como necessários e obrigatórios, definem o que é “importante” e cerceiam a prática dos educadores que se sentem “obrigados” a cumpri-lo. Quando se pensou que os livros elaborados para as escolas do campo²⁷ seriam um diferencial, somos surpreendidos com relatos dos educadores de que o conteúdo desse material menospreza a capacidade dos

²⁷ Os livros para as escolas do campo foram lançados pelo MEC no PNLD em 2013 com o intuito de oferecer um material que atendesse à realidade das escolas camponesas.

educadores e dos educandos, o que tem levado as escolas do campo a preferirem os livros “tradicionais” aos que foram especificamente elaborados para elas.

Assim, reconhecendo a importância que esse material ainda exerce no âmbito educacional, fica a cargo do educador a função de mediar a leitura, numa perspectiva crítica, realizando intervenções e inferências, mostrando-se como sujeito que não aceita de forma passiva o que é ofertado pelos materiais didáticos, problematizando o que pode e deve ser problematizado, as “verdades absolutas” vendidas e perpetuadas por esses recursos.

Dessa forma, Caldart (2009) afirma que a escola do campo precisa libertar suas práticas para que não fique a mercê do conhecimento dominante, da hierarquização epistemológica e seja reconhecida como formadora de sujeitos produtores de conhecimento, atendendo a um projeto educativo que prima pela emancipação daqueles que, por muitos anos, sequer tiveram acesso à educação.

5.3.1 A Práxis da educadora de Matemática

Durante a pesquisa na escola, a prática da educadora de Matemática chamou nossa atenção, uma vez que também leciona a disciplina de Geografia. Observamos que, além de assumir a produção escrita no Projeto Integrando os Saberes, como as demais educadoras da escola, realizou inúmeras atividades que relacionaram a matemática com a leitura e a produção escrita. Durante as aulas, propôs leituras de textos jornalísticos que foram trazidos por ela. Os alunos deveriam ler em forma de rodízio e, à medida que iam lendo, faziam o registro de suas impressões sobre a reportagem em um caderno denominado “Caderno Leitura Matemática”. Nesse material, tivemos acesso a texto para leitura, como:

“Isabel se livrou de 25 dívidas” (Jornal A Tribuna de 21/09/2014)

“Dever de casa e provas em tablet” (Jornal a Tribuna de 28/09/2014)

No grupo focal, quando uma das professoras disse que os alunos precisavam ler mais, questionamos o que faltava para os educandos lerem mais, e ouvimos o seguinte relato da professora de matemática, que nos diz:

Eu assim, pra mim acho que não falta livro, nem biblioteca, este trimestre eu fiz com eles uma experiência da leitura matemática, dia de domingo eu pegava um texto da tribuna e colava no caderno eles tinham que ler e produzir alguma coisa em relação a matemática, e deu certo aquilo, foi um estalo que me deu, eu tenho que fazer alguma coisa, alguma atividade diferente, que todo trimestre eu faço, um dia eu li o texto da tribuna e deu certo, eu acho assim que são oportunidades que vão surgindo, às vezes dão certo e as vezes não dão.[...] (Profª. de Matemática)

Segundo Tardif (2002, p. 37), a prática docente não depende apenas do saber das ciências da educação, pois envolve diversos saberes, assim chamados de saberes pedagógicos, que são entendidos como doutrinas ou concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que orientam a prática educativa. Assim, na fala da educadora, confirmamos que, a partir dos conhecimentos específicos (ciências da educação) da disciplina que leciona, utiliza-se dos saberes pedagógicos com a oferta de portadores de texto que raramente são utilizados nas aulas de matemática convencionais, para estimular não apenas a leitura, mas também a produção escrita, sem perder de vista a disciplina de matemática.

Na trajetória profissional e pessoal da educadora, registramos que, além de ser da comunidade onde leciona, antes da habilitação em matemática, cursou a Faculdade de Administração Rural. Iniciou sua carreira no magistério como educadora na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, localizada no município de Domingos Martins/ES e torna-se evidente, em suas falas, o sentimento de pertença e envolvimento com a escola. Ao analisar seus relatos, constatamos a busca da educadora por práticas diferenciadas, no desejo de tornar a disciplina de matemática significativa e atrativa para os educandos. Ao ser questionada por que optou por atuar nos anos finais do EF, nos diz que

De certa maneira o destino me colocou dentro de uma escola, não pensava em ser professora. Sempre gostei da parte agrícola e educacional, porém acabei indo em direção ao magistério. Quando comecei a lecionar em 2001 na EFA lembrei de professores de matemática maravilhosos que tive no ensino médio (Adelson Schwambach e Sandra D'Avila) e no Ensino Superior (Geraldo) – ambos ensinavam muito bem e o professor Geraldo nos falava da

matemática prática, fazia os alunos calcular depreciação de máquinas agrícolas. Essas lembranças junto com minha paixão pela área agrícola e ambiental me levam a pensar em atividades diferenciadas para o educando refletir e observar a importância da realidade que o cerca não esquecendo é claro da matemática estar presente dentro de tudo que fazemos e precisa ser registrada através de relatórios e cálculos. (Professora de Matemática)

O relato da educadora nos remete mais uma vez a Tardif (2002), ao considerar os saberes experienciais que, de acordo com o autor, “[...] tem origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão [...]”. no caso da educadora, ela busca nas vivências de educanda, tomando como exemplo os professores que considerou importantes para sua formação, e ressignifica a disciplina que leciona de maneira mais prática, na busca por contextualizar o ensino da matemática com a realidade dos educandos.

5.3.2 Um caminho em construção para a produção escrita significativa

Durante o período em que acompanhamos as aulas da 7ª série, chamou-nos atenção o projeto *Integrando os Saberes*, atividade que a escola realiza desde 2009, em que, a partir de temas geradores, são propostas leituras, produções textuais, visitas pedagógicas, entrevistas e palestras, entre outras atividades. No caso da 7ª série, as temáticas que orientaram as atividades foram no 1º trimestre - Saúde e Bem Estar (saúde Bucal); no 2º trimestre - Criações e no 3º trimestre- Indústrias Caseiras. As temáticas são escolhidas em reunião dos educadores, pedagoga e diretora e buscam, em suas escolhas, aproximação com a realidade dos educandos, mas que também possam dialogar com os conteúdos que são trabalhados durante o ano. Como na disciplina de Ciências da 7ª série, um dos conteúdos para o ano é Corpo Humano, no Projeto garantiu-se a temática Saúde e Bem Estar.

Sobre os temas geradores, de acordo com Freire (p.121, 2013)

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Para Freire (2013), a busca pela temática mostra-se complexa e pode ser até ingênua, pois os temas não podem ser encarados como se fossem coisas, fora do homem, “[...] Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos.[...]” (FREIRE, 2013, p.137). Desse modo, o que poderia parecer algo simples e fácil de se fazer, escolher os temas, torna-se um ato que exige reflexão, diálogo e atenção às demandas dos educandos e da comunidade escolar.

E assim, consciente ou não dessa responsabilidade, em cada trimestre um professor assume uma temática com a turma, e os demais professores também se envolvem, por isso o projeto é denominado Integrando os Saberes, pois ocorre num movimento de integração das disciplinas. Na 7ª série, a professora de Ciências ficou responsável pela temática “Saúde e Bem Estar”, a professora de Matemática assumiu o tema “Criações” e a professora de História orientou a temática “Indústrias Caseiras”.

Essa proposta de trabalho assemelha-se com o Caderno da Realidade²⁸, adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas²⁹- EFAs, que foram fundadas pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), e deram origem à Pedagogia da Alternância³⁰. Em Domingos Martins, há uma escola Família Agrícola localizada na comunidade de São Bento do Chapéu.

Conforme relatado pelos educandos no grupo focal, as produções textuais propostas pelo projeto, por terem aproximação com suas vivências e serem fundamentadas em outras ações, além de leituras, contribuem para a fluência de suas produções.

²⁸O caderno da realidade é um instrumento fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância. É o caderno da vida do aluno, onde ele registra suas reflexões acerca de sua realidade. Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do Plano de Estudo. Ver mais em www.mepes.org.br.

²⁹No Brasil, as EFAs surgem a partir de 1969, com o Padre Humberto Pioto Grande, pertencente a Companhia de Jesus, que percebeu a necessidade da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, local da missão dos jesuítas, devido ao enorme êxodo rural e à mão-de-obra não qualificada da maioria dos migrantes alemães e italianos desta região (GIANORDI, 1980; PESSOTI, 1978). Funda-se assim, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), com inspiração no modelo italiano que se denominava de Escolas Famílias Agrícolas. O Espírito Santo foi o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância.

³⁰Neste sistema a formação do aluno consiste em períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família, acompanhados pelos monitores. Ver mais em www.mepes.org.br.

“A gente primeiro faz é... estuda sobre aquele tema, pesquisa sobre aquele tema, faz visita, alguma coisa assim e aí a gente já sabe, tem alguma vantagem, já tem o conhecimento para escrever. (Aluno A)

“Igual na sexta-feira a gente fez uma visita lá, fomos na Kebis, na Delícias Caseiras e na Hortaliças Klein em Campinho. Nós vamos ter que fazer um relatório, nós gravamos a entrevista com o dono da empresa e aí fica mais fácil para fazer o texto.” (Aluno B)

A fala dos educandos vai ao encontro do pensamento de Geraldi (2010), ao evidenciar que o texto não pode ser considerado simplesmente uma produção técnica que é norteadas por regras, mas se constrói num contexto que sofre interferências e influências desde a interlocução com o educador que pode ampliar-se a outros sujeitos participantes desse processo construtivo, como também do que se propõe como temática de produção.

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situações, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do interlocutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, p.115, 2010)

A proposição escrita não deveria ocorrer desvinculada de um momento de preparação, com a garantia de diálogos, leituras, problematizações, temáticas envolventes e significativas para o educando, práticas metodológicas que, de fato, o levem a expressar suas reflexões, impressões, sentimentos, anseios, ou melhor dizendo, o que é possível externar por meio da linguagem escrita. Embora, na prática, pareça existir em determinados momentos, uma pressão que impulse a adoção de metodologias que desconsideram essas necessidades e possibilidades.

O sistema educacional tem, em sua organização, mecanismos de controle, compreendidos pelas disciplinas, pelo currículo que delimita os conteúdos a serem trabalhados e considera todos os sujeitos com as mesmas necessidades, pautadas no urbanocentrismo, e para complementar o “insubstituível” livro didático que pretende uniformizar o que não pode e não deve ser uniformizado: o ser humano.

Nesse caminho, anula-se, aos poucos, a essência criadora dos sujeitos e cumpre-se assim o serviço educacional em que nos encontramos, que prima pela manutenção do *status quo*.

Freitas (1989, p.20) afirma ao citar Althusser que

a escola, na sociedade capitalista, assume as funções antes reservada a Igreja e torna-se o principal veículo de manutenção do *status quo*, já que toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes e lhes inculca a ideologia dominante.

A importância do projeto também se confirma na fala da educadora de História, que ressalta a identificação dos estudantes com as propostas que incentivam a participação e a produção, especialmente pela integração entre as disciplinas.

A gente conseguiu ir lá fazer a entrevista com os alunos foi muito legal, todas as pessoas que foram entrevistadas sentiram assim, até as mais ríspidas no tratamento, adoraram a forma como os alunos estavam preparados. Quando a gente propõe dentro do projeto é uma coisa à parte, é um projeto que vai avaliar o aluno em todas as disciplinas é uma coisa que dá muito certo, parecem que eles ficam mais incentivados até, se eles não forem bem no projeto vai prejudicar todas as disciplinas e eles gostam são assuntos do cotidiano deles com atividades práticas. (Educadora B, disciplina História)

Como evidenciado por Thies e Peres (2008) para que o educando seja um autor na escola, implica permiti-lo dizer e produzir enunciados com sentido, como um ato ético e responsável (BAKHTIN, 2010c). Entendemos que as produções escritas propostas pela escola por meio do Projeto apresentado têm buscado o que as autoras evidenciam: enunciados com sentido. E desta forma, aos poucos vem rompendo com a cultura escolar que, tradicionalmente, minimiza os enunciados que carregam sentidos importantes para os educandos ao priorizar o uso de livros didáticos e modelos para a produção de textos.

Ao buscar valorizar a cultura dos educandos, mas não se limitando a ela, o projeto mostra-se como um instrumento de articulação para a prática intercultural, à medida que oportuniza diálogos dos educandos com sujeitos e realidades diversas, não se restringindo a propostas que se limitem ao campo, mas que estabeleçam a relação de interdependência entre campo e cidade, de valorização e respeito às diferenças e

à sua cultura. Dessa forma, não se restringe ao projeto de educação monocultural em que se consideram todos os sujeitos com os mesmos interesses, necessidades e saberes.

Ao perguntarmos às educadoras sobre a importância de as práticas pedagógicas contemplarem questões interculturais, obtivemos a seguinte resposta de uma delas:

A vivência deles é importante, mas nós devemos trazer para eles as novas culturas que existem no mundo, não eles ficarem só naquele mundinho, do que eles vivem no dia a dia, mas eu acho que a gente tem que abrir os horizontes dos nossos alunos. Eu acho isso muito importante. Principalmente a cultura de outros povos. Também é legal trabalhar com a História. E trabalhei muito isso com eles, outros povos. Quando a gente vai trabalhar com a África, é outra vivência totalmente diferente. Eles questionam a cultura dos outros povos – “ Professora por que eles fazem isso?” – Faz parte da cultura. Eles percebem que há diferença e aprendem a respeitar essas diferenças. Então eu acho muito importante isso. (Educadora B, História)

A contribuição da educadora demonstra o papel da escola de não negar ou limitar o acesso aos conhecimentos historicamente reconhecidos, considera importante valorizar as vivências dos educandos, mas também ampliar seus conhecimentos. Candau (2012, p. 247) afirma que depende da escola [...] “a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana” [...].

5.3.3 Práticas escolares, palavras, vozes retratadas na escrita dos educandos

Trazemos, neste momento, textos produzidos pelos educandos e que constituem as pastas do Projeto *Integrando os Saberes*. Os textos são o retrato das práticas escolares de produção escrita da EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”. Ressaltamos que, ao analisá-los, nosso olhar esteve atento às temáticas, ao discurso, à motivação pela escrita, sobrepondo-se à ortografia, à pontuação, à coesão, ou seja, apresentamos uma análise de cunho discursivo que, nesta pesquisa, se sobrepõe aos aspectos normativos da língua, tomando o conceito de texto adotado por Geraldi que afirma [...] um texto é uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado[...] (GERALDI, 2013, P.101).

De acordo com Geraldi (2013), nessa perspectiva, os textos verbais referem-se a: linguísticos; existem sequências verbais orais, mas, nesse caso, delimitamos como o autor, a escrita; coerente não se refere a uma mera justaposição de sequências verbais escritas; formam um todo na medida que ao preenchermos espaços em branco em justaposições de sequências realizamos ligações possíveis; acabado ao se considerar a finalização dada pelo autor; definitivo é admitir a existência de pré-textos, de rascunhos, etc, partes do processo de produção; publicado neste caso não se refere ao lançamento do texto por uma editora, mas ao fato de torná-lo público, ou seja, que seja lido pelo outro.

Os textos foram selecionados de maneira a apresentar as diversas temáticas contempladas no projeto e são de educandos diferentes. A sequência de textos que segue foi produzida a partir de leituras de textos informativos relativos à saúde, palestra realizada por um cirurgião dentista, entrevista com agente de saúde da comunidade e medida da pressão arterial dos educandos (gráfico), no período em que a temática do projeto estava voltada para “Saúde e Bem Estar”.

RELATÓRIO DA PALESTRA

No dia 23/04/2014 nós alunos da 7ª série tivemos uma palestra com o dentista Camaron Manhães. Nessa palestra ele estava falando sobre saúde bucal que é o mesmo conteúdo do projeto Integrando o Saber. Ele disse várias coisas para manter uma boa saúde na boca que são: escovar os dentes três vezes ao dia, passar fio dental, passar flúor, etc. Ele também falou sobre nossos materiais para os dentes, a escova tem que ser macia pois se não pode machucá-la e a pasta tem que ser em pouca quantidade e o fio dental após refeições.

Sobre a cárie ele explicou o que ela é, como causa e como ela "destrói" os dentes; então devemos tomar várias cuidados pois uma pequena doença na boca pode levar até a morte por infecção.

Mas para o final da palestra ele falou sobre várias outras doenças na boca, e perguntou se tínhamos dúvidas, então acabou a palestra e nós alunos fomos presenteados com um kit de escovação.

Sim!!!

Guilherme Velloso Usionalt

Figura13 - Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte: arquivo do autor

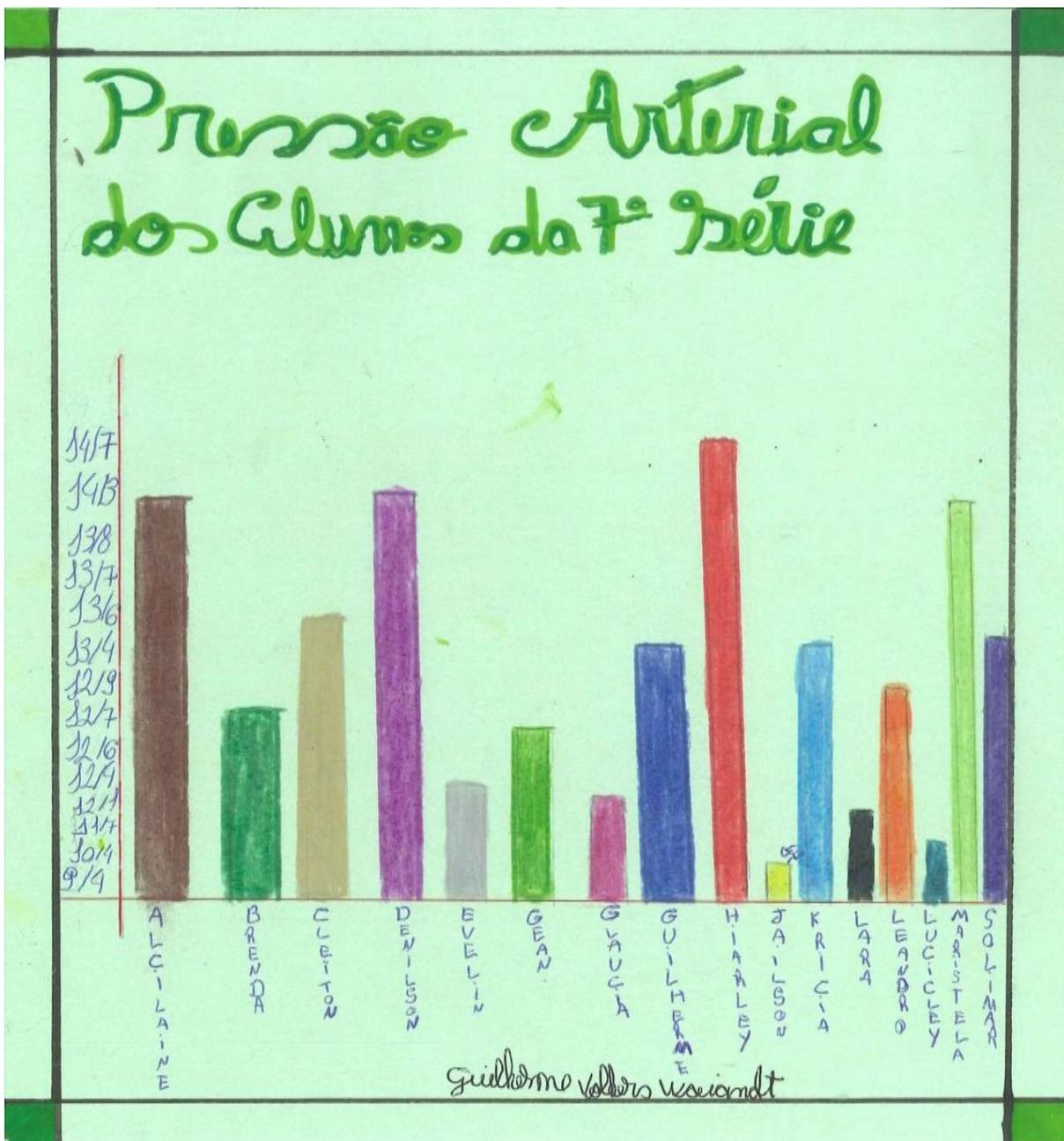


Figura 14 - Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte: arquivo do autor

Relatório
da Políestra

Rosiane é agente de saúde em Pedra Branca e atende 104 famílias na região. A doença de maior intensidade na região é a hipertensão arterial que são 60 casos. Todas as faixas etárias são atendidas, mas a principal são os idosos, entre as doenças as mais comuns são as diabetes e hipertensão.

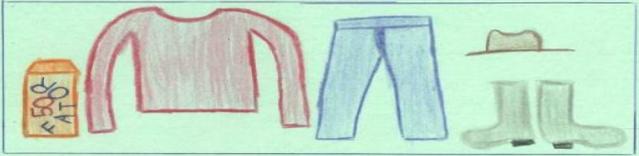
O trabalho de um agente de saúde é dividido em 40 horas semanais. As famílias são classificadas em alto, médio e baixo risco. Os seus principais equipamentos é a conversa e o medidor de pressão. Os procedimentos são o diálogo, e depois medir a pressão, a temperatura e em alguns casos encaminhar ao médico. As desvantagens é o tratamento de algumas pessoas que não aceitam sua visita e as vantagens é o reconhecimento que algumas pessoas tem sobre a sua profissão. Atualmente não existem nenhum caso de câncer de pele diagnosticado, no ano anterior foram 20. Rosiane trabalha com o PSF (Programa de Saúde da Família) e ESF (Estratégia de Saúde da Família) a sua equipe é formada por 1 médico, 1 enfermeira, 1 técnico de enfermagem e alguns agentes comunitários. O médico atende de 2 e 2 vezes na região.

Figura 15 - Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte: Arquivo do Autor

Produção Textual Ilustrada

Proteção Solar

A exposição ao sol sem proteção nenhuma é a principal causa do câncer de pele. Para evitarmos isso devemos usar protetor solar, mas só isso não é suficiente, também devemos usar botas, chapéus, bermas, camisas escuras e de manga comprida e calça.



* As pessoas que devem se proteger mais são:

- As pessoas de pele clara;
- As crianças;
- As que trabalham e as que praticam esportes ao ar livre;

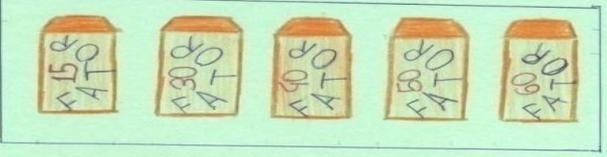
E quando observarmos alguma alteração em nossa pele, devemos procurar um dermatologista.

Figura 16 - Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte - Arquivo do Autor



* Para evitar a penetração dos raios UVA (derme) UVB (epiderme) devemos:

- Evitar se expor ao sol das 10 às 15 horas.
- Protetor solar deve se renovar de 2 em 2 horas.
- Escolher um protetor solar com fator de acordo com cada tipo de pele.
- Usar roupas adequadas para se proteger do sol.



João S. Mendi

Figura 17- Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte - Arquivo do Autor

A pasta em que são organizados os textos do Projeto Integrando Saberes apresenta um número significativo de produções escritas pelos educandos e, ao manusearmos este material tão repleto de textos, observamos a predominância de produção de relatórios. Geraldi (2010) ressalta que a escola tem priorizado, em suas atividades, a escolha por textos pragmáticos sustentados pelo projeto de cientificidade das ciências humanas, em prejuízo à literatura, à poesia. A coletânea de produções textuais observadas vão ao encontro das palavras de Geraldi (2010); dentre uma gama de textos escritos há a prevalência de produções de relatórios narrativos de visitas de estudo, de palestras e entrevistas.

Segundo Geraldi (2011, p.126)

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Prevalece assim a produção de textos escolares, feitos para a escola, mas com indícios de que outros textos são possíveis, como o texto sobre *Proteção Solar*, que mostra a intenção de orientar as pessoas a como se proteger do sol. Com o potencial de publicação, poderia ser transformado em panfletos para as famílias ou como matéria para o jornal que a escola produz ao final do ano.

Ao ler os textos, verificamos a pertinência das temáticas abordadas pela escola, que são escolhidas, como já mencionado, de acordo com a realidade da comunidade escolar e buscam uma aproximação com os conteúdos listados na proposta curricular do município. A questão da proteção solar pode ser considerada de extrema importância, uma vez que no município de Domingos Martins há registros de muitos casos de câncer de pele, especialmente nos trabalhadores do campo que, devido à origem pomerana e alemã, têm uma pele mais sensível e se expõem muito ao sol ao lidar com a terra. Da mesma forma, o tema saúde bucal atende a uma necessidade de orientação ímpar, considerando que o fato de um número expressivo de habitantes do município utilizarem prótese dentária, assunto que foi estampado em jornais de circulação estadual há alguns anos.

Os textos são repletos de informatividade, com pouca manifestação das opiniões e impressões dos educandos que, em nossa análise, ainda depende da mediação do educador para acontecer, seja pela apresentação de textos similares que permitam ao autor relatar e expressar-se, ou mesmo na leitura e interlocução com o educando, a fim de orientá-lo a produzir/registrar suas impressões e opiniões, ou seja, escrever a sua palavra.

De acordo com o relato das educadoras na entrevista e em nossa observação, o processo de produção dos textos pelos educandos passa por momentos distintos, sendo o primeiro a escrita do rascunho, que depois da leitura da educadora e devidas intervenções é reescrito definitivamente. Ao lerem os textos, observam a organização das ideias, dos parágrafos, a coesão, a coerência, a correção das palavras que apresentam erros na grafia e a pontuação, em busca de uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo como propõe Geraldi (2013).

Nessa metodologia, o texto do educando é lido por outro, sendo publicado, como nos diz Geraldi (2013), mas, atendendo à tradição escolar, os educandos têm produzido seus textos para a leitura do educador, o qual pretendem agradar e atender as expectativas. No caso do projeto, a pasta também é enviada às famílias para apreciação e acompanhamento das produções de seus filhos, tornando-se mais uma vez publicados. Nesse sentido, entendemos que a escola ainda pode avançar na publicação, como forma de valorização da produção escrita de seus educandos, mostrando na prática a função social da escrita, o que levará a repensar os gêneros textuais que têm priorizado.

As produções a seguir são um recorte da temática “Criações”, que também apresentam estreita relação com as vivências dos educandos, uma vez que no município, além da produção agrícola, tem crescido o investimento em criações, com destaque para a criação de frangos, tilápias e suínos. O primeiro texto foi produzido a partir da palestra do Secretário de Desenvolvimento Rural do município. O texto seguinte foi escrito a partir da visita de campo à propriedade da família de uma das educadoras da escola.

Relatório da Palestra

No dia 31/07/2014, o secretário da Agricultura de Ilhomingsu Martins, Dorci, falou mais de agricultura familiar e essas coisas mais o que ele falou muito foi sobre a saída do campo para a cidade, porque muitas pessoas estão deixando o campo e que os filhos de agricultores não podem sair do campo porque se não, vai diminuir muitos produtos, o preço vai aumentar, o custo de vida vai subir e etc. Depois ele passou a palavra para o técnico Francisco Elias que falou mais sobre criação.

Ele disse que a maioria produção de aves por aí está em Parajiz e de peixe em São Miguel; os suínos estão mais concentrados em Chapéu e Bento Alto; e os bovinos em Estraci e Parajiz. A criação de bovinos mais criada no município de Ilhomingsu Martins é o Girlandado que é a mistura dogado da raça com o Holandês que tornou o Girlandado.

Disse também que há dois serviços públicos de fiscalização que é o IDAF e o SIM e esta fiscalização é realizada por Engenheiros Agrônomos, técnicos, etc.

As comercializações são feitas em supermercados, feiras, açougues etc. Sobre práticas não existe no município só uma açougaria e alguns baseados na agricultura familiar. Matadouro tem o do Franço que é o Madam em Bento Alto e bovinos são vendidos para Vitória e alguns gados também mais alguns são vendidos por famílias que também.

Figura 18 - Texto do Projeto IntegrandoSaberes
Fonte - Arquivo do Autor

Doenças no Bovino, tem a raiva que não tem cura e é controlada e nas vacas a Brucella e lembrando que a raiva se transmite por mamíferos e peixe no ser humano. O antígeno da raiva bovina são: queda dos membros superiores e paralisia de músculos. Exite dois tipos de raiva: a paralisia e a furiosa.

No Suíno a doença da peste suína foi bem controlada no Brasil. Eles recebem vacina no primeiro dia de vida que são antibióticos.

Até a medida de uma doença não vacinar os animais com a doença, evitar um contato e isolar a propriedade, mas se for preciso pode abater alguns animais.

O ser humano come em média 45 a 65% de carne por ano, na Suíno são consumidos aproximadamente 200 kg por dia.

As vantagens e desvantagens da produção de animais são:

Vantagens: lucro e renda. Desvantagens: dor que trabalham todo dia e as vezes não consegue produzir por causa de doenças, clima, etc.

A idade para abater um porco é de 35 a 40 dias após o parto ou 3 a 4 anos de idade.

Data: 31/07/2014 São Miguel - Ilhomingsu - ES

Figura 19 - Texto do Projeto IntegrandoSaberes
Fonte: Arquivo do Autor

RELATÓRIO

No dia 20/09/14 no domingo da 7ª série fomos fazer uma visita na propriedade da nossa professora Edicéia Sant'Ana.

São existem 2 tanques de peixe de aproximadamente 408,75 m³ e outros 4 tanques menores, nos dois tanques grandes são colocados os peixes maiores e quando filhotes são colocados nos menores tanques também quando estão bons para consumo são colocados também nos tanques menores para facilitar a pega para vender. A água que abastece os tanques vem das rias de uma pequena cachoeirinha e vem em uma tubulação que os abastece, e também em uma boa quantidade de litro por segundo.

A raposa custa 30,00 R\$ o saco de 50 KG e ela é distribuída com 900 gramas por tanque.

Depois meus amigos Hércules e Cláudio estavam tentando pegar peixe com uma tarrafa e eles pegaram, eu junto com a professora de Ciências e de Geografia Poliana e Edicéia, nós abrimos a peixe de 200 gramas ao meio fazendo uma revisão sobre peixe, eu achei uma depuração legal pois nunca tinha aberto um peixe e não saber suas partes: estômago, fígado, pedicelo etc. Então depois disso nós fomos embora.

Guilherme Volkers Weierandt
7ª Série

Figura 20 - Texto do Projeto Integrando Saberes
Fonte: Arquivo do Autor

Novamente, temos textos narrativos que retratam momentos oportunizados pela escola para abordarem a temática *Criações*. O primeiro texto expressa uma grande quantidade de informações e, no segundo, nos deparamos na conclusão do texto com a opinião do educando sobre o que vivenciaram. Observamos que a opinião dos educandos não aparecem com frequência nas produções escritas.

A ausência de manifestações e expressões que identificam o pensamento dos educandos, que se refletem numa produção escrita descritiva, nos remete a Vigostki (2000) , para quem a aprendizagem tem sua origem nas práticas sociais. Assim, a partir da interação entre os sujeitos, juntamente com a linguagem, origina-se a atividade mediada. No campo educacional, cabe ao educador, num processo de interlocução com o educando, desempenhar a ação mediadora, que pressupõe sugerir, questionar, problematizar, com o desafio de levar o educando a escrever a sua palavra, numa ação dialógica.

Uma observação a ser considerada, conforme apresentado por Neves et al(1998), é que vários educadores na escola pesquisada assumem a responsabilidade pela produção escrita, o que poderá contribuir para que a escola realmente consiga formar leitores e produtores de textos significativos. Isso implica em ações responsáveis por parte dos educadores, de dedicação à leitura dos textos dos educandos, estudo teórico e práticas contextualizadas. Conforme verificamos em Guedes e Souza (1998, p.23)

[...] se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Nossos alunos descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar deles de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e acabarão por descobrir que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, anseios, que têm direito a satisfazer suas necessidades, a fazer projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim.

Sendo assim, a escola pesquisada, a partir do Projeto Integrando os Saberes, consegue fazer com que todos os profissionais assumam a responsabilidade pelo desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos, propondo atividades variadas, com temáticas que tenham relação/aproximação com a realidade dos educandos. Os educadores motivam, acompanham, orientam, corrigem e, principalmente, valorizam a produção escrita dos educandos.

Reconhecendo que a produção escrita representa para as escolas um grande desafio, principalmente nos últimos anos, com a ascensão das tecnologias, motivar os educandos a ler e escrever tem se mostrado um desafio ainda maior. No entanto,

as práticas escolares realizadas pela EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna” têm conseguido levar os educandos a expressarem-se pela linguagem escrita. Um degrau alcançado, mas que apresenta muitos outros a serem subidos, uma vez que, como já mencionado, os textos estão ainda na esfera da informatividade e cabe ao leitor/orientador dessas produções desafiar o educando a se mostrar entre tantas vozes.

Geraldi (2010, p.115) afirma que no

[...] ensino de língua materna: um texto não é um produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas inter cruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Os textos confirmam as palavras de Bakhtin (2010b, p.309) ao dizer que “[...] por trás de cada texto temos o sistema de linguagem, o que corresponde no texto a tudo o que é repetido, reproduzido [...]”, ou seja, as várias vozes ouvidas pelos educandos, na palavra do educador, do dentista, do agente de saúde, do Secretário de Desenvolvimento Rural, do pai, da mãe, entre tantas outras que aparecem na escrita dos educandos. Mas, ao mesmo tempo, “[...] o texto é algo individual, único e singular [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 310), pois, apesar das experiências comuns, temos as vivências individuais que também contribuem para a nossa forma de ver, perceber e entender as coisas e, assim, temos a nossa palavra, a nossa escrita, o nosso texto.

A escola promoveu uma visita à casa da avó e da tia de um educando da turma que, dentro do projeto Indústrias Caseiras, foi uma das atividades realizadas, e que culminou na produção de canudinhos, conforme Anexo A. Além dessa visita, também foram conhecer a produção das Hortaliças Klein, o estabelecimento Delícias Caseiras e Fábrica de Biscoitos Kebis, como verificado no Anexo B. Dessa temática, surgiram registros de receitas, Anexo C, entrevistas e uma síntese da temática Anexo D, produção coletiva feita pela turma com a orientação da educadora.

Para Freire (1981), o aprendizado da leitura e da escrita terá significado quando, juntamente com o domínio da escrita, o educando compreende o sentido da linguagem, que é a tradução de sua realidade, refletindo linguagem, pensamento e realidade. Assim, a proposição de textos escritos de temáticas próximas às vivências dos educandos, num projeto que considera os sujeitos do campo, tem o potencial de tornar essa escrita significativa, deixando a educação de atender a roteiros pré-estabelecidos, seja pelo currículo ou pelos livros didáticos que, por vezes, trazem conceitos, temáticas que buscam uniformizar, dominar as ideias e o pensamento de quem fica submetido a elas.

Práticas que buscam a interlocução com espaços diversos, que vão da produção caseira de uma avó a uma fábrica de biscoitos, ampliam os conhecimentos num movimento intercultural que respeita e valoriza as diferentes formas de produção, partindo de uma realidade vivida para outras até então desconhecidas. Assim, a escola é vista como

[...] o local de estruturações de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate entre idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31)

Ao questionar as educadoras sobre o que acham da produção escrita dos educandos, há um reconhecimento de que a escola precisa avançar ainda nessa prática.

Eu acho que a gente ainda tem que trabalhar muito a produção escrita dessas crianças, a gente percebe que ao longo dos anos, as turmas que estão chegando para a gente na escola estão com mais problemas na parte de leitura, a gente tem a turma da 8ª série deste ano que você acompanhou desde o começo, do projeto, ela já é uma turma boa, que produz muito bem, as produção de textos deles são bem elaboradas, só que a gente já vê no 6º ano muita dificuldade na produção de texto, aí temos que fazer todo processo, o que dificulta é a falta de leitura, hoje em dia as crianças estão mais focadas na tecnologia. (Educadora de História)

A contribuição da educadora, ao falar das turmas que estão chegando, faz referência aos educandos que chegam à escola no 6º ano, vindos na maioria das vezes de escolas unidocentes e pluridocentes da região e deixa evidente, em sua opinião, que esses alunos chegam com dificuldade na produção escrita por falta de leitura. Também considera que a produção dos educandos, hoje, na 8ª série, é boa, bem elaborada, devido ao Projeto Integrando os Saberes que, como verificamos neste capítulo, propõe inúmeras produções aos educandos, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que o Projeto *Integrando os Saberes* vai ao encontro do que Foerste (2005) defende ser uma necessidade para a qualidade da educação básica, ao afirmar que

[...] as áreas do conhecimento do currículo da escola básica deviam se organizar para pensar problemas de cada disciplina e a construção coletiva de alternativas para dinamizar o cotidiano escolar, resgatando a qualidade do ensino da educação básica. (FOERSTE, 2005, p.23)

Ao assumirem coletivamente a responsabilidade pelo projeto, e conseqüentemente pelas ações envolvidas nessa proposta de trabalho, as educadoras buscam ressignificar as práticas da escola, principalmente no que se refere à produção escrita.

5.3.4 E os educandos, o que pensam das atividades escritas? Sobre o que querem escrever?

No momento em que idealizamos esta pesquisa, não podemos deixar de pensar em um diálogo com os educandos. Ouvir suas opiniões e impressões sobre as produções escritas se tornou essencial, principalmente por concordarmos com Freire ao dizer que “[...] educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, e assim criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento [...]” (FREIRE, 2013, p.78). Assim como sujeitos desse processo, trazemos suas falas, as quais foram produzidas no grupo focal. Para iniciar a conversa, perguntamos o que achavam das produções escritas que são solicitadas pela escola e as respostas

apontaram que acham importante escrever, pois aprendem palavras novas e melhoram a ortografia:

Algumas atividades são interessantes como as Projeto” (Educando A)

Boas mas algumas vezes não entendemos e ficamos na dúvida.(Educando B)

Eu acho um pouco difícil as atividades, mas a professora explica aí dá para entender. (Educando D)

Acho as atividades ótimas que exercitam meu cérebro e aprendo cada dia mais. (Educando, C)

São boas para nosso aprendizado, mas acho meio confuso. (Educando E)

Eu acho importante os professores pedirem para escrever também em outras matérias, até mesmo matemática, pois é até melhor para responder as perguntas. (Educando F)

Diante das respostas no decorrer da conversa, instigamos os educandos a falar quais as atividades são confusas e geram dúvidas e foram muitos que disseram ser as atividades dos livros, como os questionários depois da matéria que precisam ser respondidos e nos disseram também que são muito cansativos. Mas que as produções escritas solicitadas pelo projeto são ‘legais, gostam muito, pois

A gente primeiro faz é... estuda sobre aquele tema, pesquisa sobre aquele tema, faz visita, alguma coisa assim e aí a gente já sabe, tem alguma vantagem, já tem o conhecimento para escrever. (Aluno A)

As falas dos educandos confirmam uma necessidade de aproximação com a temática para que consigam expressar com mais facilidade suas ideias, como também que algumas atividades de escrita dos livros são difíceis, por não compreenderem o que querem, acharem confusas e até repetitivas (questionários), muito utilizadas em História, Geografia e Ciências, por isso dizem que são cansativas. Sinais de que há que se repensar a forma de se verificar se os educandos entenderam o conteúdo por meio da escrita não precisa se limitar a questionários e que novas práticas e metodologias podem ser pensadas.

Ao conversarmos sobre o que gostam de escrever, as respostas confirmam a diversidade e possibilidades de escrita que a escola tem para explorar nos educandos e, o melhor, à disposição pelo novo que nos apresentam. Assim

Gosto muito de histórias reais, se fosse escrever escreveria sobre os livros que gosto de ler. (Educando A)

Gosto de escrever sobre minha infância e a infância de meus pais, gosto de escrever de histórias de superação. (Educando B)

Sobre o racismo e o *Bulling*. Porque muitas pessoas sofrem com isso e tem medo de se expressar. (Educando C)

Sobre tudo. Porque escrevendo sobre algo diferente você aprende mais coisas. (Educando D)

Todos, não gosto ou tenho preferência por assuntos. (Educando E)

É sempre bom escrever textos com assuntos mais frequentes do dia a dia, assim podemos refletir mais. (Educando F)

Algumas produções de texto como de ação, terror etc. pois são legais e a gente se sente na própria história. (Educando G)

Eu gosto de falar sobre Ciências, do corpo humano, pois é importante saber como funciona o nosso corpo. (Educando H)

Sobre o ser humano. Porque é um assunto que me interessa. (Educando I)

Produções de textos sobre todos os assuntos, se sinto vontade de escrever, entro no clima e muitas idéias aparecem. (Educando J)

Nessas falas, a responsabilidade que recai sobre a escola e o leque de possibilidades a serem trabalhadas com os educandos é enorme. Responsabilidade da escola por ter em suas mãos sujeitos abertos ao novo, ao que for oferecido que, em suas palavras, em suas vozes, carregarão também o que a escola lhes oportunizou. Por isso, são elementos fundamentais para a produção escrita a motivação, o incentivo, o cuidado ao se tratar dos temas que se tornarão escrita, para que as ideias, como disse o educando, apareçam. Uma escola que atenta para a diversidade de interesses, que não se restrinja a determinados assuntos de sua narração e tenha a sensibilidade de desenvolver a criatividade, a poesia, o desabafo em temáticas complexas como nos sinaliza o educando ao se referir ao *bullying* e que valorize as histórias, o dia a dia, a cultura de quem nela está.

Outro questionamento feito aos educandos foi se sentem receio de falar ou escrever para outras pessoas ouvirem ou lerem, e as respostas foram coerentes com o que sentimos no decorrer do grupo focal, muita timidez para se expressarem oralmente, o que nos levou a pedir que escrevessem as respostas em um papel, pois um grupo reduzido, de três a quatro alunos, participou intensamente da conversa, enquanto

os outros concordavam com a cabeça ou ficavam quietos, apesar de nossa presença naquele contexto não ser mais uma novidade.

Sim, sim, sim. Pois se você errar algo eles começam a ficar olhando e aí dá uma certa vergonha. (Educando A)

Sim, falar em público para mim é muito estranho, você se perde no assunto e fica com receio do que os outros podem falar., escrever é mais fácil. (Educando B)

Sim, pois eu tenho medo de esquecer ou falar errado e as pessoas começam a abusar. Gosto mais de escrever. (Educando C)

Sim, porque sinto receio de errar alguma coisa e ser criticada. (Educando D)

Sim. Pelo motivo de várias pessoas estarem prestando atenção em você e pelo medo de errar ou ler errado. (Educando E)

Sim, eu não gosto de escrever, principalmente no quadro, porque tenho medo de errar. (Educando F)

Sim, tenho pois muitas pessoas acham que o texto ou poema que você escreveu é chato ou não tem sentido ou tem erros de escrita. (Educando G)

Sim, sinto vergonha , pois falar para todos os colegas é difícil, em relação a escrever é mais fácil. Quanto mais treinamos, melhor ficamos. (Educando H)

Poucos foram os alunos que se mostraram desinibidos para falar e apresentar sua opiniões, como já mencionado, e apesar de não sentirem vergonha de serem do campo, têm uma boa autoestima, sentem orgulho de serem do campo, afirmações essas que ouvimos das educadoras da escola. Entendemos que algo faz com que sintam tanto receio em expressarem-se, em especial oralmente. Carregam consigo a ideia de que as pessoas do campo, ou mesmo os descendes de pomeranos falam e escrevem errado ou mal? Por saberem que existe um prestígio a uma determinada variedade linguística, como afirma BORTONI- RICARDO (2005) e não falarem essa variedade?

A atribuição de prestígio a uma variedade linguística decorre de fatores de ordem social, política e econômica . Ao longo de toda a história brasileira , o português falado pelas classes mais favorecidas tem sido a variedade prestigiada em detrimento de todas as outras. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.36)

A resposta não temos, mas acreditamos que a influência da História de desvalorização dos sujeitos do campo, de negação de seus direitos, tenha reflexos dessa natureza. E como não poderia ser diferente, fica mais uma vez a cargo da

escola superar, mesmo que lentamente, os mitos sobre a nossa língua materna BAGNO (2009) que se espalharam e interferem negativamente em muitos contextos escolares.

5.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DOMINGOS MARTINS

A LDBEN 9394/96 define a Proposta Pedagógica como um documento de referência que expressa a perspectiva teórica adotada pelas redes e sistemas de ensino que, a partir da definição de seus princípios éticos, políticos e estéticos, define os demais constituintes da proposta, como os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Devido ao caráter de orientação desse documento, muitas vezes tem sido concebido como prescritivo.

A Proposta Pedagógica do município de Domingos Martins foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1999, sob o Parecer CEE Nº 373/99, sendo o documento que orienta o processo educacional do município nos últimos anos. No período de quatorze anos, a proposta não passou por reformulações ou revisões. O que ocorreu, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi a reorganização dos conteúdos de três em três anos de acordo com o livro didático adotado para o período.

Conforme afirma Sacristán (2013, p. 17),

o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou a capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma) empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem.

E como contraponto, refletindo sobre as possibilidades de se pensar o currículo e a organização escolar, concordamos com as contribuições de Moreira e Candau (2008), ao afirmarem que o currículo compreende

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se,

assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (CANDAU, 2008, p.18)

Assim, a forma como selecionamos os conteúdos, como agrupamos os alunos, instituímos as relações com o outro, organizamos os espaços e os tempos, que nem sempre é percebido pela comunidade escolar, também constitui o currículo. Trata-se do *currículo oculto*, que é construído nas relações sociais e na rotina cotidiana, por meio de valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Foerste e Schültz-Foerste (2008), nos estudos propositivos para o novo currículo escolar, voltado para a diversidade existente no Estado do Espírito Santo – identidades, territórios, culturas, modos de produção etc. - dos povos camponeses, propõem princípios norteadores pautados na história das lutas e discussões das populações exploradas ligadas aos movimentos sociais organizados no campo ou nas cidades, ou seja,

[...] uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Freire, não exclui nem hierarquiza os sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (Foerste e Schültz-Foerste, 2008, p.8).

Ainda segundo os autores, trata-se de pensar um projeto pedagógico popular e libertador de humanização e sem injustiças sociais, étnicas, de gênero, de religiosidade para os sujeitos do campo e da cidade.

Na apresentação da Proposta, evidencia-se o entendimento da necessidade de uma educação pensada para os sujeitos do campo, em reconhecimento às características do município.

A presente Proposta baseia-se no diagnóstico da realidade educacional das escolas do município de Domingos Martins - ES, e prevê o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem a partir do **tema gerador**. O trabalho com o tema gerador foi intensificado, nestas escolas, a partir do ano de 1992, através de estudos, planejamento e execução de atividades com maior envolvimento da família, escola e comunidade. Com características culturais marcantes e predominância da produção agrícola, artesanato, alimentação típica, festas, turismo em vários ramos, entre outras, o município de Domingos Martins destaca-se pela diversidade de valores e recursos naturais, os quais serão trabalhados pela escola, a partir das sugestões metodológicas desta Proposta. No sentido de tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, cooperativo e com real valor à vida familiar e comunitária, bem como promover a preservação da biodiversidade e o

desenvolvimento sustentável, a proposta de estudos com **temas** transformou-se em **Projeto Interdisciplinar**, com aperfeiçoamento em todas as áreas do conhecimento. (Proposta Pedagógica de Domingos Martins, 1999, p.1)

Apesar de a proposta elaborada em 1999 indicar que o trabalho com temas geradores já ocorria desde 1992, vimos que na escola pesquisada o Projeto interdisciplinar teve início nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2009, período em que se intensificou no município a formação continuada de educadores para a Educação do Campo.

Ao analisarmos a PP, no que se refere às disciplinas que observamos/acompanhamos na EMEF “Eugênio Pinto Sant’Anna”, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, verificamos que apenas em Língua Portuguesa há um destaque em seus objetivos para a produção escrita, assim expressos:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais, na leitura e produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática da análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica;
- Cultivar o gosto pela leitura visando à formação de um leitor crítico. (DOMINGOS MARTINS, 1999)

Os objetivos expressos na disciplina de Língua Portuguesa aproximam-se de uma visão que confere ao texto oral e à linguagem escrita, com destaque no processo de ensino ao propor que seja entendido como possibilidade de representar a

experiência e explicar a realidade nas diversas áreas do conhecimento, sugerindo seu emprego nas demais disciplinas do currículo e deixando a possibilidade de uma prática interdisciplinar.

Também evidencia a valorização da diversidade linguística e do respeito ao modo de falar, de se expressar ao propor o combate ao preconceito linguístico. Apesar de nos objetivos expressar a produção de textos como necessária para as variadas demandas sociais, não há um destaque para que o texto seja considerado unidade de ensino da LP, já que, depois dos objetivos há uma relação ordenada dos conteúdos de Língua Portuguesa a serem ensinados aos educandos da 5^a a 8^a série/6^o ao 9^o ano, formada por conteúdos gramaticais e inúmeros gêneros textuais.

Ao se considerar o texto como unidade de ensino, os PCNs destacam que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997)

Quanto às demais disciplinas observadas na PP, no caso Ciências, Matemática, História e Geografia, verificamos que os objetivos são relacionados de forma bem específica aos conteúdos de cada disciplina e de maneira bem sutil, apenas em História, menciona-se a produção de textos como objetivo, sendo assim expresso: “[...] Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de textos, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais [...]” (Proposta Pedagógica do município de Domingos Martins, 1992). Nesse sentido, reforça-se a tradição escolar de que o professor de Língua Portuguesa é o responsável por ensinar e propor atividades que estimulem e desenvolvam a habilidade escrita dos educandos.

Como visto em Perini (2007), que constatou em sua pesquisa que a proposta curricular foi elaborada de forma homogênea para todo o município, sem um olhar mais atento à realidade e à diversidade dos sujeitos, no caso dos sujeitos do campo inseridos em uma escola localizada na Sede do município de Santa Teresa. Como

também observamos, não há, no documento, uma orientação para que o educador considere a cultura, a realidade e as vivências do educando para abordar os conteúdos propostos. Orientações importantes quando se compreende a Proposta Pedagógica ou Curricular como

[...] um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetado pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. Isso evidencia a não neutralidade do contexto e a origem das desigualdades entre os indivíduos e os grupos. (SACRISTÁN, 2013, p. 12)

De acordo com a Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação de Domingos Martins, em 2014, a Secretaria de Educação elencou para a formação continuada de educadores a reformulação da Proposta Pedagógica do município, e essa produção se estenderá até o final de 2015. Em 2014, os estudos levaram em consideração a definição de uma base teórica e a escolha de um currículo. Em 2015, a proposta é de discutirem questões como gênero, sustentabilidade, diversidade étnico racial e inclusão, temáticas que deverão ser contemplados na produção do documento, além de encontros de grupos de educadores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do EF para debaterem e proporem questões mais específicas para cada etapa do ensino, tendo como perspectiva para a elaboração do documento a Educação do Campo.

5.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Como evidenciado no Capítulo 2, a formação de educadores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, em parceria com a UFES, tem colocado como diretriz dos estudos a Educação do Campo. Nesse contexto, interessou-nos pesquisar, junto às educadoras, se a formação tem interferido em sua prática cotidiana.

De acordo com Candau (1996), ao analisar as políticas de formação continuada no Brasil, evidencia que grande parte dos projetos realizados atende a uma perspectiva

clássica, voltada para a “reciclagem” e “capacitação” de educadores que, em sua essência, propõe a atualização das informações e conceitos recebidos na formação inicial. Assim,

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos ou técnicas mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAUI, 1996, p.50)

Em análise ao histórico da formação continuada de educadores do município de Domingos Martins, no período de 2009 a 2014, compreendemos que a SECEDU tem estabelecido um diálogo com os educadores, em busca de ofertar uma formação coerente, em busca da reflexão teórico/prática sobre a Educação. Ao perguntarmos à Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação de Domingos Martins por que a formação continuada tem a Educação do Campo como diretriz, ela nos respondeu que

Domingos Martins é um município que está localizado na região serrana do Espírito Santo e muito apreciado pelos turistas por causa de suas belezas naturais, clima e também por conservar características de uma cidade pacata e tranquila. Atualmente cerca de 80% da sua economia provém do meio rural com predominância da agricultura familiar. Nos últimos anos, tem-se percebido um grande aumento na venda de propriedades agrícolas, fazendo com que as famílias que antes eram donas de suas terras, tornem-se empregadas de suas antigas propriedades. Além disso, ainda percebeu-se um aumento no êxodo rural e as terras antes produtivas, passaram a ser improdutivas pelo fato de tornarem-se sítios de lazer.

Mediante este contexto, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte, entendeu que caberia instigar a discussão acerca da nova conjuntura econômica que ora se formava no município de Domingos Martins e que indiretamente estava atingindo as escolas. Além disso, assim como em outros municípios o campo era visto por muitas pessoas como local de atraso e de produção de alimentos, e não como lugar de cultura, de conhecimentos e de pesquisa.

A partir deste novo contexto que se formava, sentiu-se a necessidade de construir-se um novo olhar sobre as escolas do campo, fazendo com que o professor reconhecesse as peculiaridades dos sujeitos em seus contextos e passasse a realizar um trabalho que valorizasse os indivíduos a partir dos saberes locais e com isso produzisse saberes globais.

Hoje, após 6 anos de existência do Centro de Formação e Pesquisa percebemos que a Formação continuada ofertada no município de Domingos Martins é de fundamental importância para manter vivas as discussões e reflexões acerca da educação do campo, da interação e relação campo x cidade, para promover a participação dos professores no processo formativo, no qual não se faz uma formação para os sujeitos, mas sim com os sujeitos, para instigar por meio do conhecimento a busca por melhorias para as

comunidades camponesas e também para a formação de sujeitos críticos e conscientes. (Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação do município de Domingos Martins, 2015)

Com base nesse depoimento, a formação mostra-se como possibilidade de contribuir para que os educadores rompam com os padrões estabelecidos pelo sistema educacional, pois, ao refletirem sobre sua prática, poderão alcançar “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens[...]” (FREIRE, 2013, p. 93) e, dessa forma, num processo de reflexão e combate a alienação, temos a “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo[...]” (FREIRE, 2013, p. 93).

Os educadores não são considerados, no processo formativo, sujeitos que ouvem palestras, seminários, mas, como afirma Nóvoa (1991, p. 25), a tendência é a formação continuada adotar 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” buscando romper com a racionalidade instrumental, que separa o pensar do fazer, que controla e desvaloriza o conhecimento e a capacidade intelectual dos educadores, considerando-os meros implementadores (GIROUX, 1997). Nesse sentido, a formação se apresenta como espaço de troca de experiências, compreendida à luz de Benjamin (1987), vivido que é pensado, compartilhado com o outro, tornando-se infinita, atingindo um caráter histórico; assim considera os saberes e práticas dos educadores e possibilita reflexões e problematizações sobre o sistema educacional e mostra-se como um mecanismo de superação dos padrões impostos pelo sistema.

Perguntamos às educadoras da EMEF Eugênio Pinto Sant’Anna” se a formação em Educação do Campo contribui para a atuação delas nos Anos Finais do EF, e obtivemos as seguintes respostas:

Sim, porque podemos trabalhar mais o dia a dia dos alunos. Ensiná-los dentro de sua realidade. Isso faz com que o aprendizado seja mais significativo. (Educadora A)

Penso que contribui, pois trabalho numa escola do campo que possui projetos educacionais voltados para a Educação do Campo. Além disso, a Educação do Campo é uma área muito rica e tem aperfeiçoado o meu desempenho como professora. (Educadora B)

Sim, foi a partir da formação que consegui compreender melhor meus alunos.
(Educadora C)

Sim, vários são os fatores que contribuem para o desenvolvimento do meu trabalho educacional. Dentre eles destaco a troca de experiência entre colegas e instituições que participam junto na formação (Guaçu Virá) e despertam em mim a vontade de fazer diferente e de “testar” de certa forma experiências exitosas apresentadas por pessoas envolvidas no processo educacional. Destaco também o estudo individual e coletivo da teoria apresentada a cada ano, que possibilita entender a prática que nos cerca e apesar de ambos teoria e prática parecer tão distante é com o real envolvimento que é possível perceber e refletir a teoria no desenrolar de uma atividade prática onde todos os alunos participam e relatam suas experiências a partir da atividade desenvolvida. Desta maneira é possível questionar em algum momento a teoria e ou articular melhor a prática. (Educadora D)

As respostas das educadoras demonstram que a formação tem contribuído para que compreendam melhor a realidade dos seus educandos, uma vez que, como já mencionado, apenas uma educadora é da comunidade, o que nos leva a entender que há um certo desconhecimento sobre a cultura, o modo de ser e de viver das pessoas, no caso desta pesquisa, do campo, descendentes de alemães e pomeranos.

Esses fatos toma mais força, ao relacionarmos com o relato da educadora de Língua Portuguesa, ao nos dizer que em sua formação inicial não se falou em Educação do Campo, e que também na segunda graduação em Pedagogia a temática não foi contemplada.

Quando eu vim para Domingos Martins, para mim foi um choque, eu sempre morei em cidade, trabalhei em cidade. Hoje eu tenho um respeito muito grande pelo meu aluno, as maneiras que eu dou aula é totalmente diferente do que eu dava quando trabalhava em Vitória. Hoje eu respeito muito a cultura deles, é uma cultura muito forte, muito presente, apesar de minha família ser de descendência alemã por parte do meu pai, eu nunca tive um contato muito próximo hoje eu valorizo muito. Eu nunca tinha vivenciado uma realidade dessa, tem sete anos que estou aqui, na faculdade eu não vi nada disso, escola Uni Pluri, Educação do Campo. A formação continuada me ajudou muito, eu tinha outro parecer, eu era uma professora bem urbana mandava dever de casa para casa, quando os meninos chegavam sem a atividade pronta eu brigava, eu não conseguia, levei um certo tempo para entender que em casa eles tem que trabalhar, eles tem que ajudar o pai e a mãe na roça. Eles não tem um tempo assim, eles tem um tempo, mas diferente dos meninos da cidade. Eu aprendi muito e aprendo a cada dia com eles.

Tal relato reforça a ideia de negação dos povos do campo, em sua mais ampla diversidade, e nos mostra que a necessidade de se abrir espaço na academia,

desde a formação inicial, para este assunto, torna-se grande e urgente. Nesse sentido, ressaltamos a importância do Curso de graduação em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo, organizado por áreas do conhecimento no Campus Vitória e Campus São Mateus.

Como evidenciado na resposta da educadora C, a formação contribuiu para que entendesse melhor seu aluno, e é a partir desse entendimento que acreditamos ser possível ocorrer a interlocução entre educador e educando, necessária para uma educação dialética, e assim nossa inquietação nos permite ainda problematizar, como está o processo educativo em contextos camponeses em que não se discute a diversidade, a interculturalidade, em que se oferta aos educadores palestras e formações empacotadas? Questão que nos acompanhará temporariamente sem resposta, mas que buscaremos responder em outro momento.

Mas a formação continuada em questão, enquanto processo que provoca reflexões e mudanças práticas ao educador, compreende-o como sujeito do processo educativo, que ao repensar suas metodologias, valores, conceitos propõe leituras, e escritas significativas, ao entender que nesse movimento ensina e aprenda ao ensinar FREIRE (2011), sendo capaz de ouvir e transformar com os educandos, seus saberes em conhecimento, mostrando-se como educador ativo, reflexivo e crítico de sua prática, numa ação dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação de uma educadora que entende ser a linguagem em suas mais diversas formas e maneiras uma possibilidade de libertação e emancipação dos sujeitos FREIRE (2013), resultou na pesquisa apresentada. Ao investigar as práticas escolares de produção escrita em uma escola do campo, buscamos analisar se as práticas realizadas pela escola têm considerado a realidade dos educandos camponeses e registrá-las.

A pesquisa nos permitiu constatar que as práticas instituídas na escola têm demonstrado um esforço em tornar o processo ensino aprendizagem significativo para os educandos, não apenas no que se refere a produção escrita, mas em todas as disciplinas que tivemos a oportunidade de acompanhar e observar. Revelou tanto o desejo de fazer diferente por parte das educadoras, como a dúvida, se fazendo presente no recuo das práticas diferenciadas quando o sistema, a disciplina, o currículo nos parece uma imposição. Paradigma que tem aprisionado os profissionais da educação, que mesmo reconhecendo a importância e a necessidade da mudança, da inovação recuam, pois precisam “cumprir o conteúdo” ou mesmo “terminar o livro didático”.

Ressignificar o espaço escolar torna-se uma necessidade, principalmente por ser a escola compreendida, em nossa sociedade, como possibilidade de equidade social. Entendemos que, principalmente nos espaços camponeses, quando a escola não consegue estabelecer um diálogo com os educandos e suas famílias, as consequências são nossas conhecidas: reprovação e evasão. São inúmeras as razões que levam os educandos camponeses a se afastarem dos espaços escolares, mas não se identificar com o que se é proposto para estudo e, como consequência, um desempenho insuficiente, constitui-se como um dos maiores impedimentos para a permanência dos estudantes do campo na escola.

Nesse sentido, a Formação Continuada de Educadores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins em parceria com a Universidade Federal do Espírito, que com sensibilidade às demandas educacionais e sociais de

um município, que caracteriza-se por um território essencialmente campestre, ao elencar como diretriz a Educação do Campo registra mudanças positivas nos índices de demanda de fluxo de sua rede.

A formação continuada tem contribuído não apenas para que a escola compreenda o educando do campo, sua realidade, interesses, culturas e necessidades, como também tem orientado a práxis dos educadores, a partir de estudos teóricos na interlocução com questões práticas. Ao evidenciarmos, nesta pesquisa, a Educação do Campo, não temos a intenção de delimitar o que é ou não importante ser ensinado aos educandos campestres, mas do direito que tem de reconhecimento e respeito ao seu modo de ser e de viver e também de conhecerem, dialogarem com outras realidades e culturas.

Pensar a Formação continuada, implica fazer uma reflexão sobre a Formação Inicial dos Educadores que, apesar de a legislação (LDBEN 9394/96) e dos documentos oficiais (PCNs) garantirem direitos aos educandos campestres, os cursos de licenciatura mostram-se ainda bem genéricos, priorizando os saberes profissionais (TARDIF, 2002) que, atendendo a uma lógica urbana (Arroyo, 2007) ignoram realidades, culturas, saberes daqueles que buscam a escola pública do campo e não se encontram nessa escola, não falam a mesma “língua”, não tem os mesmos interesses. Assim, muitos sujeitos do campo, ainda hoje, se afastam, abandonam, evadem e não usufruem da escola pública de nosso país, por inúmeras razões, mas também por não verem nesse espaço sentido para sua vida.

Como contribuição desta pesquisa, registramos que, ao evidenciarmos uma escola do campo e refletirmos sobre o que é proposto aos educandos, como possibilidade de produção escrita, defendemos que se considere a realidade e as vivências desses sujeitos para se iniciar um debate, uma leitura, uma escrita. Mais importante ainda, é que podemos transpor essas considerações para qualquer espaço-tempo escolar, ou seja, considerar o contexto em que a escola está inserida e os educandos que nela estão, com a intenção de superarmos uma educação dicotômica, que distingue o campo da cidade, a escola pública da particular, os grandes centros da periferia e tantas outras classificações que não substanciam a nossa intenção nesta pesquisa.

Preocupa-nos sim, a opressão e a negação de contextos, comunidades e sujeitos que ficaram invisibilizados por questões históricas, políticas e econômicas na trajetória da educação em nosso país, e por isso, não veem, na escola, um espaço em que possam buscar conhecimentos, tão pouco compartilhar seus saberes. A educação na perspectiva intercultural mostra-se como uma possibilidade de superação da ideologia dominante, impregnada em nossos currículos, livros, textos, falas, ações abrindo espaço para o novo, o “desconhecido”, o ignorado, que pode, por meio de uma prática consciente, deixar de ser invisibilizado.

As produções escritas observadas, especificamente em decorrência do Projeto que a escola realiza, aconteceram de forma efetiva durante o ano letivo e vem ocorrendo, ininterruptamente, nos últimos anos, o que compreendemos como um compromisso com o desenvolvimento da linguagem escrita e de valorização da cultura da comunidade. Depreendemos que, principalmente devido ao projeto, os educadores de outras disciplinas, além do de Língua Portuguesa, têm assumido o compromisso de propor produções escritas com temas que se aproximam da realidade e vivências dos educandos.

O Projeto Integrando Saberes que, em sua essência, tem por base os temas geradores fundamentados em Freire (2013), demonstra a possibilidade de ouvir os diversos saberes, relacionando-os com as vivências e necessidades sentidas dos educandos, conseguido fazer com que eles escrevam, produzam seus textos, produções essas que revelam as práticas escolares, influenciadas pelos modelos de produção textual mais valorizados pela tradição escolar, mas que, apesar disso, têm conseguido, aos poucos, fazer com o que o aluno diga a sua palavra e sinta-se capaz disso.

A pesquisa demonstra que as produções escritas têm se pautado, principalmente, em narrativas e relatórios descritivos. Geraldi (2010) destaca a preferência da escola por textos pragmáticos e referenciais em detrimento da produção literária e, assim, outras leituras e produções deixam de ser realizadas, aprendidas, vividas. Diante disso, mais uma vez, a escola encontra-se enredada pelo sistema, pelo currículo dominante, que prima pelos “autores” descritores, ou mesmo, reprodutores em

detrimento dos autores criativos e críticos. Autores esses, que estão dispostos ao novo, que têm sua opinião e vontade de escrever, mas que necessitam de motivação, estímulo e atenção às suas necessidades.

Confirmamos nas práticas escolares que resultaram nas produções escritas as palavras de Bakhtin (2010) ao dizer que o texto se constitui a partir do dado, do repetido, em que temos uma produção individual carregada de outras vozes. Nesse processo complexo de formação dos sujeitos, com a consciência de que a escrita pode expressar os conceitos, os valores que são oportunizados aos educandos, é que se revela o poder da escola na formação de sujeitos criativos, críticos, participativos, que sejam capazes de desvelar o mundo e de dizer a sua palavra.

Também nos permitimos dizer, pela experiência como educadora, trajetória profissional em sala de aula e pela atuação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, pelas leituras e estudos, que projetos e ações sistematizadas que buscam promover o desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos, considerando suas experiências, sua cultura, sua história, ainda são raros, perdem-se no cotidiano escolar, em que o cumprimento do currículo, neste caso, os conteúdos mais específicos de cada disciplina, surge como um forte argumento para não se promover o desenvolvimento da produção escrita significativa. Da mesma forma, as avaliações externas têm colaborado para que a escola priorize determinados conteúdos, os que caem na prova, com referência nos descritores que orientam a elaboração desse instrumento, em que a produção escrita não está inserida, assim, acaba se tornando esporádica em alguns espaços escolares.

Enquanto a escola, na figura dos educadores que têm o potencial de transformar a educação num movimento de libertação e emancipação dos sujeitos, não perceber os mecanismos que a amarram, que buscam domesticá-la, sendo para isso necessário um processo de “catarse” , de rompimento e transformação das estruturas, no nosso caso, do sistema educacional imposto. Caso contrário, a escola continuará a serviço não daqueles que a procuram, mas daqueles que desejam que as coisas permaneçam como estão, e para que isso ocorra, ler e escrever bem não representam uma prioridade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de Formação de Educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 17 de junho de 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010a.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010b.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. de Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**: 2011-2020. Brasília, 2014.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 4. p. 25 - 36. Brasília, 2002.

_____. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. de. **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 5, p. 10 - 31. 2004.

CALIARI, Rogério O. A prática pedagógica da formação continuada. In: MERLER, Alberto (ORGs.) Et al. **Educação do Campo: diálogos interculturais em Terras Capixabas**. Vitória: Edufes, 2013.

_____. **A presença da família camponesa na escola família agrícola : o caso de Olivânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CANDAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R. MIZUKAMI M. da G. N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 disponível em: <http://.curriculosemfronteira.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CAPES, Banco de Teses Capes. <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: maio, junho e julho de 2014.

Censo Demográfico do Espírito Santo. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2014.

Educação no Campo. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/pedeag/temas03.htm>. Acesso em: 20 julh. 2014.

CAUDURO, Maria de L. F. **Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico**. São Paulo: Pedro e João editores, 2011.

CORRÊA, Tânia R. S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.

DELORS, Jacques e EUFRAZIO, José C. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. De (Orgs.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, n. 5, Brasília, 2004.

FICHTNER, Bernd et al Orgs. **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; CHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; CALIARE, Rogério. **Introdução à Educação do Campo**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. (org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Saberes e formação de professores na pedagogia da Alternância**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB 2009, 2011 e 2013*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2009, 2011, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

JESUS, Janinha G. de; Foerste, Erineu. *Educação do Campo no Brasil: uma aproximação*. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom/>>. Acesso em: 17dez. 2013.

LOPES, Andreia de M. L. **O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

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.

PERINI, Luciene. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

RAMLOW, Leonardo. **Conflitos no processo ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnósticos e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RODRIGUES, Jéssica do N.; RANGEL, Mary. **A prática de professores da Língua Materna no Ensino Fundamental da Baixada Fluminense (RJ): a produção**

textual escrita e avaliação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais eletrônicos.** Disponível: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabal>. Acesso: 28 out. 2014.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins. **Índices de evasão e reprovação,** 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P.H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo:** revelações de escolas estaduais de São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4091/3298>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THIES, Vânia G.; PERES, Eliane T. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor- uma prática de escrita masculina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4050--Int.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
_____. **Obras Escogidas.** Tomos: 1, 2, 3 e 4. Madrid: Machado Libros, 2000.

WEBER, Gerlinde M. A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

WHITAKER, D. C. A. Educação Rural: a razão dualista, a razão dialética. In: **Retratos de assentamento.** v.11 – 295 - 304, 2004.

WHITAKER, D. C. A. ANTUNIASSI, M.H.R. Escola Pública Localizada na Zona Rural: Contribuição para sua Estruturação. **Cadernos CEDES,** Campinas, n. 33, 1993, p. 9-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a, da pesquisa **,Língua materna e educação do campo: um estudo de caso sobre a produção escrita em uma escola de ensino fundamental de Domingos Martins – ES** realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de **Roseli GonoringHehr**. A pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o trabalho com a linguagem escrita em uma escola do campo de Ensino Fundamental do município de Domingos Martins – ES, diagnosticando como ocorre o ensino da linguagem escrita na escola registrando abordagens exitosas na escola pesquisada.

Para obter as informações necessárias, utilizaremos para a produção de dados instrumentos como a observação, questionário semi-estruturado, a entrevista gravada e transcrita e focus group. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações ao atendimento dos objetivos da pesquisa, assim como, autorizar o uso das respostas em estudos sobre a contribuição das práticas e saberes docentes para a educação intercultural. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Roseli GonoringHehr – rosegonoring@gmail.com, tel (27) 999162444.

APÊNDICE B**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Domingos Martins/ES,.....de de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

APÊNDICE C

SUBSÍDIOS PARA OBSERVAÇÃO

Observação das interações que subsidiam a produção escrita

Foco: As produções escritas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo.

1-Escola como ambiente motivador e formador

- espaço que promove a veiculação de informações de forma direta e indireta;
- espaço que oportuniza manifestação/exposição de produções escritas dos educandos;
- espaço que motiva a leitura e a produção escrita dos educandos.

2- Relação do educador com o território onde a escola está situada

- as propostas de produção escrita estão relacionadas ao contexto dos educandos;
- as propostas de produção escrita consideram as questões interculturais;
- Proposta Pedagógica do município e Parâmetros Curriculares Nacionais

3- Relação do educando com as proposições de produção escrita

- Interação do educando com as propostas de produção escrita;
- Participação dos educandos na realização das atividades de escrita;
- Observação/leitura das produções escritas dos educandos.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS SUJEITOS DA PESQUISA: PRODUÇÃO ESCRITA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES

Objetivo: Descrever o perfil dos sujeitos pesquisados

I- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1- *Gênero:*

() Masculino

() Feminino

2- *Idade:*

() entre 20 e 30 anos

() entre 30 e 40 anos

() entre 40 e 50 anos

() entre 50 e 60 anos

() mais de 60 anos

3- *Estado civil:*

() casado(a)

() solteiro(a)

() outra condição.

Qual? _____

4- *Renda familiar:*

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos

() 7 a 11 salários mínimos

() mais de 11 salários mínimos

5- Residência

- em São Miguel
- em Melgaço de Baixo
- em Melgaço
- em Sede
- em Soído
- em Santa Isabel
- em outro município ou distrito.
Qual? _____

II- IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1- Formação inicial:

- Licenciatura
- Bacharelado

2- Instituição promotora de formação inicial:

- Pública
- Privada

3- Atuação docente:

- compatível com a formação inicial
- incompatível com a área de formação

4- Área de atuação:

- Ciências Sociais e Humanas (História, Geografia)
- Linguagens e Códigos (Português, Matemática, Arte, Educação Física))
- Ciências da Natureza (Ciências, Física e Química)

5- Condição trabalhista:

- Concursado efetivo
- Contratado temporariamente

6- *Tempo de profissão docente:*

- menos de 1 ano
- entre 1e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- mais de 10 anos

7- *Tempo de profissão docente nesta Escola:*

- menos de 1 ano
- entre 1e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- mais de 10 anos

8- *Turno de trabalho:*

- matutino
- vespertino
- nos dois turnos

9- *É ex-aluno da escola em que atua?*

- sim
- não

III- Anos finais do Ensino Fundamental e Formação continuada

1- *Participa da formação continuada ofertada pelo município este ano?*

- sim
- não

2- Se participou da formação continuada ofertada pelo município em anos anteriores, assinale os anos:

() 2009

() 2010

() 2011

() 2012

() 2013

3-Considera que a formação de professores pautada na Educação do Campo contribui para o seu trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental? Por quê?

4- Qual(is) a(s) motivação(ões) levaram-no a ser professor dessa etapa de ensino?

APÊNDICE E

PLANO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

a- Exposição dos objetivos da pesquisa ao entrevistado, agradecimento pela participação, seguido do pedido para a gravação de suas falas.

PERGUNTAS DESENCADEADORAS

1-Como você percebe a produção escrita dos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental?

2-Considera importante que as propostas de leitura e produção escrita apresentem relação com a cultura e vivências do educando? Por quê?

3 – Compreende como importante apresentar práticas pedagógicas que proponham reflexões sobre interculturalidade?

4- Como avalia a proposta curricular do município considerando a interface da produção escrita e os materiais didáticos disponibilizados para trabalhar com os educandos?

5- Percebe se os educandos da escola sentem-se intimidados, envergonhados em se manifestar oralmente e por meio da escrita por serem do campo?

APÊNDICE F

PLANO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

GRUPO DE EDUCADORES

- 1- O que se constitui como um desafio para avançar na produção escrita dos educandos?
- 2- O que consideram imprescindível para que a produção escrita do educandos seja aprimorada?
- 3- O que percebem que motiva os educandos a produção escrita?

GRUPO DE EDUCANDOS

- 1- O que acham das atividades que solicitam que vocês escrevam?
- 2- Sobre que assunto gostam, se sentem com vontade de escrever? Por quê?
- 3- Sentem receio de falar/escrever para outras pessoas ouvirem/lerem? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A



ANEXO B



ANEXO C

Receita Bolo Eliza

4 ovos

4 xícaras de açúcar refinado

4 colheres de sopa de manteiga

1 xícara de leite

4 xícaras de trigo

2 xícaras de leite

1 colher de sopa de 1/2 Royal bem cheia

Modo de Preparo

Depois de separar os ovos, se colocar cada um em vasalhas separadas, depois bata com a colher e açúcar, o leite, o leite, o trigo. Bata a clara com o 1/2 Royal, depois misture com os outros ingredientes já batidos.

Unte a forma e coloque para assar de 35 a 40 minutos.

Cobertura

Use os limões e leite condensado. Espalme os limões a pouco com o leite condensado e bata-o até ficar consistente depois espalhe o pudim.

ANEXO D

Síntese – Indústrias Caseiras

As famílias dos alunos da 7ª série fazem os seguintes produtos caseiros em suas residências: pão, biscoito, pó de café, docas (banana, laranja e mamão), bolo, cocada, manteiga, queijo, mentira, torta, café de cans, açúcar mascavo, farinha, polvilho, pão de milho, pão integral e pão de banana.

Para as famílias a importância de se produzir esses produtos se deve ao fato de:

- Serem mais naturais e não prejudicar a saúde;
- Para ficar mais saudável;
- Mais confiáveis e mais saborosos;
- Ter produtos com alta qualidade e uma alimentação saudável, pois os produtos não apresentam química;
- As pessoas não perderem o hábito de produzir produtos caseiros;
- O custo é menor;
- Mais barato e melhor alimentação;
- Não precisa comprar e pode fazer a hora que quiser;
- Pode fazer sozinho;

Vinte e cinco famílias não comercializam os produtos que produzem. Apenas uma família comercializa os produtos feitos em casa.

Para as famílias as vantagens de se produzir produtos caseiros são:

- São naturais;
- São mais confiáveis;
- Alimento com qualidade e saudável;
- Pode degustar os produtos;
- Consumir produtos de boa qualidade e com menos aditivos;
- Boa qualidade;
- Economia e rende mais;
- Mais saboroso;
- É fácil de fazer;
- Pode fazer sozinho e do modo que quiser;
- Tem algo para comer na hora que quiser;
- Tem menos conservante e produtos químicos;

As famílias citaram como desvantagens de se produzir produtos caseiros em suas residências:

- Pouco trabalhoso;
- Leva tempo para fazer;
- Perder o hábito de fazer produtos caseiros em casa;

Quatorze famílias disseram não ter desvantagem para fazer esses produtos.

Os instrumentos utilizados na produção desses produtos são: forno a lenha, fogão, formas, colher, batedeira, xícara, mix, ralador, talheres, liquidificador, triturador, torrador, quitundo, tacho, bacia, panela e bandeja.

As receitas foram adquiridas da seguinte maneira: para vinte e cinco famílias, as receitas foram passadas de pai para filho, e dessas oito famílias também aprenderam as receitas com pessoas que não fazem parte da família.

Quatorze famílias disseram conhecer pessoas que comercializam produtos caseiros em diversos lugares como: em sua própria residência, em feiras livres, em Santa Maria de Araguaia, na Marmelinda e no Kito da roça.

Onze famílias disseram não conhecer pessoas que comercializam produtos caseiros.

Os alunos trouxeram algumas receitas caseiras produzidas em suas residências como:

- Biscoito;
- Boinho de chuva;
- Pão;
- Bolo de Tangerina;
- Bolo Nega Maluca;
- Bolo de alpini;
- Bolo saigado;
- Bolo de banana;
- Bolo de fubá;
- Pão de milho.