

IVONE CALHAU PEIXOTO MUNIZ

INDAGAÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS
DE ESCRITAS COM ESTUDANTES DO CAMPO

Amargosa-BA
2021

INDAGAÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS
DE ESCRITAS COM ES-TUDANTES DO CAMPO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura

Amargosa-BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

M966i

Muniz, Ivone Calhau Peixoto.

Indagações e proposições sobre os processos de escritas com
estudantes do campo. / Ivone Calhau Peixoto Muniz. – Amargosa, BA, 2021.
77 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022.

Bibliografia: fls. 72 - 76.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Professores – formação. 3. Práticas de ensino. I.
Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III.
Título.

CDD – 379

INDAGAÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS
DE ESCRITAS COM ESTUDANTES DO CAMPO

Relatório técnico de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito final para obtenção de título de mestre em Educação do Campo. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Aprovado em 15 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Terciana Vidal Moura

Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura – Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Priscila Brasileiro

Prof.^a Dr.^a Priscila Brasileiro Silva do Nascimento- Co-orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Mariana Martins de Meireles

Prof.^a Dr.^a Mariana Martins Meireles - Examinadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Antonilma Santos Almeida Castro

Prof.^a Dr.^a Antonilma Santos Almeida Castro - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico este trabalho a meus filhos Pedro Jorge Calhau Muniz e a João Gabriel Calhau Muniz, que me acompanharam durante todo o processo e me acalentaram nos dias mais difíceis desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire). Neste caminho, tanto se iniciam como se encerram ciclos, ensinamos e aprendemos. Nesta caminhada do Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB construí saberes e compartilhei aprendizados em coletividade. Ao concluir esta importante etapa, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a realizar este sonho...

À essência Divina, que me proporcionou a oportunidade de viver e compartilhar as suas obras, meu alimento espiritual diário, minha fonte inesgotável de amor.

A meus pais, que com pouco conhecimento sobre as letras sempre me incentivaram a estudar e não desistir das lutas.

Aos meus filhos João e Pedro, meus grandes amores, por me apoiarem, me compreenderem, respeitando meu silêncio e minhas ausências.

Ao meu esposo, Jorge, meu melhor amigo e meu grande amor, por estar sempre ao meu lado sendo cúmplice em minhas lutas diárias.

A meus irmãos e aos demais integrantes da família, por respeitarem meu silêncio e minhas ausências nos encontros de família.

À minha orientadora Terciana Vidal, que me acolheu e me incentivou a acreditar que a pesquisa daria certo, sua alegria e seu espírito de humanidade fortaleceram a minha caminhada profissional, ressaltando sua competência e cuidado com as orientações.

À coorientadora Priscila Brasileiro, por aceitar nos ajudar em um momento tão delicado. Sua colaboração enalteceu nossa pesquisa. Aqui também estendo minha gratidão à banca examinadora, que muito colaborou com este processo formativo.

Aos ex-alunos do PIBID Diversidade, na pessoa do senhor Honorato Mendes da Silva pela oportunidade de compartilharmos experiências.

Às minhas amigas e colegas de trabalho Ivonete Calhau, Manuela e Maranhúbia por ouvirem meus desabafos, me incentivando a não desanimar.

Agradeço imensamente à Escola Municipal Antonio Carlos Souto, pela oportunidade desenvolver a pesquisa, aos cinco professores (as) por terem aceitado o convite para participar diretamente da nossa pesquisa, à direção da escola e demais colegas, minha sincera gratidão.

Aos meus colegas/amigos de turma, que caminharam comigo dividindo as alegrias e as dificuldades, Ionara, Alane, Valdir, Iranildes, Letícia Porto, Cristina Matos e Ângela Calhau.

À prefeitura Municipal de Laje-Ba, pelo consentimento à minha licença, deixando-me implementar uma importante conquista na categoria docente pelo direito de estudar.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esta caminhada. Destaco ainda todos os professores e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, UFRB/CFP.

A todos e todas, minhas sinceras e eternas gratidões.

*“A escola não transforma a realidade, mas
pode ajudar a formar os sujeitos capazes de
fazer a transformação, da sociedade, do
mundo, de si mesmos...”*

Paulo Freire

RESUMO

INDAGAÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ESCRITAS COM ESTUDANTES DO CAMPO

O presente relatório de pesquisa é fruto da investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o qual buscou indagar: “Como são organizadas as práticas de escritas propostas pelos professores do 6º ano para estudantes originários do campo?” na Escola Municipal Antonio Carlos Souto. Para tal questão, o objetivo principal foi compreender como são desenvolvidas as atividades de escritas propostas pelos professores das turmas dos 6º anos. Para tanto, foi necessário também reconhecer os princípios que norteiam a Educação do Campo; bem como caracterizar o perfil das propostas de práticas de escritas utilizadas pelos professores do 6º ano; sugerir propostas de oficinas pedagógicas interdisciplinares que valorizem o contexto de vivência do aluno do campo e possibilitem entender e investigar a diversidade dos alunos do campo. Assim sendo, a metodologia adotada neste trabalho seguiu as abordagens qualitativas na perspectiva da pesquisa-ação. Assim, usou-se um questionário eletrônico, além disso, foi realizada uma Roda de conversa virtual com cinco professores da turma. De posse dos resultados, fizemos a análise, discussão dos dados e um cruzamento com os estudos teóricos, baseando-se na opinião dos professores e na teoria estudada. Partindo do exposto, cabe ressaltar que a questão que norteou a pesquisa foi respondida, as propostas de escritas promovidas pelos professores em sua maioria seguem as sugestões do livro didático e questões com base nos conteúdos estruturados para a unidade, raramente as propostas de escritas levam em consideração o contexto do aluno do campo. Salientamos também que os objetivos propostos foram alcançados. Assim sendo, atendendo as normas do mestrado profissional, elaborou-se como produto da pesquisa uma sugestão de oficina pedagógica interdisciplinar dialogando com a BNCC com propostas de escritas contextualizando o cotidiano do aluno do campo. Necessário se fazem, portanto, mais investimentos em formação continuada para que os educadores tenham mais conhecimentos sobre os princípios que norteiam a Educação do Campo e compreendam que os estudantes camponeses têm especificidades que precisam ser consideradas, sobretudo nas propostas de atividades.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Ensino contextualizado; Práticas de escritas.

RESUME

INQUIRIES AND PROPOSITIONS ABOUT WRITING PROCESSES WITH FIELD STUDENTS

The present research report is the result of research developed within the scope of the Professional Master's Degree in Rural Education at the Federal University of Recôncavo da Bahia, which sought to ask: "How are the writing practices proposed by 6th grade teachers for students from the field?" At the Antonio Carlos Souto Municipal School. For this question, the main objective was to understand how the writing activities proposed by the teachers of the 6th grade classes are developed. Therefore, it was also necessary to recognize the principles that guide Rural Education; as well as to characterize the profile of the proposed writing practices used by the 6th grade teachers; to suggest proposals for interdisciplinary pedagogical workshops that value the context of the rural student's experience and make it possible to understand and investigate the diversity of rural students. Therefore, the methodology adopted in this work followed the qualitative approaches in the perspective of action research. Thus, an electronic questionnaire was used, in addition, a virtual conversation circle was carried out with five teachers of the class. With the results in hand, we did the analysis, discussion of the data and a cross with theoretical studies. Based on the teachers' opinion and the theory studied. Based on the above, it is worth mentioning that the question that guided the research was answered, the writing proposals promoted by the teachers mostly follow the suggestions of the textbook and questions based on the structured contents for the unit, the writing proposals rarely take into account considering the context of the field student. We also emphasize that the proposed objectives were achieved. Therefore, taking into account the norms of the professional master's degree, a suggestion for an interdisciplinary pedagogical workshop was elaborated as a result of the research, dialoguing with the BNCC with writing proposals contextualizing the daily life of the rural student. It is therefore necessary to make more investments in continuing education so that educators have more knowledge about the principles that guide Rural Education and understand that rural students have specificities that need to be considered, especially in the proposed activities.

Keywords: Rural Education; Contextualized teaching; Writing practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANARA-- Associação Nacional pela Reforma Agrária.
BNCC-- Base Nacional Comum Curricular
CEFFA's -- Centros Familiares de Formação em Alternância CFP--Centro de Formação de Professores
CETENS-- Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade CNE/CEB -- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNBB-- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNI-- Confederação Nacional da Indústria
CONTAG-- Confederação dos Trabalhadores na Agricultura DCRB-- Documento Curricular
CUT-- Central Única dos Trabalhadores.
EJA-- Educação de Jovens e Adultos
ENEM --Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA -- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAT-- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETRAF--Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar.
FIESP-- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
INCRA-- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira
LDB-- Lei de Diretrizes e Base da Educação
LEDOC -- Licenciaturas em Educação do Campo
MAB-- Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA-- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB-- Movimento de Educação de Base.
MEC-- Ministério da Educação e Cultura.
MST-- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OCDE-- Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico
PCN-- Parâmetros Curriculares Nacional
PIBID-- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA -- Programa Internacional de Avaliação Estudantil
PPP-- Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO -- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA--Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Referencial Bahia.

SECAD-- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFRB-- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UnB -- Universidade de Brasília

UNEB-- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO-- Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UNICEF-- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEMÓRIA, LUTA E RESISTÊNCIA NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO	22
2.1 Formação de professor e os desafios da organização do trabalho pedagógico na escola do campo	25
2.2 O Currículo e a contextualização do ensino, uma realidade possível.....	30
2.3 A Escola do Campo e a produção escrita contextualizada	32
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: APRENDIZAGENS E DESAFIOS ..	35
3.1 O paradigma da formação docente.....	36
3.2 Letramento e ensino de língua portuguesa	41
4 HORIZONTES DA PESQUISA	47
4.1 Da Natureza da Pesquisa	47
4.2 Do Contexto da pesquisa.....	48
4.3. Do lócus da pesquisa	50
4.4 Dos Participantes da pesquisa	51
4.5 Da Pesquisa de campo e técnicas de coleta de dados	52
4.6 Da produção, análise e discussão dos dados... (questionário eletrônico)	54
4.7. Troca de saberes por meio da roda de conversa, coleta, análise e discussão dos dados.....	55
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES.....	77
APÊNDICE 01 - QUESTIONÁRIO	77
APÊNDICE 02 - ROTEIRO.....	79
APÊNDICE 03 - CARTA CONVITE.....	80
APÊNDICE 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	82
APÊNDICE 05 - SUGESTÃO DE OFICINA PEDAGÓGICA.....	84

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitulado “Indagações e proposições sobre os processos de escritas com estudantes do campo” é resultado da inserção no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus de Amargosa, e pretende trazer os resultados adquiridos no desenvolvimento da pesquisa. O estudo buscou analisar como são desenvolvidas as práticas de escritas propostas pelos professores do 6º ano na Escola Municipal Antonio Carlos Souto, Município de Laje-BA, no intuito de compreender se estas práticas levam em consideração o contexto de vivência do aluno do campo, além disso o estudo propõe uma sugestão de oficina pedagógica interdisciplinar dialogando com a BNCC, contextualizando o cotidiano do aluno do campo.

Para tanto, inicio este trabalho descrevendo um pouco da minha trajetória. A minha relação com o campo começa na infância. Meus pais nasceram e se criaram no campo, em comunidades simples e distintas, eram agricultores. Casaram-se e mudaram-se para a zona urbana da cidade de Laje-BA. Na casa dos meus avós maternos funcionava uma sala de aula, uma prática muito comum nas décadas passadas. Recordo-me daquele lugar simples, porém com grande desejo de ensinar as crianças a ler e escrever. Meus pais sempre fizeram questão de manter uma forte ligação com seus lugares de origem e continuamente nos mostravam a importância e o valor da vida no campo.

Ainda na infância frequentei a escola Estadual Professor Padre Walter Jorge P. de Andrade, situada na periferia do bairro em que morava. Estudei da primeira à quarta série (nomenclatura usada anterior a inserção dos 9 anos) nessa instituição. Período em que estabeleci laços, construí saberes e também pude perceber o quanto é difícil ser pobre e preto neste país. Hoje compreendo que muitos tratamentos recebidos eram uma forma de elucidar o preconceito, as humilhações, o racismo e a desigualdade de oportunidades. Mesmo com as dificuldades, nunca desisti de sonhar e acreditar em dias melhores. Após concluir a quarta série, passei a estudar na Escola Estadual Juvenilíá Peixoto Sampaio, localizada no centro da cidade de Laje. Adentrei aquele espaço com muita timidez, mas fui bem acolhida, foi um período de muito aprendizado, quando construí laços de amizades que perduram até hoje. Nessa escola estudei os Anos Finais do Ensino Fundamental até o terceiro ano de Magistério, concluindo, assim, o período da Educação Básica!

Minha experiência profissional iniciou-se quando ainda era aluna do segundo ano do curso Magistério. A Secretaria de Educação do Município de Laje precisava de professores (substitutos), assim, selecionou os alunos que tinham as melhores notas da turma do 2º ano de

Magistério para dar aula na escola Padre Walter, escola na qual estudei durante toda minha infância. Eu e mais duas colegas fomos selecionadas. Quando recebi a notícia, meu coração quase explodiu de tanta felicidade, pois eu estaria realizando um sonho.

No caminhar dessa trajetória, em 1998, consegui aprovação no concurso público para o magistério. Fui lecionar na zona rural do município de Laje. Foram vários anos de viagens da cidade para o campo. Naquela época, trabalhar nas escolas da “roça”, o que para muitos era uma espécie de castigo, para mim era um momento de prazer, estar em contato com aquela comunidade, com alunos cheios de expectativas esperando o professor. Foi uma experiência memorável. Por algum tempo, a condução que transportava os professores deixava-me a três quilômetros da escola, fazia este percurso caminhando com alguns alunos.

Em 1999 entrei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, por meio do Programa Rede UNEB 2000, através de uma parceria com as Prefeituras Municipais de Laje, Wenceslau Guimarães e Teolândia. Foi um programa intensivo de graduação, desenvolvido pela UNEB, desde 1998. O curso era oferecido para professores em exercício da rede municipal. Naquele período, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, dava atenção específica à questão da formação inicial dos professores e buscava a valorização do magistério, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira (BRASIL, 1996, p. 27). É importante salientar que, embora atuasse nas escolas do campo durante todo o período acadêmico do curso, e que os estágios e projetos tenham sido desenvolvidos na escola do campo, em momento nenhum da graduação esta temática teve destaque no itinerário formativo. Ressaltando que era o período em que as discussões sobre Educação do Campo emergiam no Brasil. Quando se reportava a este assunto se evidenciava uma visão romântica, ilusória, de certa forma, uma invisibilidade, que culminou e culmina na negação de direitos aos sujeitos do campo.

Concluí o curso de Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental. Depois, percebi que precisava aprofundar o conhecimento sobre as questões pedagógicas. Assim, em 2004 ingressei na especialização em Política do Planejamento Educacional ofertada pela Universidade do Estado da Bahia – campus XIII e via nesse curso a possibilidade de ampliar minha prática. Nesse mesmo ano, passei a lecionar no campo e na cidade. Na cidade, com a disciplina de ciências nas séries finais do Ensino Fundamental. No campo, lecionava na 2ª série dos Anos Iniciais com todas as disciplinas que contemplavam a grade curricular naquele período. Em 2005, deixei de atuar na zona rural e passei a ministrar o projeto *Todo Agente de Saúde na Escola* da Secretaria Municipal de Saúde, juntamente com a Secretaria de Educação. Era um curso atípico. Lecionava as disciplinas de Português,

Matemática, Ciências, História e Geografia. O projeto teve duração de um ano, 80% da turma residia no campo. Período intenso na minha vida profissional por ser um curso atípico, porque os alunos iniciavam e concluíam o curso em apenas um ano. Seguiu a metodologia do Telecurso 2000¹, isso fez com que eu me dedicasse ainda mais, sobretudo por conta da diversidade de disciplinas. Os alunos cursavam da 5ª a 8ª série (série era denominação dada às turmas do Ensino Fundamental Anos Finais antes da instituição dos nove anos). Todo o curso era ministrado por um único professor, a turma era composta por adultos e idosos.

No ano seguinte continuei na escola Antônio Carlos Souto ministrando aulas de Língua Portuguesa, nesse percurso, minhas inquietações com o aprendizado dos alunos só aumentavam, sobretudo no que se refere à escrita. Algumas vezes, em contestações na escola com os colegas professores, me sentia caminhando sozinha porque nunca aceitei a aprovação dos alunos sem aprendizado, travamos duros debates, pois nos Anos Finais do Ensino Fundamental alguns colegas professores criam uma falsa ilusão de que ensinar a ler e escrever é uma prática exclusiva da disciplina Língua Portuguesa, algo que não deveria acontecer. Portanto, acredita-se que essa deve ser uma prática de todas as áreas, buscando fazer um trabalho interdisciplinar por meio da leitura e da escrita, conforme salienta Neves (2011, p. 15): “ler e escrever são tarefas da escola, questão para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção”.

Diante disso, em busca de uma solução, corroboro com o que afirma Paulo Freire: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (1999, p. 95). Assim, compreendo que esta busca pelo conhecimento deve ser constante. Em 2006, ingressei no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – Campus V. Momento árduo, de lutas e de muita dificuldade para conciliar a segunda graduação presencial em outro município. Para trabalhar 40 horas semanais e conduzir uma família com um recém-nascido foi preciso muito esforço, dedicação e resistência para vencer cada obstáculo que se aproximava.

1 Método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido para a formação e qualificação profissional básica de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos. Trata-se de um conjunto de programas produzido pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou em 1998 o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Ao concluir o curso, com uma visão mais amadurecida sobre o ensino de língua e suas estratégias, continuei ministrando aulas de Língua Portuguesa na Escola Municipal Antônio Carlos Souto do 6º ao 9º ano. Neste caminhar, tenho observado um certo declínio na sua forma de ensinar, sobretudo no que se refere às produções escritas. Infelizmente, o que se observa na sala de aula é um grande número de alunos sem os conhecimentos necessários para produzir textos escritos e sem estímulo para tal atividade. Isso desencadeia inquietações, pois é inaceitável continuar concebendo um ensino com baixa qualidade. Isso só aumenta o índice de analfabetismo funcional, evasão escolar e repetência. O intuito é que os alunos avancem para as séries seguintes munidos dos conhecimentos da língua para que possam fazer uso dentro e fora da escola, e que a sala de aula não seja o fim, mas o início da construção do conhecimento em suas vidas. Sobre isso, Paulo Freire (1999, p. 24) salienta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática ativismo”.

Ainda nesse trajeto de ensino aprendizagem, em 2014 tive a oportunidade de atuar como supervisora do PIBID DIVERSIDADE². Considero que foi um período de grande relevância e valia para minha vida, tanto profissional quanto pessoal, além de incentivar a continuar nesta busca incessante do saber. Embora tenha desenvolvido a maior parte da vida profissional nas escolas do campo, não tinha noção de que a Educação do Campo e a Educação Rural eram antagônicas. Neste sentido, o PIBID/Diversidade está para além da formação docente. Ele também tem suscitado no educador, que já tem uma trajetória, a capacidade de se redescobrir e conhecer de fato o chão da sua escola. É imprescindível destacar as possibilidades que o PIBID abre para a escola de Educação Básica, através de uma articulação mais densa, qualitativa e horizontalizada com a universidade, estabelecendo um vínculo que para os licenciandos só acontece no período do estágio, uma relação de troca que favorece ambos, assumindo a escola como co-formadora dos futuros professores.

A discussão sobre a Educação no/do campo ainda é bem recente no município de Laje-Ba. Ela foi iniciada com a chegada do programa. Até então, se trabalhava com a nomenclatura

2 PIBID DIVERSIDADE (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Para a Diversidade) através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Articulado com Centro Formação de Professores da UFRB-CFP em parceria com a Escola Municipal Antônio Carlos Souto. O PIBID Diversidade tem por essencial objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígena e do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e proporcionando aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural indígena e do campo, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

de Educação Rural. A partir destas discussões comecei a me interessar pela temática e vi também a possibilidade de contribuir ainda mais com a instituição de ensino em que atuo. Salientando que, para além disso, passei a ter um olhar mais cuidadoso com cada educando que frequenta a escola, mostrando-o a todo momento a importância e o valor das suas origens. Ser mulher, negra e de origem camponesa é ter desafios todos os dias e isso me impulsiona a não deixar de buscar cotidianamente a minha afirmação enquanto sujeito político. Aprendi que ser professor é construir valores, identidade, cidadania e possibilitar que muitos outros sujeitos como eu tenham, efetivamente, emancipação política, autonomia e busquem coletivamente seus ideais, independentemente de sua condição social e econômica.

Nessa conjuntura, entendo que a minha prática docente influencia de forma significativa na aprendizagem dos estudantes. Por isso, vejo neste Programa de Mestrado a possibilidade de entender e investigar a diversidade de conhecimentos do aluno do campo. Mais que isso, respeitar e valorizar os saberes inerentes aos mesmos, entendendo que “os/as alunos/as da roça, ao fazerem o trajeto de “migração por um turno” para a escola da cidade para darem continuidade a seus estudos, sofrem um tenso e conflituoso processo de aculturação” (SANTOS, 2005, p. 191).

Portanto, diante de todas essas experiências vivenciadas nas diversas escolas, e sobretudo, na atual é que me lancei como pesquisadora nesta instituição. Cabe inferir, neste sentido, que possuo conhecimento sobre o contexto da escola pesquisada, no entanto, o desafio agora será conhecê-la com o olhar de pesquisadora.

A Escola Municipal Antônio Carlos Souto fica localizada na Zona Urbana do município de Laje-BA, situada na Praça Antonio Carlos Magalhães, no Bairro do Calabar. Além de atender os Anos Finais do Ensino Fundamental, atende também as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A instituição foi fundada em 1999. Desde sua criação, recebe alunos das diversas regiões do município, mais de 75% do público da escola reside no campo. Isso é tão marcante que em dias de chuvas as turmas ficam praticamente vazias. Nesse sentido, o contexto da escola é caracterizado por um número bastante elevado de alunos do campo. Tomando como base o número de matrículas dos anos de 2016, 2017 e 2018, em média 75% têm origem camponesa. Quando se trata das turmas do 6º Ano, esse número é ainda maior.

São muitas as inquietações apresentadas pelo corpo docente da escola no que diz respeito ao aprendizado do aluno do 6º Ano. O ponto central dos questionamentos é o aprendizado das turmas, pois em sua maioria não dispõem dos conhecimentos básicos para as séries a que pertencem. Estes apresentam domínio precário da leitura e escrita. Esta situação vem se desdobrando pelos anos posteriores. Isso tem causado sérios problemas para o

desempenho das turmas. O que mais chama atenção nas discussões é que estes quantitativos de alunos residem no campo e suas especificidades não são levadas em consideração.

É importante destacar que, historicamente, os povos do campo sofreram um processo de negação ao conhecimento, devido a esta negação, criou-se um estereótipo de que o estudante do campo tem menor desempenho que o da cidade sem ao menos considerar a sua falta de acesso ao conhecimento. Isso reverbera mais forte no que se refere à escrita sem ponderar que por conta do seu processo histórico o estudante do campo não se sente autorizado a escrever, ou seja, não se sente membro do processo educativo. Em vista disso, cabe à escola, baseando-se no conhecimento que os estudantes já têm, possibilitar-lhe oportunidades de escritas em que eles/elas possam escrever sobre seus mundos, através desta escrita os estudantes poderão mostrar a existência do campo como lugar de produção da vida e de conhecimentos diversos.

Nesse sentido, a promoção do ensino de forma contextualizada viabiliza a interação e valorização dos aspectos socioculturais dos alunos do campo, para além disso, ao tratar da sua realidade, o aprendizado deixa de ser aquele simples processo de transmissão/aceitação e torna as práticas mais prazerosas, levando o estudante a se interessar pelo que lhe é proposto. Cabe ressaltar que o dinamismo da contextualização pode ser proposto por todas as áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, é algo que exige mais esforço do educador, no entanto o resultado é bastante relevante. Para Silveira (2020, p. 32), “ Os momentos desenhados para a proposta interdisciplinar devem colocar os estudantes em uma posição ativa na construção do conhecimento, fazendo refletir, pesquisar e articular ciência e vida real”.

Partindo desse pressuposto, a referida pesquisa buscou investigar como são organizadas as práticas de escritas propostas pelos professores do 6º ano para estudantes originários do campo. Desse modo, com base na questão central, tornou-se necessário traçar os objetivos da pesquisa, no sentido de delimitar que caminhos percorrer para se alcançar a resposta. Sob este prisma, o principal objetivo foi compreender como são desenvolvidas as atividades de escritas propostas pelos professores das turmas dos 6º anos. Para tanto, foi necessário reconhecer os princípios que norteiam a Educação do Campo; bem como caracterizar o perfil das propostas de práticas de escritas utilizadas pelos professores do 6º ano; sugerir propostas de oficinas pedagógicas que valorizem o contexto de vivência do aluno do campo e possibilitem entender e investigar a diversidade dos alunos do campo. É importante destacar que durante o desenvolvimento de algumas atividades advindas do programa PIBID Diversidade, relacionadas ao contexto de vivência do aluno do campo, foi possível observar o empenho e o resultado positivo, sobretudo nas questões de leitura e escrita, principalmente dos alunos do campo que apresentavam distorção série/idade.

Assim sendo, a metodologia adotada neste trabalho seguiu as abordagens qualitativas, adotando um dos princípios da pesquisa-ação, abordagem teórica-sistêmica, a qual os participantes investigam, encontram o problema e por meio de estratégias sistêmicas apontam sugestões através da intervenção participativa, as quais poderão ser adotadas ou não. Precedente às coletas dos dados foram realizados estudos bibliográficos dos teóricos que discutem a temática proposta com a finalidade de buscar embasamento teórico para esta pesquisa. Sob este prisma, optou-se então pelos estudos de Antunes (2003, 2014), Koch (2015), Arroyo (2007), Brasil (1998), Caldart (2004), Candau (2000), Martins (1993), Molina (2004), Soares (1996), Freire (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Geraldi (1998; 2015; 2016) Soares (2009), Street (2014), Rojo (2012), dentre outros.

Para compreender as indagações levantadas, os professores constituíram-se como os sujeitos e colaboradores da pesquisa. Para isso, foi necessário o uso de algumas técnicas de coleta de dados. Utilizamos o questionário eletrônico para apreender a opinião dos professores que atuam no 6º Ano no intuito de compreender a opinião de um modo geral. Por conseguinte, foi realizada uma Roda de Conversa Virtual com os professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, nesta conversa foram respondidas perguntas sobre: ensino contextualizado, Educação do Campo, práticas de ensino e BNCC, práticas relacionadas ao cotidiano do aluno do campo, entre outras.

De posse dessas informações, foram feitas as análises e discussão dos dados. Vale salientar que a coleta dos dados aconteceria na escola, no lócus da pesquisa. No entanto, em virtude de estarmos vivenciando uma crise sanitária mundial, na intenção de preservar a vida dos participantes da pesquisa, obedecendo aos órgãos de saúde, todas as coletas dos dados aconteceram por meio das plataformas virtuais (*google meet* e *google forms*).

Após a coleta, análise e discussão dos dados foi necessário atender as normas do Mestrado Profissional em apresentar um produto da pesquisa desenvolvida, bem como consentir um dos objetivos da proposta. Assim, foi desenvolvida uma sugestão de oficina pedagógica interdisciplinar contextualizando o cotidiano do aluno do campo, ampliando os conteúdos da BNCC, no intuito de subsidiar os professores que atuam no 6º Ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar a necessidade de conhecermos o que propõe a Base, o fato de não concordarmos com o formato da sua constituição e com os princípios que ela impõe/propõe não inviabiliza a nossa necessidade de fazer leituras, discussões e tencionar debates na perspectiva de fazer adaptações que favoreçam o envolvimento do estudante nas atividades propostas, e que estas atividades o conduzam a ter consciência crítica, ativa e reflexiva na sociedade que o cerca.

O trabalho está organizado em três capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo abordamos o processo histórico, concepções e princípios da Educação do Campo, legislação e práticas de escritas contextualizadas ao cotidiano do aluno do campo. No segundo capítulo, discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, aprendizagem e seus desafios. No terceiro capítulo foi discutido o percurso metodológico adotado nesta pesquisa e as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEMÓRIA, LUTA E RESISTÊNCIA NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO

Durante muito tempo, a educação destinada às pessoas que não faziam parte do quadro urbano foi marcada por uma negação de produção do conhecimento e invisibilidade nas pesquisas sociais e educacionais. O pouco acesso ao ensino que os moradores do meio rural tinham era de baixa qualidade. Sem falar que, muitas vezes, os jovens deixavam de estudar para ajudar os pais no sustento familiar. Além disso, era um ensino completamente dissociado das relações de trabalho e sem nexos com a cultura camponesa. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 28) salientam que “Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida”. Insatisfeitos com esse modelo precário de ensino, os povos do campo liderados pelos movimentos sociais passaram a se organizar em busca de uma nova estrutura de educação, a qual se batizou de Educação do campo.

A década de noventa foi marcada pelo início das primeiras discussões sobre a educação do campo. Em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho. Anterior a este evento, ocorreu em 1997 o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma agrária (ENERA). Resultado de uma parceria do grupo de trabalho e apoio à reforma agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Este evento marcou o início da história da Educação do Campo no Brasil. Os participantes compreenderam que seria necessária uma articulação mais estruturada para reivindicar uma educação de qualidade para o meio rural, ressaltando que a dívida do estado com a educação no meio rural era extensa e o MST cobrava veementemente este reparo.

Assim, em outubro do ano supracitado, representantes de diversas universidades encontraram-se na Universidade de Brasília – UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos. Após estudos sobre qual meio seria mais viável para a inserção das instituições, optou-se pela alfabetização de jovens e adultos, visto que o índice de analfabetismo no campo era muito elevado, sem deixar de fora outras modalidades. Nesse mesmo período, em meio aos debates e tensões, nasce o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministro ligado ao INCRA/MDA³. Este programa teve como principal objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (JESUS, 2011, p.10).

Através do PRONERA, a Educação do Campo dá largos passos, o ensino não se limitou à alfabetização, em virtude das grandes demandas, passou a atender o Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior. O PRONERA surge através da articulação do INCRA com movimentos sociais e sindicais, trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, governamentais e estaduais. Desse modo, o PRONERA foi uma das principais políticas públicas implementadas na história da educação do campo, de modo que oportunizou aos filhos dos agricultores adentrarem nos espaços públicos de ensino, quebrando o paradigma de que o povo da “roça” não carece de estudo. Historicamente, a sociedade negou ao campo o espaço de construção do conhecimento, criou-se uma ideologia estereotipada de que o campo é o lugar do atraso, levando muitos sujeitos a negarem sua identidade. Por esta razão, é necessário que se reconheça e valorize cada esforço dedicado pelo MST, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas e demais movimentos sociais que se engajaram nesta luta contra-hegemônica, por uma Educação do Campo pública de qualidade. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina:

Os movimentos sociais carregam uma bandeira da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito a luta pela Educação do Campo como política pública (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2002, p. 14).

Dessa forma, é relevante salientar que através das lutas dos movimentos sociais, sem contar com apoio de entidades governamentais, foram desenvolvidos vários projetos sociais em diversas localidades em que não era desenvolvida ação alguma pelos órgãos públicos destinada à população necessitada, a saber: ANARA, CÁRITAS BRASILEIRA/CNBB, CEFFA's,

³ INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário.

CONTAG, FETRAF, CUT, MAB, MEB⁴. Durante muito tempo a Educação do Campo foi desenvolvida através destes programas os quais foram de grande relevância e valia, pois possuem as marcas de luta e resistência. Mas como afirmam Molina e Jesus (2004), a expansão da educação só se propaga quando se materializa como sistema público. Os programas e projetos ajudam, mas não são suficientes. Em função disso, a luta é por legalizar o acesso à educação dos povos do campo, e o meio mais viável é através das políticas públicas. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), foi estabelecido no artigo 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;

II -organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Assim, observa-se que na nova LDB criada em 1996 ficou estabelecida a oferta de educação para o meio rural que levasse em consideração: currículo, metodologia adequada à realidade, adequação do calendário. A Lei nº 12.960, de 2014 discorre que o fechamento das escolas indígenas e quilombolas só acontecerá por meio de manifestação da população. Embora tudo isso tenha sido legalizado, não deu garantia de que estes direitos se efetivassem na prática. Porque há um abismo entre o instituído e o institucionalizado. É interessante destacar que essa lei já existia antes da Primeira Conferência Por Uma Educação do Campo. Deste modo, mediante as reivindicações dos movimentos sociais camponeses, conseguiu-se a aprovação da legislação das políticas específicas para educação do campo, conquistando assim um lugar de direito na estrutura de políticas públicas do Estado.

⁴ ANARA - Associação Nacional pela Reforma Agrária. CÁRITAS BRASILEIRA - organismo da CNBB presente em 200 países, atua na defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável solidário na perspectiva de políticas públicas. CEFFA's - Centros Familiares de Formação em Alternância. CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura. FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. CUT- Central Única dos Trabalhadores. MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens. MEB - Movimento de Educação de Base.

2.1 Formação de professor e os desafios da organização do trabalho pedagógico na escola do campo

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A instituição dessas diretrizes foi uma ferramenta importante nessa luta pois pela primeira vez na história da educação brasileira foi criado um documento legal que reúne as orientações e organizações das escolas do campo. Em vista disso, é inerente salientar que a conquista da legislação deu um novo rumo à história da Educação do Campo, trouxe avanços consideráveis e deu visibilidade ao seu projeto. Sobre esse aspecto, Caldart aponta que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 17-18).

Há algum tempo a abordagem do tema campo e cidade vem sendo discutida, mas o reconhecimento de que as pessoas do campo têm direito a uma educação diferenciada da que é oferecida a quem vive no perímetro urbano é contemporâneo. Historicamente, não se tem uma política pública voltada para a formação dos professores do campo. Tudo é pensado para as escolas da cidade e depois vão sendo feitas adaptações para as escolas do campo. Um dos objetivos do SECAD/ MEC (BRASIL, 2005) é estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidade do campo. Contudo, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, ainda não foi possível uma formação para os professores das escolas do/no campo que contemple um projeto de educação emanado pelos povos do campo.

Por essa razão, o ensino nas escolas do campo precisa acontecer de forma sistematizada de modo a atender às particularidades do meio no qual o educando está inserido, buscando formar cidadãos atuantes, críticos e participativos na sociedade da qual fazem parte. Para que isso, de fato, se fundamente, é necessário que as políticas públicas de formação do professor do campo se consolidem também na prática. “Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento

do campo, as questões relativas ao aquecimento da terra ao longo de nossa história” (ARROYO, 2007, p. 167). Arelado a este pressuposto, Caldart (2000, p. 45) assegura que “a escola pode ser um lugar em que se cultive o hábito, a disciplina, e o jeito de estudar, especialmente nas novas gerações. Mas somente fará isto se houver uma intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma”.

O cenário que tem permeado a formação de professores para as escolas do campo no Brasil é marcado por divisão de classes sociais. Os grandes latifundiários que representam o agronegócio e o trabalhador camponês que luta por terras, moradia e se desdobra para garantir o sustento da família. Enquanto o primeiro prioriza o capital, produção em larga escala, está sempre munido de novas tecnologias para melhor garantir os lucros, o segundo continua com a mão de obra braçal, luta pela produção agroecológica de desenvolvimento rural sustentável, promovendo a soberania alimentar. Como bem afirma Molina (2004, p. 84), “O campo não é somente o território do negócio. É sobretudo o espaço da cultura, da produção para a vida”. Neste contexto, a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo segue o curso da desigualdade de oportunidades, conforme afirma Neto (2009):

A educação do campo, vista sob a ótica do agronegócio, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que atenda aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. As propostas apresentadas para introduzir o trabalho na educação, sob os interesses do capital, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e funcional à reprodução do capital, sob o argumento da preparação para o “emprego futuro”, que garanta a inserção do aluno no mercado de trabalho capitalista (NETO, 2009, p. 31).

Assim, baseando-se nessa perspectiva, a busca incessante pela preparação para o mercado de trabalho tem induzido o camponês a deixar suas moradias e partir para a vida urbana. Em consonância com Neto, Arroyo (2004) assegura que:

O agronegócio, a expulsão das terras aumenta a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção (ARROYO, 2004, p. 97).

Assim, é necessário que a formação de professor e a organização do trabalho pedagógico da escola do campo estejam munidos de uma concepção que tenha em seu cerne a formação do ser humano, pois este é um dos seus principais marcos. Respeitando as suas particularidades, sem deixar de considerar a universalidade. Para além disso, incentivá-lo a lutar pelo direito a

uma educação em que o lucro não seja o centro do processo, mas um ensino de qualidade de modo que contribua para a emancipação do sujeito. Assim sendo, a escola do campo, por ser fruto dos movimentos sociais, é uma escola de luta incessante. Segundo Gehrke (2010, p. 154), “nessa luta tem papéis a desempenhar: manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social”.

Em 2012 foi implantado o Programa Nacional de Educação do Campo– Pronacampo⁵, com o apoio financeiro deste programa, foi possível criar as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) em todas as unidades da Federação do país, salientando que antes de ser instituídas foi feito um projeto piloto em quatro universidades públicas. São vários cursos com diversos campos de atuação. O curso foi criado para atender preferencialmente professores que atuam nas escolas do campo e os jovens camponeses que futuramente possam atuar. A LEDOC se divide por área do conhecimento. Conforme Molina (2017, p. 594), são quatro grandes áreas: “1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias”. Trazendo para o nosso contexto, temos na nossa universidade (UFRB) no CFP – Centro de Formação de Professores, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias e a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), campus Feira de Santana.

A criação desse programa surge a partir das lutas dos movimentos sociais e dos conhecimentos produzidos ao longo do processo de suas lutas, isso torna o processo de formação de educadores do campo distinto de outros porque assume a identidade do sujeito do campo como primícia. No planejamento das LEDOCs não é fomentado o discurso em que a formação docente se baseia em uma forma mecânica de conceber o ensino, o qual tem por essência preparar o indivíduo para responder as avaliações externas, obedecendo às tradicionais políticas de formação de professor e alimentando a educação mercadológica. Sobre este aspecto Molina (2017) salienta que:

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o

⁵ Pronacampo - objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura (MOLINA, 2015, p. 147).

intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores. (MOLINA, 2017, p. 591).

As LEDOCs têm oportunizado um diálogo entre a universidade e a educação básica. Por ter o formato dividido em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, o licenciando tem algumas atividades que desenvolve na comunidade, estreitando desta forma os laços com a sua comunidade e corroborando a teoria e a prática que fazem parte do projeto de Educação do Campo. Outro aspecto importante é a parceria estabelecida entre a universidade e a educação básica promovida através dos projetos que se desenvolvem integrados ao curso, como por exemplo o PIBID DIVERSIDADE. Projetos como este proporcionam tanto a formação do licenciando como a formação continuada do professor da educação básica que participa deste processo. O Projeto Político Pedagógico da LEDOC tem por finalidade preparar o docente que seja capaz de estabelecer conexões com o que é ensinado na escola e o que perpassa na vida cotidiana, um ensino que não seja estagnado, ao contrário, que esteja imbuído em preparar o educando para a vida transformando a escola e, por conseguinte transformando a sociedade, conduzindo-o para a superação da lógica do capital.

Assim, esse curso promove uma formação de professores contra-hegemônica cuja prática incida na autoformação do sujeito e que não seja uma reprodução de algo que já está posto. Como afirma Neto (2009, p. 36), “A educação camponesa, presente nos cursos de licenciatura do campo, deve trabalhar as várias dimensões humanas, tendo por base a inserção crítica da realidade social”. Este projeto tem suas características específicas, que materializa através da Pedagogia do Movimento, a qual direciona o fazer pedagógico da Educação do Campo, cujo cerne não se fecha na escola, para além disso, abarca todo o contexto de formação humana.

Segundo Caldart (2004), a pedagogia do Movimento é considerada a pedagogia da práxis, devido ao seu acúmulo de práticas; isso se concretiza com suas reflexões teóricas, essas práticas que foram acumuladas ao longo das experiências do trabalho educativo do MST. Originária da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Pedagogia do Movimento se consolida através de suas matrizes pedagógicas, dentre elas destacam-se quatro nesse contexto. Caldart (2004) as define como:

Pedagogia da luta social. Educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado das coisas mais humana é a pessoa.

Pedagogia da organização coletiva. Ela brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro. Tem também a dimensão de uma *pedagogia da cooperação*, que brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos.

Pedagogia da terra. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultivar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem.

Pedagogia da alternância. Busca integrar a escola com a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (CALDART, 2004, p. 98-105 grifos do autor).

Assim, por meio de formação específica para o educador do campo será possível fazer uso das suas práticas pedagógicas que norteiam a educação do campo, bem como ter conhecimento de qual currículo condiz com a escola do campo. Pois o que se observa é que o currículo da escola do campo é uma extensão da escola da cidade. Conforme afirma Santos (2003, p.149), “Os currículos escolares das escolas rurais impõem ao (à) aluno (a) da roça um mundo imaginário, uma realidade social contrastante com as observações e vivências das quais este (a) aluno (a) é sujeito histórico”. Portanto, para pensar um currículo para a escola do campo é preciso que estejamos atentas as suas singularidades, que são próprias dessa realidade.

Assim sendo, é plausível que o fazer docente esteja embasado nos princípios e parâmetros que norteiam a Educação do Campo, bem como as orientações para práticas educativas coerentes. O trabalho pedagógico do professor é o reflexo da concepção de Educação que o mesmo possui, como afirma Vera Candau (2000), exige conhecimentos que são específicos de sua profissão. Esses conhecimentos específicos ao ofício de professor são adquiridos em boa parte através das abordagens da didática, a qual “se ocupa dos estudos sobre aprendizagem, considerando as funções, os meios de realização, a motivação, as teorias, as condições objetivas nas quais se realiza, os aspectos humanos do educador e do educando, bem como os aspectos sociais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1993, p. 60). Desse modo, é imprescindível que o currículo proposto ao aluno do campo priorize os conhecimentos sociais, culturais e políticos que são construídos em seu dia a dia.

2.2 O Currículo e a contextualização do ensino, uma realidade possível

O vínculo estabelecido entre escola e o território a que pertence se configura em uma tradição que foi se alterando ao longo do processo em que as políticas educacionais curriculares foram implantadas e tornaram-se comuns a todos. Ressaltando que quanto maior for a centralização do estado, menos relevância terá a realidade local. A obstinação em propagar a universalização do ensino para mover a lógica do geral permeou e permeia todas as esferas de decisão educacional. Esta densa batalha entre local e global se configura em uma dubiedade que a escola nunca parou de lutar (ZABALA, 2012). Em consonância com Zabala, Reis (2020, p. 58) salienta que “esta forma de produção do mundo, de organização da vida e dos modos de existir, sempre subordinados aos interesses dos que detêm o poder. A premissa que passa a valer aqui é a de que o local fica reduzido à submissão daquilo que representa os ditames globais”.

São inúmeras as discussões que giram em torno do tema contextualização. Estas discussões apontam para a necessidade de contextualização do currículo na escola de modo que os alunos compreendam a aproximação que existe entre eles e a mediação do conhecimento. Em virtude da globalização e as diversas avaliações externas que têm permeado o panorama das políticas públicas educacionais, o discurso alternativo de pensar a escola a partir do seu próprio território cultural, local, e das necessidades dos recursos do contexto tem se tornado uma possibilidade, no entanto, não tem sido uma prioridade nas organizações do currículo na escola. De acordo com Reis (2020) apud Carvalho e Reis (2013):

Faz-se uma tarefa para a educação recuperar o sujeito pensante, considerar o conjunto das suas faculdades diante da realidade complexa do mundo atual. Um desafio epistemológico e metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, marcadas ainda pela racionalidade moderna e técnica, com métodos mais técnicos e menos metodológicos. Faz-se preciso colocar o sujeito em relação à complexidade da rede entre o local-global-local. A contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – Contextus, ūs- reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa. Uma ideia que se sustenta na noção de complexus como a complexidade da unidade para a diversidade, como postula o autor. A noção da complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade (REIS, 2020, p. 59 apud CARVALHO; REIS, p. 27, 2013).

Assim, como define o autor, é necessário que a contextualização tenha como primícia a realidade local, respeitando sua complexidade de modo que as adversidades comunguem de uma mesma unidade. Estas discussões apontam para a necessidade que a educação atual emerge em buscar novas perspectivas em que o global e o local tenham fundamental importância na

construção do saber. Em se tratando da Educação do Campo, é sólido o conjunto de fatores que fazem parte do mundo real do estudante, estes quando bem utilizados se entrelaçam de forma única e diversa ao mesmo tempo, favorecendo o aprendizado de forma dinâmica e prazerosa, partindo do local para o global.

De acordo com Zabala (2012, p. 10), “A cultura da contextualização deve afetar todos os níveis de tomada das decisões educacionais, a partir da legislação que estabelece os marcos curriculares e as instituições que adaptam e operacionalizam”. Com isso, a temática contextualização precisa estar inserida no currículo no seu sentido mais amplo, levando em consideração os aspectos locais, socioculturais, enfatizando os problemas que fazem parte do cotidiano do aluno. Não faz mais sentido um trabalho que valorize bem mais as culturas de outros países e acaba por subtrair a cultura local.

Sob esse prisma, é importante ressaltar que a cultura camponesa possui elementos específicos que podem e devem ser usados como forma de dar visibilidade ao contexto do educando, bem como valorizar suas raízes. Como afirma Reis (2004),

[...] o contexto local deve ser entendido como ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc. (REIS, 2004, p. 18).

Desse modo, o currículo proposto à escola do campo precisa conter no seu cerne o contexto local do estudante, sobretudo o aluno do campo, que durante muito tempo teve seus direitos negados e sua cultura estigmatizada. Mas este currículo só terá validade se estiver inserido nas propostas do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Para além disso, é de extrema importância que o educador contribua com a construção deste PPP e esteja disposto a colocá-lo em prática. Conforme Geraldi (2015, p. 394), “Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro”.

De tal modo, o contexto do aluno precisa ser o ponto de partida para organização do trabalho pedagógico. Pois a educação é essencialmente política e uma forma de intervenção no mundo, portanto é uma ação ideológica, assim sendo, o educador democrático, coerente e competente deve estar ciente de que suas práticas não são neutras, deve ser capaz de lutar e saber reconhecer seus direitos, conscientizando-se do seu poder de transformação social enquanto educador (FREIRE, 1996).

2.3 A Escola do Campo e a produção escrita contextualizada

O ensino por meio da contextualização permite ao educando uma melhor afirmação com sua identidade local e a motivação o conduzirá ao aprendizado significativo da linguagem, sobretudo no que diz respeito às práticas da escrita. As propostas de atividades, sejam orais ou escritas, nas escolas do campo ou da cidade precisam fazer sentido para o aluno, uma forma de torná-las atrativas é o direcionamento que a elas é dado. Os conhecimentos prévios do aluno também são uma forma de enriquecer o diálogo que resultará na escrita, pois essas informações são elementos de interação do aluno com o meio, com sua cultura e com os seus conhecimentos sócio-históricos. Para Antunes (2014, p. 40), “como toda atividade de interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente fora de contexto”. De acordo com Koch (2015), atualmente a definição de contexto na Linguística Textual compreende:

Não só o contexto como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam de ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. (Cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (frames, scripts), o conhecimento da situação comunicativa de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2015, p. 27).

Conforme a autora, pelo fato de o indivíduo conviver por meio da interação, ele possui conhecimentos arquivados em sua memória que lhe proporcionam o aprendizado por meio da contextualização, ou seja, o indivíduo vive em constantes atividades que lhe favorecem a aprendizagem sem abandonar suas vivências diárias. Isso também é possível através da interdisciplinaridade, desta forma os componentes curriculares se entrelaçam e por meio de discussões e planejamentos passam a desenvolver atividades dentro de um contexto que contemple diversas disciplinas e aprimore o aprendizado.

É notório que em muitas escolas o ensino da língua portuguesa ainda faz uso de instrução tradicional em que as atividades de linguagem são dissociadas da interação, a escrita se restringe a cópias, separação silábica, entre outros. De acordo com Antunes (2009, p. 20), “não foi por acaso que a exploração das classes de palavras, com todas as suas divisões e subdivisões, constitui o eixo dos programas de português”. Em consenso com Antunes, Oliveira (2010, p. 12) aponta que “Desde os anos 1960, tem-se discutido a prática docente o fracasso, ou pouco

sucesso, dos estudantes brasileiros no que diz respeito à leitura e a produção de textos”. Observa-se que o uso deste conteúdo é bem explorado desde as séries iniciais até o Ensino Médio. No entanto, na maioria das vezes, o aluno conclui a fase da educação básica sem os conhecimentos de leitura e escrita, como apontam as pesquisas.

Segundo os dados apresentados pelo resultado do Programa Internacional de Avaliação Estudantil (PISA) (2018), constituído pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE). O órgão responsável pela aplicação do Pisa no Brasil é o (INEP)⁶, vinculado ao (MEC)⁷. A avaliação acontece a cada três anos, seu objetivo é verificar até que ponto os alunos de quinze anos, próximos ao término da Educação Básica, adquiriram conhecimentos e competências essenciais para uma participação efetiva na sociedade contemporânea. Na área de linguagem, quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking Sul-americano com 413 na média. A faixa do Brasil no ranking de leitura é 55º e 59º lugar em relação aos outros países. Observa-se que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram a proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final da Educação Básica.

Ao tratar das questões de escrita, o problema é ainda maior. De acordo com os dados publicados recentemente pelo INEP do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2020), dos 2.670.505 inscritos que se apresentaram para fazer a prova, apenas 28 estudantes obtiveram nota máxima em redação. A proficiência média foi de 588,74, ou seja, uma média bastante inferior para um estudante que concluiu a Educação Básica. Ressaltam-se estas informações para demonstrar que algo não está caminhando bem e este problema pode estar no formato do ensino de língua portuguesa ministrado ao longo da história. Oliveira (2010) chama atenção para alguns fatores responsáveis ou corresponsáveis por esta situação, os quais ele define como: “o suposto déficit cultural das minorias e das camadas pobres da população, a falta de estrutura adequada na escola e o despreparo teórico do professor” (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, precisa priorizar as vivências campesinas do educando, de modo que este sinta-se parte dela e envolva-se nas atividades pedagógicas oferecidas pela instituição. Sobre este aspecto, Caldart (2004 p. 17) corrobora que “a proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo”. Por isso, percebe-se que a escola necessita adequar o currículo à realidade dos estudantes. Trabalhar as atividades

⁶ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁷ MEC - Ministério da Educação e Cultura

desvinculadas do mundo real da criança torna o processo de ensino e aprendizagem distanciado das vivências reais, sem sentido para os sujeitos do campo. Arroyo (2007) indica que:

Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didático, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar (ARROYO, 2007, p. 160).

Dessa forma, a escola precisa desapegar-se das concepções de educação que fazem com que o estudante se sinta excluído do processo de ensino aprendizagem. É imprescindível que a escola que atende os sujeitos do campo, estando ou não localizada no campo, incorpore os fundamentos que regem a Educação do Campo. “A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos” (ARROYO, 2004, p. 74). Diante disso, é plausível que o fazer docente esteja embasado nos princípios e parâmetros que norteiam a Educação do Campo, bem como as orientações para práticas educativas estejam inseridas no contexto das vivências do educando.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: APRENDIZAGENS E DESAFIOS

A escrita, até chegar ao sistema alfabético atualmente utilizado, passou por um longo processo evolutivo com inúmeras mudanças e transformações. Ela surgiu devido à necessidade que o homem teve de fazer seus registros. Um marco na evolução da escrita foi o surgimento do pictograma. O homem pré-histórico já lia os sinais da natureza e os interpretava, assim como tentava reproduzir mensagens nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros pictogramas com intenção expressa de comunicação. Conforme Tfouni (2000, p. 10), “o processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores político-econômicos”.

Assim, em consonância com Tfouni, Kato (1995) assegura que houve, então, a representação das palavras por meio de desenhos, numa determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho. Essa tentativa de representar o mundo foi utilizada por diferentes povos em diferentes épocas. Através do sistema ideográfico, o homem representava suas ideias por meio de sinais, que não dependiam da língua falada, mas sim dos conhecimentos culturais do contexto daquela época. A ideografia foi gradualmente para o sistema fonográfico que se baseia nos significantes e depende diretamente dos elementos sonoros de uma língua, havendo uma aproximação da língua escrita com a língua falada. Neste sentido, a escrita, independentemente de sua forma, sempre foi um meio de representação da memória sociocultural de um povo.

Dessa forma, o ensino de Língua Materna passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros a partir do século XIX, anteriormente o que predominava era simplesmente a alfabetização. Nos tempos coloniais, os mais privilegiados aprendiam a ler e escrever com os jesuítas. Deste modo, a relação dos portugueses com as línguas usadas no Brasil por nativos, africanos escravizados e imigrantes vindos de Portugal e de outros países europeus perdurou da época da colonização até meados do século XVIII (SOARES, 1996).

Em 1750, o Marquês de Pombal cria um decreto transformando o Português na língua falada obrigatoriamente na metrópole e no além-mar. Mesmo com a imersão do Ensino da Gramática Portuguesa, ele ainda era considerado apenas como apoio à melhor compreensão do latim, cujas aulas foram mantidas junto com as de retórica. É relevante destacar que a Reforma Educacional Pombalina não conseguiu mudar o conceito construído durante a Idade Média do Português como língua vulgar, em contraposição ao latim.

De tal modo, na virada do Século XX, o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos Ensinos Fundamental e Médio. Em consequência disso, houve a publicação de inúmeras gramáticas brasileiras que surgiram a partir do século XIX. De acordo com Soares (2001, 211-212, p. 37, apud Bezerra 2005), “a disciplina Língua Portuguesa passou a integrar os currículos escolares brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX, depois de o sistema de ensino estar organizado há muito tempo”. Isso porque as classes sociais elitizadas já dominavam os conhecimentos do Latim e da Língua portuguesa, pois falavam uma variedade de línguas, além de terem prática social de leitura e escrita. De tal modo, ensinar Português no século XIX era ensinar regras gramaticais. Vale ressaltar que a imposição do ensino da gramática traz em seu cerne o silenciamento das línguas que já existiam, a dos índios e dos escravos. Esse contexto se estende até a década de cinquenta, meados do século XX, ou seja, estudava-se Português nos próprios manuais de gramática. De acordo com Bezerra (2005), quem tinha acesso a este estudo, tido como português padrão, era a classe mais abastada da sociedade. Esta categoria em seu dia a dia já fazia uso, chegando à escola, não tinha dificuldade em compreendê-la. O professor, que naquela época era oriundo de classe média alta, tinha nível elevado de letramento e era portador de conhecimentos intelectuais também não tinha dificuldades em ensinar seus alunos. Só a partir da década de 50, quando a escola começa a se abrir para maior parte da população é que o Ensino de Língua Portuguesa passa a ser ensinado de forma diferente. Por reivindicações das classes populares, a escola teve que receber os alunos das camadas sociais menos elevadas e por isso desprovidos de práticas de letramento.

3.1 O paradigma da formação docente

A formação docente sempre foi um desafio na história da educação brasileira, infelizmente não é prioridade investir em políticas públicas de formação docente, isso se efetua desde do início da história. Com a chegada dos filhos dos trabalhadores à escola, o ensino de Língua Portuguesa passou a ter uma nova configuração, pois estes alunos não faziam uso da língua culta, no entanto, esta era a língua doutrinada na escola, um idioma sustentado por regras e análises gramaticais. Essa nova clientela fazia uso de uma variante ainda não reconhecida pela escola. É relevante destacar que desde o início da história brasileira a desigualdade no acesso ao ensino é explícita. Assim, no momento em que se ampliou a quantidade de alunos na escola, foi necessária a chegada de novos professores, os quais não detinham uma formação alargada sobre o ensino de língua, pois naquele período ser professor era um privilégio para poucos. No

entanto, a demanda apresentada na escola carecia de novos professores. Sobre este aspecto, Soares aponta que:

Como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdo de língua e de literatura, mas também de pedagogia, as necessidades e exigências culturais passam, a ser outras bem diferentes (SOARES, 1996, p. 167).

Desse modo, os professores que adentraram a escola possuíam uma formação que não atendia de fato as reais necessidades dos alunos, pois estes traziam consigo além do dialeto das classes populares, uma cultura que se distanciava das que a escola costumava receber. Isso, de fato, dificultava tanto o desenvolvimento das atividades do professor quanto o aprendizado dos discentes. Em consonância com Soares, Geraldi salienta que:

Na história, a própria emergência do profissional professor, resultado da divisão social do trabalho, acaba por produzir diferentes históricos-sociais. Estas diferentes identidades respondem a diferentes interesses da sociedade na educação (no nível da definição de seus objetivos) e de diferentes condições técnicas com que se concretiza a atividade de ensino (o aprofundamento da divisão social do trabalho) materializa-se, por exemplo, nos recursos didáticos (GERALDI, 1998, p. 96).

Em decorrência de resolver um problema apresentado pela escassez de professores, houve naquele momento a contratação de diversos profissionais, os quais não tinham formação. Vale salientar que este tipo de contratação reflete o tipo de sociedade que se desejou ou deseja constituir. Ademais é possível compreender que os reflexos dessa contratação se estendem até os dias atuais. É impossível falar sobre formação de professor sem fomentar como se deu este processo no início da nossa história.

Essa forma de conceber a formação docente fez com que alguns buscassem como alternativa a extensão de carga horária em outros espaços escolares. Este contexto em que o volume de trabalho é muito expressivo inviabiliza um trabalho de qualidade, esta constante falta de valorização do profissional induziu o trabalho docente a não ser visto como uma profissão, mas como uma “vocação”, “missão”, estereotipou-se uma visão romântica criada desde o princípio da história, fator que tem contribuído com a não procura pela profissão. Sobre este aspecto, Gatti (2009) salienta que:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação

de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria (GATTI, 2009, p. 239).

Em outras profissões, o trabalho é visto como fonte de renda e meio de sobrevivência, algo que não acontece na carreira de professor. Não é levada em consideração a gama de atividades e as dificuldades vivenciadas no cotidiano de uma escola ou até mesmo fora dela. Destarte, por mais que existam fatores históricos que contribuam com a desvalorização do professor, é imprescindível que se continue resistindo e convicto de que a docência ocupa um espaço importante na sociedade. Desse modo, é relevante destacar que para contribuir com a formação do educando, bem como da sociedade, se faz necessário que o docente esteja munido de uma formação eficaz, de modo que o seu discurso comungue com a sua prática. Embora se tenha conhecimento de que o histórico de formação docente no Brasil não tenha tido um planejamento linear, é preciso não silenciar, não concordar com o que está posto, todavia buscar estratégias para driblar esta situação. Atrelado a esta conjuntura, Godinho (2018) assegura que:

Os programas escolares são demasiadamente minuciosos; observa-se o crescimento das avaliações externas, geralmente baseadas nos desempenhos de seus alunos. Crescem os contratos firmados por desempenho, bem como novas regras de prestação de contas. Por fim, exigências de formação continuada e avaliação constante de suas competências tornaram-se uma realidade (TARDIF, 2013, p. 117. Apud. GODINHO, 2018).

Nessa conjuntura infelizmente não há uma preocupação se o trabalho docente vai aumentar ou não, o que se prioriza infelizmente são os resultados dos números, logo, se estes são positivos, ótimo, caso não sejam, vamos providenciar mais uma tarefa para o docente. E, aquele que não conseguiu atingir a meta desejada pela instituição passa a ser visto como um profissional sem méritos. Estes fatores têm ocasionado muita desmotivação no exercício desta profissão.

Sob esse prisma, o contexto atual da docência também tem sido desafiador. Desde março de 2020 vive-se uma crise sanitária mundial, a Pandemia do Novo Corona vírus. Segundo os últimos dados diários de 25/11/21, o Brasil já chegou a 613.642 mortos e 22.055.23 contaminados com o vírus. No intuito de preservar as vidas e seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde, foi necessário decretar o lockdown e manter o isolamento social, por conta disso as escolas foram fechadas. Como medida para o professor continuar o trabalho com o aluno, criou-se o ensino remoto emergencial. Com isso, os professores precisaram se reinventar

para dar conta de uma modalidade de ensino totalmente distinta do habitual. Sob orientação das direções das escolas, repentinamente tiveram que aprender a ministrar aulas por diversas plataformas virtuais como: *google meet*, *google classroom*, *zoom*, *whatsapp*, entre outras. Associado a este novo contexto, o volume de atividades aumentou consideravelmente, havendo assim uma intensificação da precarização do trabalho docente.

O educador, durante seu processo de formação, adquire competências e habilidades na academia para na sua atuação como docente executá-las. No entanto, ao sair da universidade o docente depara-se com situações que não dialogam com o que processou na academia. Isso tem acarretado uma série de fatores que contribuem para a desqualificação da profissão. Quando esta dissociação acontece, sobretudo no início da carreira, acaba criando no docente uma certa insegurança que o leva a desistir da profissão ou muitas vezes deixar-se levar por práticas que não culminam num resultado satisfatório. Ainda sobre este aspecto, em pesquisa desenvolvida sobre o currículo do curso de licenciatura em Letras, Gatti, Barreto e André (2011, p. 115) analisaram que “51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas a formação para à docência”. Nesta situação, evidencia-se que a proposta de ensino na universidade se distancia bastante da tão idealizada teoria-prática. Na realidade, esta abordagem consta nos documentos, mas ainda não tem se consolidado no exercício. O silenciamento do currículo imposto naquela época desencadeou fatores que estão cristalizados nos dias atuais.

Com o intuito de resolver os problemas de leitura e escrita evidenciados no ensino de língua portuguesa durante várias décadas, surgem então os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em cumprimento à constituição de 1988, a qual estabelece no Art. 210 (BRASIL, 1988) que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. De acordo com Geraldi (2016), após a nova LDB 9394/96, as secretarias de educação, intelectuais, universidades e professores passaram um longo tempo discutindo uma proposta curricular para o ensino brasileiro, na tentativa de obter uma educação pública de qualidade, uma vez que os educadores demonstravam insatisfação com os resultados do seu trabalho. Nesse caso conduzia-se um diálogo produtivo na construção das propostas curriculares, salientando que entre os autores constavam professores, os quais estavam diretamente ligados à essência da escola. Na contramão do que estava sendo proposto, por necessidade de parâmetros para elaboração das provas, criaram-se os PCNs.

Nesse contexto, os PCN Língua Portuguesa têm por finalidade nortear o ensino da língua através das estratégias pré-estabelecidas, levando em consideração o uso da linguagem

como fator primordial da interação humana. Um outro intuito dos PCN era resolver algumas críticas frequentes ao ensino de língua portuguesa, dentre elas: a falta de apreço ao cotidiano do aluno; o uso do texto como meio para extrair valores morais, além de ser um pretexto para o ensino de gramática (BRASIL, 1999). Após várias décadas de elaboração e uso dos parâmetros, estes problemas ainda não foram solucionados. Observa-se que os parâmetros possuem propostas interessantes para o ensino, no entanto, as orientações não se configuram na prática. Uma série de fatores contribuem para este aspecto, um deles é o fato de os professores não terem formação para compreender tal proposta. Os PCNs chegaram às escolas, porém não contemplam uma linguagem que condiz com a realidade da sala de aula. Ademais, os cursos de formação de professores não fazem uso na íntegra deste material em seu processo de ensino teórico.

Assim como os PCNs, em decorrência de cumprir o art. 210 da constituição de 1988, criou-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por finalidade referendar a elaboração dos currículos das escolas da educação básica, fomentando os valores culturais, artísticos e regionais, bem como contemplar as determinações legais de temáticas que devem ser abordadas na educação básica. Seguindo o mesmo panorama dos PCNs, a BNCC surge para atender as perspectivas do mercado educacional, sobretudo as avaliações externas. Em 2015 foi aberta para consultoria dos professores para que pudessem opinar, em 2018 foi aprovada e começou a ser implantada nas escolas, tendo como principal objetivo os direitos de aprendizagem dos alunos, consolidando uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC chega às escolas e tem sido alicerce para elaboração do currículo, as discussões em seu entorno foram pouquíssimas, situação que compromete o desenvolvimento da sua execução, para além disso, não houve formação adequada para o professor.

Em um país de acentuada desigualdade social, implementar uma Base Comum de ensino comum é meio contraditório. Alunos que não têm alimentação diária, como terão internet para produzir suas *playlists* e seus *vlogs*? Geraldi (2016, p. 114) sugere que “Começemos com a desobediência: não trazer todos os gêneros ao estudo dos alunos! Podem ser lidos gêneros os mais variados, mas isso não significa estudá-los em seus componentes (temáticos, de estilo e estrutura)”. É preciso que se tenha discernimento para adequar os conteúdos à realidade dos estudantes. Mais que a quantidade de conteúdo a ser ensinado, é preciso fazer valer a qualidade do ensino.

Paralelo a tudo isso, é importante salientar que esse é o documento que está norteando os currículos das escolas de Educação Básica. Nesta estrutura encontram-se os planejamentos, livros didáticos e todos os encaminhamentos pedagógicos das escolas, os quais o professor,

mesmo não comungando das propostas elencadas no documento normativo, ao se ver no ambiente escolar onde todos os caminhos conduzem ao que propõe a BNCC, não lhe resta outra alternativa a não ser segui-la. São inúmeras as discussões e críticas que giram em torno da BNCC, no entanto, o professor não dispõe de materiais concretos que possa fazer uso na sala de aula, ou seja, materiais que contraponham as propostas da BNCC. É importante e oportuno que comecem a crescer os debates nas lacunas deixadas pela BNCC.

Desse modo, cabe-nos fazermos adequações ao que é proposto na BNCC e avançarmos na tentativa de ultrapassarmos os limites que a Base nos impõe, criando estratégias dialógicas nas quais a transmissão e absorção do conhecimento não sejam a primazia da prática pedagógica, e, para além disso, conduzam o estudante a pensar, agir, refletir, transgredindo e contribuindo com a formação de uma sociedade mais humana e igualitária, culminando com as orientações de Freire (1987), quando diz que

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados, ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Assim, diante desta conjuntura necessária se faz estabelecermos diálogos nos espaços educacionais onde atuamos, propondo rodas de conversas, leituras e releituras, para nos apropriarmos dos preceitos elencados na BNCC, e a partir do que compreendermos, abstrairmos e adequarmos as necessidades do estudante. Desta forma, respeitando seu cotidiano e seus conhecimentos históricos culturais e sociais.

3.2 Letramento e ensino de língua portuguesa

Com o advento da contemporaneidade, a leitura e a escrita passaram por algumas alterações. Os avanços científicos e tecnológicos são instigantes, de modo que as práticas de linguagem e seus sistemas modificaram seus contextos. Vive-se um momento em que as informações são rápidas e em grande quantidade e os meios pelos quais estas circulam são diversificados. Arelado a este universo, o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa tornou-se ainda mais desafiador. A cada instante multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos. Assim, ser alfabetizado no sentido de saber ler e escrever, conforme Soares

(2009), tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas, pois é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, sendo necessário fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas práticas, ou seja, é preciso letrar-se.

Nessa perspectiva, os estudos do letramento são definidos como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (TFOUNI, 2000; LEITE, 2001; ROXANO, 2012; STREET, 2014). O letramento não é apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a libertação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Deste modo, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos, cria também estímulo à iniciativa e à participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo. Para Soares (2009, p. 47), “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Conforme Paulo Freire:

A alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (FREIRE, 2011, p. 37-38).

Destarte, é possível compreender que para o pensamento freireano o indivíduo alfabetizado não é apenas capaz de ler palavras, mas para além disso, é capaz de interagir e transformar sua realidade, mudar sua história e passar a ler o mundo reconstruindo sua relação com a sociedade. Ou seja, apropria-se do conhecimento e busca nele o seu empoderamento, tornando-se um sujeito emancipado. Neste sentido, é oportuno destacar que o ensino de língua portuguesa deve atender às expectativas sociais no que diz respeito ao uso da língua, contribuindo para diminuir as desigualdades, uma vez que seu uso pode se constituir um fator de exclusão. De acordo com Tfouni (2000, p. 20), “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade de fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Neste sentido, a escrita, desde o início da sua história, está intrinsecamente ligada a uma história de relação de poder, dominação e exclusão social.

Assim, ao falar sobre letramento, é importante destacar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). As tecnologias têm chegado à escola através dos alunos com seus aparelhos celulares, dos mais simples ao mais complexo, através destes eles têm acesso aos diversos tipos de linguagem, diversos gêneros textuais, dentro ou fora da escola. Com isso,

faz-se necessário que a escola esteja aberta para estes novos e diversos letramentos, os quais são denominados de Multiletramentos, conforme Roxane Rojo (2013):

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo o Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “*multi*”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneo e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14. Grifos do autor).

Nesse contexto, é possível compreender que as práticas de leituras e escritas na contemporaneidade exigem uma nova forma de ensino, o qual precisa levar em consideração as práticas sociais dos alunos. Um exemplo disso é que o celular, um meio eletrônico que tanto atrapalha o andamento das aulas, pode passar a ser usado como estratégia de envolvimento do aluno nas atividades, haja vista que com este recurso é possível trabalhar uma diversidade de gêneros textuais. Ressaltando que com a multiplicidade de linguagens existentes no contexto atual, fica inviável tratar de letramentos/multiletramentos em sala de aula deixando de lado estes fatores. É preciso destacar também que a falta de enfoque nos instrumentos tecnológicos não está associada apenas à falta de vontade do professor em inserir essas diversidades tecnológicas em suas aulas. Para além disso, o professor não dispõe de formação adequada para lidar com a diversidade midiática, nem acesso, e muitas escolas também não dispõem de internet para que estas ferramentas sejam utilizadas em suas aulas. Algo que precisa ser revisto com urgência nas políticas de formação de professores.

Assim, qualquer que seja a atividade que nos propomos a realizar, em qualquer área do conhecimento cujas práticas de leitura e escrita estejam presentes, é imprescindível que o indivíduo saiba como utilizá-las de modo proficiente para garantir uma atuação social ativa e intelectualmente autônoma. Portanto, a formação de leitores e escritores realmente competentes requer que o trabalho com a leitura e a escrita seja pautado em situações contextualizadas com a vivência dos educandos, nas quais a compreensão de texto, a discussão e a tomada de posicionamentos seja o ponto de partida. E não apenas de chegada. A partir daí, expandir para os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade.

Para Solé (1998), formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Portanto, a prática da leitura está presente na vida do indivíduo, esteja ele ou não na escola, assim sendo, é inegável a sua importância para o desenvolvimento humano e social. Através do ato de ler, o homem, a mulher, a criança, o jovem, o idoso, no processo reflexivo da aprendizagem, constrói a sua própria compreensão de mundo, entendendo também como funciona tudo o que os cerca. É de fundamental importância que o professor envolva os educandos em processos criativos de aprendizagem da leitura. Sobre isso, Solé (1998) enfatiza as estratégias de leitura como um meio norteador para o processo de compreensão leitora, destacando que no ensino de estratégias deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 13), “a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa. Ele não se porta como o dono absoluto da sala, mas como um coparticipante”.

Desse modo, a prática de produção textual na escola precisa ter um fundamento, um sentido, para que o educando sinta-se motivado a produzir. O aluno deve saber que destino será dado ao texto que irá escrever. Produzir e compreender textos são fundamentais para a nossa vida em sociedade. As pessoas se relacionam através de textos. Boa parte das relações sociais se dão através dos diversos textos orais e escritos. Antunes (2003) indica que:

Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Se “falar é uma forma de comportamento”, como afirma Searle (1981:27), escrever também é. Ou seja, nunca dizemos nada oralmente ou por escrito, que não tenha consequências (só a escola não vê isso) (ANTUNES, 2003, p. 48).

Destarte, a escola precisa ter um olhar mais sensível ao que vem reproduzindo no seu interior, de modo que o conhecimento prévio do aluno seja o ponto de partida para a produção do conhecimento. Como afirma a autora, a escrita é uma atividade sociocomunicativa, assim ela precisa acontecer dentro de um contexto de modo que os aspectos sociais estejam engajados neste processo por meio da interação do indivíduo com o meio. Não dá mais para continuar reproduzindo no interior da escola práticas de escritas que desconsiderem os contextos sociais do estudante. “Ao fazer uma ponte entre a teoria e a prática, o professor de português precisa estar atento a um fato simples relacionado aos conhecimentos necessários para a escrita: os alunos só podem escrever se tiverem o que escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 115). Sobre este

ponto, Geraldi (2013) indica que para se produzir um texto, seja oral ou escrito, é necessário que se tenham as condições de produção, as quais ele sugere que:

Por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
 - b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) Se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer;
 - d) O locutor se constitui como tal, enquanto o sujeito quem diz e para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 2013, p. 137).

Considerando tais fatores, o aluno precisa ter consciência, isto é, clareza daquilo que lhe é proposto enquanto prática textual, pois todos esses processos revelam a importância que deve ser dada à atividade de produção textual, uma vez que não se trata apenas de uma prática de revelação da escrita do aluno, mas também de um momento de integração desse aluno com o seu meio social. Estas condições de produção sugeridas por Geraldi devem ser levadas em consideração no intuito de tornar o ensino mais atraente e desconstruir a ideia de produção textual como uma sequência de enunciados muitas vezes sem sentido. É de extrema relevância que as práticas de escritas no contexto escolar não tenham a função apenas de satisfazer o exercício da escrita. Conforme Antunes (2003), a escrita possui etapas que se correlacionam e que necessitam ser respeitadas, sugerindo o seguinte:

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

De acordo com a autora, o planejamento, é a primeira etapa da escrita, momento em que o/a estudante estrutura como irá proceder o texto, usando elementos como: ampliação de repertório, delimitação de tema e elege os objetivos. A segunda etapa é a escrita, período em que as ideias planejadas são executadas, colocadas no papel, esta é considerada a etapa intermediária e interdependente da anterior e da posterior. A terceira e última é a etapa da reescrita, nesta o aluno revê o que foi escrito, confirma se o objetivo foi alcançado. Nesta etapa é feita uma espécie de avaliação de tudo que foi feito na etapa anterior. Vale salientar que todo texto escrito carece de uma revisão para ver o que precisa melhorar, necessário se faz que o educador tenha consciência disto, pois neste momento o educando, após revisar, fará a reescrita do seu texto.

Este processo pode se repetir por várias vezes até que o texto seja concluído, até que o escritor tenha segurança do que escreveu.

Desse modo, fica evidente que o ato de escrever não acontece isolado, em que o estudante tenha em mãos papel e caneta, ao contrário, é uma atividade que funciona dentro de um conjunto de fatores essenciais que precisam ser validados durante o ensino. Por meio destas etapas, o texto é concebido como um processo e não como produto pronto e acabado, como afirma Geraldi (1997). E esta percepção no contexto da escola do campo precisa ser mais exercitada, pois ao contextualizar os conhecimentos prévios do estudante, abrirá um campo de possibilidades para a produção de um texto eficaz.

Cabe ressaltar que o estudo da produção de textos, sejam orais ou escritos, atualmente se embasa na Linguística Textual, definida por muitos estudiosos como uma orientação possível na análise de textos, que trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Seu início deu-se na década de 60 do século XX na Europa, basicamente na Alemanha. Contrária a correntes estruturalistas, em que o foco de estudos são os aspectos formais e estruturais do texto (as palavras, as frases), esta linha de pesquisa focaliza suas atenções no processo da comunicação, tendo como seu principal objeto de estudo o texto, considerando, desta forma, a relação estabelecida entre o autor, o leitor, o texto e o contexto. Um dos objetivos do trabalho com os conhecimentos linguísticos é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, tanto nas situações de comunicação oral quanto nas de escrita (MARCUSCHI, 2008). Assim, a postura metodológica utilizada pelo educador no período da produção textual é de suma importância para que haja um resultado eficaz nas produções textuais dos educandos.

O educando, após percorrer um longo trajeto para chegar à escola, precisa sentir-se parte dela para poder imbuir-se do aprendizado que ela propõe. É necessário que a instituição se atente para o público que recebe, leve em consideração as suas especificidades, considerando os aspectos culturais e sociais, para a partir de aí direcionar suas propostas de ensino, não deixar de fora o conhecimento urbano nem invisibilizar o conhecimento dos povos do campo. Assim, tratando-se do aluno do campo, estas práticas necessitam fazer sentido para que o mesmo se interesse em praticá-las. Foi neste sentido que nos propusemos a dialogar com os professores do sexto ano sobre suas práticas de escritas, no intuito de compreendermos como se efetivam e de qual maneira poderíamos colaborar, estimulando-os a compreender que, através do ensino contextualizado, o estudante terá mais possibilidade em interessar-se pelas propostas de atividades escritas.

4 HORIZONTES DA PESQUISA

4.1 Da Natureza da Pesquisa

Este capítulo tem por finalidade apresentar quais os percursos metodológicos foram adotados nesta pesquisa. Conforme afirmam Silva e Menezes (2001, p. 20), “Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas”. Neste sentido, para focalizar o problema de pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, a qual levará em consideração o aprofundamento da compreensão dos fenômenos e não a representatividade numérica. Assim, para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Em consonância com Gerhardt e Silveira (2009), Silva e Menezes (2001, p. 20) consideram que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número”. Singularmente, a metodologia se apoiou em um dos princípios da pesquisa-ção que é a pesquisa estratégica sistêmica, que, conforme Brakes *et al.* (2017):

Por meio da atuação estratégico-sistêmica, a pesquisa-ção tem o propósito de intervir na realidade a partir de um processo de investigação intervenção participativa, no intuito de contribuir para a tomada de decisões compartilhadas e transformadoras, por meio de um processo cíclico e sistêmico de planejamento-ação-transformação (COLMÉ, BACKES, FERREIRA, PEREIRA, DIAS, & ILHA, 2017, apud BRAKES, 2017, p. 14).

Desse modo, este princípio metodológico favorece estratégias para o desenvolvimento de um trabalho em que o pesquisador investiga o problema de forma interativa de modo a colaborar e compartilhar o conhecimento, buscando de forma planejada elaborar ações estratégicas para intervir na situação problema. Estas estratégias são elaboradas juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

De acordo com a Portaria normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, o Mestrado Profissional é definido com modalidade de formação pós-graduação *stricto sensu*. Uma das suas possibilidades é a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação. O

Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB/CFP tem por essencial objetivo capacitar professores (as) das redes públicas de ensino, gestores (as) públicos e articuladores (as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

Devido às particularidades apresentadas em seu formato, o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo procura contribuir com a produção, apropriação e aplicação do conhecimento. Assim, exige do estudante um produto final que tenha aplicabilidade. Portanto, o produto final deste trabalho de pesquisa foi a criação de uma Oficina Pedagógica Interdisciplinar como sugestão para trabalhar práticas de escritas contextualizadas ao cotidiano do aluno do campo, ampliando possíveis lacunas da BNCC. O objetivo desta proposta é subsidiar os professores do sexto ano no processo de produção escrita. A escolha do tema da oficina se baseou nas características das produções agrícolas dos pais dos estudantes, optando por falarmos sobre Agricultura Familiar. A princípio o meio de divulgação do caderno será através de plataformas digitais.

4.2 Do Contexto da pesquisa

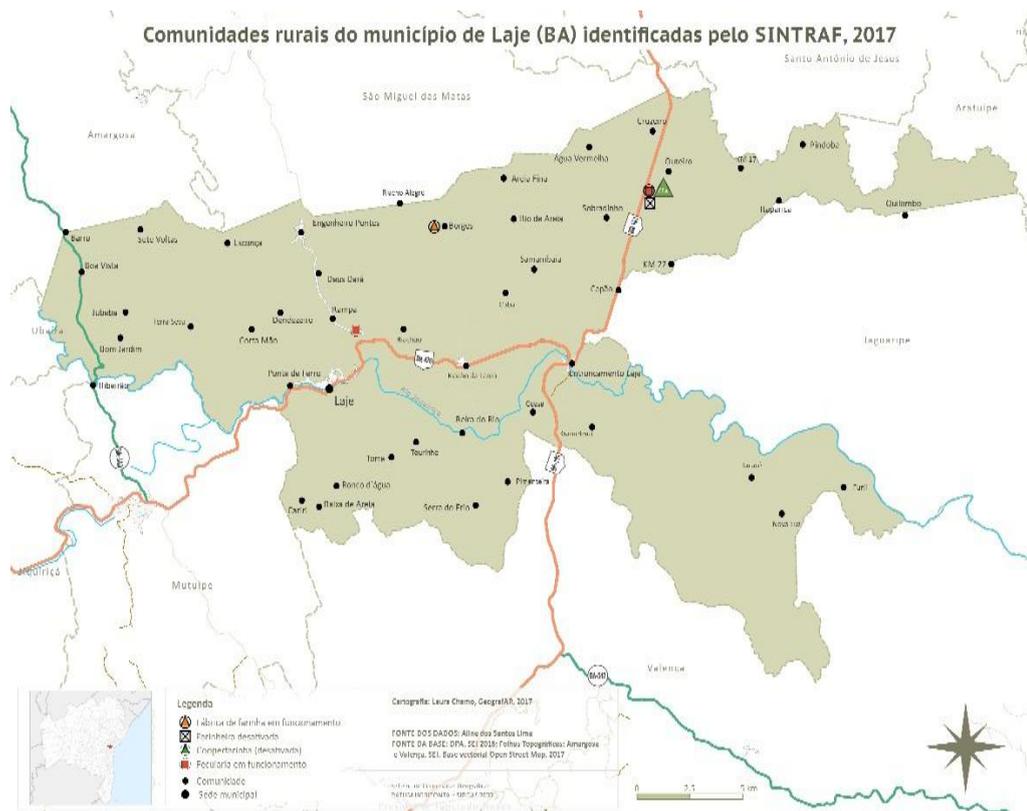
Laje é um município do Estado da Bahia localizado a 226 km da capital, situado no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, marcado por uma história de destruição, reconstrução e superação. Segundo antigos moradores da região, por volta de 1850, uma enchente que desviou o curso do Rio Jiquiriçá provocou total destruição de um pequeno povoado que existia na sua margem direita. Os moradores do local reuniram-se e construíram uma capela sob a invocação de Nossa Senhora das Dores, dando início, assim, a um novo povoado, na margem esquerda do rio, e um pouco abaixo da Cachoeira do Estouro. Em virtude da existência de enormes lajedos nas proximidades, o povoado passou a denominar-se Nova Laje. A povoação progrediu com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro de Nazaré, em 1901. Laje era subordinada ao município de Aratuípe, e em 20/07/1905, foi elevada à categoria de município.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população estimada em 2018 era de 23.638 habitantes. A taxa de escolaridade é de 96% entre 6 e 14 anos. Sua extensão é de aproximadamente 498.089 km², fazendo limite com os municípios de

Mutuípe, Ubaíra, Amargosa, Varzedo, São Miguel das Matas, Santo Antonio de Jesus, Jaguaripe e Valença. 75% da sua população é concentrada na zona rural. As principais fontes de renda do município baseiam-se na agricultura, no comércio e nos setores públicos.

De acordo com a Secretaria do Planejamento (SEPLAN), em 2018 o governador do estado da Bahia passou a reconhecer a existência de Territórios e Identidades, constituídas a partir das especificidades de cada região, sendo assim, Laje faz parte do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá juntamente com os municípios de Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN,2018). A seguir temos o mapa do município e suas regiões.

Figura 1 - Município de Laje e suas Regiões



Fonte: Lima (2017, p. 54).

Destarte, o município de Laje, por apresentar um contexto eminentemente rural, a maioria das escolas localizam-se no campo, possuindo, assim, 26 escolas, 04 localizadas na cidade e 22 no campo, divididas em 03 núcleos. Tem também 05 creches, 01 na cidade e quatro no campo. O corpo docente da Secretaria de Educação do município atualmente é composto por

241 professores concursados e contratados. Todos com formação em nível superior. A Secretaria Municipal de Educação dispõe de um estatuto que norteia a carreira profissional dos servidores da educação.

4.3. Do lócus da pesquisa

Figura 2 - Vista aérea da Escola Municipal Antonio Carlos Souto.



Fonte: Arquivo da Rádio Líder Laje (2021).

Em sua estrutura física, a Escola Municipal Antonio Carlos Souto é composta por dez salas de aulas, uma biblioteca, uma cantina, uma sala de professores, uma diretoria, uma secretaria, oito banheiros, uma quadra de esportes, uma sala de recursos para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, entre outros. Em dezembro de 2018, a escola implantou o Sistema Militar⁸. O programa é uma política de estado implantada a partir do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Sua finalidade é promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. O governo Federal dará apoio técnico financeiro às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o programa. Vale salientar que este programa é fruto das políticas neoliberais implantadas em governos anteriores e ganhou força com o governo Bolsonaro. Segundo Arroyo (2010), a militarização das escolas públicas é uma espécie de falência tanto da escola como dos educadores, pois substituí-los por militares

⁸ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.

nos leva a compreender que a escola fracassou. A escola pública é fruto de diversas lutas e está sendo desconstruída.

Na Escola Antonio Carlos Souto, atualmente EMACS-CPM, o programa é composto por dois tipos de direção, uma militar e a outra pedagógica. A primeira destina-se às questões de disciplinar os alunos e a segunda direciona os aspectos pedagógicos. O número de matrículas atual é de 771 alunos, caracterizando uma escola de grande porte. A instituição conta com 43 professores, dividindo-se entre efetivos e contratados, além de 14 funcionários.

Contudo, ao tratar sobre os alunos que frequentam a escola, tendo como referência o registro de matrícula da turma do 6º ano D do ano de 2019, a turma apresentou um quantitativo de 40 alunos, destes, 35 residiam no campo e 5 na cidade, ou seja, 87,5% da turma é eminentemente composta por alunos do campo. Diante de tudo isso, percebe-se que a Escola Antonio Souto é uma escola do campo na cidade, pois o que define a escola do campo hoje não é apenas sua localização geográfica, mas os sujeitos que dela fazem parte. Conforme sinaliza o decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, “escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (BRASIL, 2010).

4.4 Dos Participantes da pesquisa

A princípio, os sujeitos da pesquisa seriam os alunos do sexto ano e os professores de Língua Portuguesa. Após análise da banca de qualificação, optou-se em seguir as orientações, elegendo os professores das diversas disciplinas. A proposta seria com todos os professores das turmas do 6º ano. No entanto, por conta das demandas apresentadas pelo ensino remoto, apenas cinco professores se dispuseram a participar. Na primeira etapa da coleta dos dados, participaram 08 professores, nas demais etapas contamos com a participação de cinco, dos quais quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino.

A participação dependeu da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este termo é um documento usado pela universidade, o qual tem o objetivo de esclarecer aos participantes quais os passos da pesquisa, os devidos cuidados com os dados coletados e a liberdade que o participante tem em continuar ou não no processo investigativo. Os professores desta pesquisa serão identificados por: PI - atua com a disciplina de Língua Portuguesa, AM - atua com a disciplina de História, OS - Ensino Religioso, CR - atua com a disciplina de

Artes e SA - com a disciplina de Língua Inglesa. Cabe ressaltar que como não foi possível contar com a participação de todos os professores, para melhor estruturar o produto, optou-se por duas áreas do conhecimento, Linguagem e Ciências Humanas.

A professora PI possui 52 anos de idade, reside na cidade de Laje, é graduada em Letras e Pedagogia, atua como docente há 25 anos, seu vínculo com a escola é professora do quadro efetivo. A docente AM tem 54 anos de idade, reside na cidade de Laje, é graduada em história e possui especialização em gestão. Seu tempo de atuação é de 31 anos, o vínculo com a escola é de contrato temporário (professora aposentada pelo estado). A professora OS possui 43 anos de idade, é graduada em Letras, tem 05 anos de atuação docente, reside na zona rural do município de Valença-BA, seu vínculo com a escola é contrato temporário. A professora CR tem 47 anos de idade, reside na cidade de Laje, tem formação em Artes, seu tempo de atuação docente é de 24 anos, o vínculo com a escola é de professora do quadro efetivo. O Professor SA tem 27 anos de idade, reside na zona rural do município de Laje, sua formação docente é em Letras com inglês, atua como professor há 06 anos, seu vínculo com a escola é contrato temporário.

4.5 Da Pesquisa de campo e técnicas de coleta de dados

Para melhor embasamento teórico da pesquisa, inicialmente foi feito um levantamento e estudo bibliográfico sobre a temática abordada com a finalidade de compreender quais estudos já foram produzidos sobre o assunto, bem como um apoio teórico para esta pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

A princípio, a coleta dos dados seria realizada diretamente na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. No entanto, em virtude da crise sanitária que o país está vivenciando, as técnicas de coleta dos dados acontecerão de maneira virtual no intuito de manter o distanciamento social e preservar a vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, obedecer às orientações dos órgãos de saúde. É interessante ressaltar que esta mudança desencadeou inúmeras

dificuldades no desenvolvimento da pesquisa. Foi uma alteração necessária, entretanto, inesperada e atingiu diretamente o processo de coleta de dados que seria presencial, paralelo a este fator, o contato físico com a instituição, o diálogo estabelecido de forma presencial têm um significado singular. Diante disso, é importante destacar que a pesquisa em ambiente virtual possui particularidades que precisam ser respeitadas, por isso a coleta dos dados embasou-se nas orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que

Orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa (CONEP, 2021).

Nesse sentido, na primeira coleta buscaram-se informações sobre os dados pessoais, em seguida, ouviu-se a opinião dos professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico nas turmas; às dificuldades apresentadas pelas turmas; o nível de aprendizagem; sugestões para melhorar a qualidade do ensino, entre outros. Este processo aconteceu por meio do questionário Google formulário através da plataforma digital *Whatsapp*. Para Silva e Menezes (2001, p. 33), “Questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”.

Além disso, foi necessário criar um diálogo com os professores para ter mais conhecimento sobre suas práticas de escritas. Para coletar estes dados, criou-se uma carta convite aos professores. Dos nove que receberam a carta, cinco se colocaram à disposição para participar. Nessa carta continha um texto com o título e objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo convidava os professores a participarem de uma “Roda de Conversa Virtual” com a temática “Diálogo sobre nossas experiências de práticas de escritas”. Ao receberem a carta, embora tenham aceitado o convite, os professores demonstraram muitas dificuldades para encontrarem uma data e horário em virtude das demandas do trabalho remoto. Após receber a confirmação dos professores, criou-se também um *card* informativo contendo dia, horário e plataforma de acesso. A roda de conversa como técnica de coleta de dados proporciona tanto aos participantes como ao pesquisador um meio de direcionar um diálogo livre, um processo de escuta e uma interação mútua entre o grupo participante. A roda de conversa é uma metodologia embasada nos estudos de Paulo Freire em sua proposta de Educação Popular através dos Círculos de Cultura, que o Dicionário Paulo Freire organizado por Streck (2010) define como:

O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre

peças a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos (STRECK, 2010, p. 123-124).

Conforme descreve o autor, o fato de colocar os participantes um ao lado do outro já permite compreender que os pares não ocupam lugar de superioridade, não existe um dominador e um dominado, ao contrário, a troca de saberes no grupo possibilita a construção coletiva de conhecimentos numa dinâmica em que ao mesmo tempo que se ensina se aprende. De acordo com Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), “Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica”. Assim sendo, o objetivo da roda de conversa neste trabalho foi estabelecer um diálogo entre os professores para ouvi-los sobre suas práticas de escritas e se estas práticas fazem relação ao contexto do aluno do campo.

4.6 Da produção, análise e discussão dos dados... (questionário eletrônico)

Nesta etapa, apresentamos os dados da primeira coleta que teve por objetivo ouvir a opinião geral dos professores sobre as turmas dos 6º anos. Este procedimento aconteceu por meio da plataforma Google Formulário. Assim, a primeira pergunta foi sobre a formação acadêmica do professor, a qual já foi descrita na seção acima. Na segunda questão perguntou-se como o professor descrevia as turmas dos 6º anos. Destarte, 50% dos professores consideram que as turmas estão boas, 37,5% notificaram que as turmas estão regulares e 12,5% informaram que as turmas estão ótimas. Questionou-se também sobre a opinião dos professores em relação ao trabalho pedagógico das turmas. 50% consideram que o trabalho está bom, 37,5% disseram que o trabalho está regular, 12,5% falaram que o trabalho precisa melhorar. Indagou-se também como o professor gostaria de receber os alunos do 6º ano em relação ao aprendizado. 75% dos professores desejam receber os alunos tendo os conhecimentos necessários ao nível de sexto ano. É importante ressaltar que estes questionamentos tiveram o intuito de a pesquisadora adquirir uma visão holística das turmas e a opinião dos professores sobre as mesmas, para a partir daí propor um debate mais específico sobre o desempenho das respectivas turmas.

Portanto, questionou-se também sobre as maiores dificuldades das referidas turmas. Os professores responderam que os maiores problemas estão na escrita, interpretação, oralidade e na distorção idade/série. Quando se perguntou como o educador avalia o nível da escrita do

sexto ano, as respostas foram: ruim, regular, alunos que só copiam. Perguntou-se também se o professor observava alguma diferença entre o aprendizado do aluno da cidade e o do campo. As respostas foram unânimes, todos comungam da mesma ideia de que os alunos da cidade apresentam melhor aprendizado do que os alunos do campo e têm mais facilidade para realizar as atividades propostas. Quando foram questionados sobre o trabalho por meio de oficinas pedagógicas, dois dos oito professores disseram que já realizaram. Finalizando o questionário, foi solicitado que o professor indicasse sugestões para melhorar o aprendizado das turmas, as respostas foram as seguintes: melhor preparo dos anos iniciais no que diz respeito à leitura, escrita, domínio das quatro operações e interpretação; erradicação das classes multisseriadas; trabalhar com as famílias; focar na alfabetização; mais investimentos.

Tendo como base as respostas apresentadas pelos professores no questionário descrito acima, observa-se que algumas opiniões comungam com um certo estereótipo criado ao longo da nossa história ao dizer que o estudante da cidade tem melhor aprendizado que o do campo, ele reforça a exclusão deste estudante sem levar em consideração a negação de acesso ao conhecimento que os povos do campo sofreram ao longo de sua história. Precisamos compreender que estas dificuldades de aprendizagem não estão associadas a uma simples falta de interesse, ao contrário, os alunos não se sentem inclusos neste processo de escrita, por isso não veem serventia no que é ofertado. Em vista disso, cabe a nós educadores observarmos as dificuldades que nossos alunos possuem e criarmos propostas que resolvam as dificuldades de escritas, leituras, interpretação, cálculos, entre outros. Não nos cabe mais a ideia de transferirmos responsabilidade, culpabilidade ao outro, cabe-nos intervir de maneira criativa nas fragilidades, lacunas apresentadas pelo discente. Sugerir que as classes multisseriadas sejam extintas não resolverá o problema, primeiro porque o ensino por meio das classes multisseriadas é possível e obterá bons êxitos se forem dadas a/o estudante as condições necessárias de aprender. Segundo, nós temos diversos profissionais que são egressos de classes multisseriadas e desempenham seu exercício com excelência.

4.7. Troca de saberes por meio da roda de conversa, coleta, análise e discussão dos dados

Nesta etapa, realizamos a Roda de Conversa com os cinco professores, o encontro virtual aconteceu por meio da plataforma *Google Meet*. Marcamos para o dia 25 de julho às 19 h.

Às 18h35min enviou-se o link para todos os professores. Às 19h05min entrou a primeira professora (PI), às 19h10min a professora AM, às 19h17min entraram OS, CR e SA. Às 19h20min todos já tinham entrado na sala virtual. Assim sendo, começamos nosso diálogo, não foi necessária apresentação, pois a pesquisadora atua como professora na comunidade escolar, em outras palavras, é membro do grupo que constitui o universo da pesquisa. Iniciamos agradecendo a participação de todos, pois em um período tão delicado em meio a tantas atividades eles se dispuseram a participar da pesquisa. Em seguida fizemos a leitura do TCL e explicou-se o objetivo da conversa e direcionamos as questões que orientaram o bate-papo. Foi um momento bem descontraído, o diálogo fluiu de maneira que todos se envolveram contando sobre as experiências de práticas de escrita desenvolvidas em suas turmas, sem acanhamentos. Para Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), “O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação”.

Desse modo, antes de iniciarmos as questões foi necessário fazer exposição contextualizando a pesquisa e a escola. Destacando que o município de Laje é eminentemente rural, a maioria dos alunos que frequentam a escola é do campo e muitas vezes nós professores, pelo fato de a escola estar localizada na sede do município, não nos atentamos para este importante fator. Delimitamos nosso estudo às turmas dos 6º anos por ser a série que mais apresenta dificuldades, as quais se repetem ano a ano. Após esta exposição, deixou-se o espaço livre para quem desejasse fazer alguma colocação. A professora (CR) pontuou:

É importante pararmos para dialogarmos sobre está problemática, isso não é de agora, mas de longos anos. É importante mesmo buscar este estudo bem específico para juntos tentarmos resolver este problema. Porque tudo muda e nós não conseguimos mudar, nossa prática continua a mesma. Porque não conseguimos alcançar nossos alunos? Isso para mim é a pior parte. Porque o tempo vem passando, e o problema vem persistindo? Mesmo sem tempo, mas estou aqui e agradeço pela oportunidade de estar aqui para tratar deste problema (Professora CR, Roda de Conversa, 25/08/21).

No depoimento dessa professora observa-se um desejo de buscar alternativas para melhorar a situação das turmas, ela que tem uma trajetória na escola sabe das dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e direção da escola em busca de um ensino de qualidade. Ressaltando que a Roda de Conversa foi acolhida com entusiasmo pela professora supracitada e as (os) demais professoras (es). Isso deixou a professora pesquisadora mais à vontade para conduzir o diálogo. A troca de saberes com os professores é de fundamental importância na constru-

ção deste trabalho. Assim, continuamos nosso diálogo indagando sobre a concepção de educação do campo dos professores, se conheciam, se já ouviram falar. A professora AM respondeu dizendo:

Eu já porque já fui vice-diretora e sempre que ia para o NTE de Amargosa tinha algumas questões relacionadas a Ed. do Campo, mas não era neste contexto que você está falando de pensar a escola na zona urbana e pensar como escola do campo, como você sabe, Amargosa mesmo tem literalmente escola do campo, São Miguel também. Então a gente trata a EMACS hoje como escola urbana mesmo a maioria dos seus alunos sendo da zona rural (Professora AM, Roda de Conversa, 25/08/21).

No relato desta professora é possível observar que mesmo tendo uma ampla experiência em escolas estaduais e ter um tempo maior na docência não é um requisito para ter conhecimento sobre Ed. do campo. Mesmo tendo conhecimento de que a maioria dos alunos da escola são do contexto rural. Embora atue na escola EMACS-CPM recentemente, mas o contexto dos alunos das escolas municipais e estaduais do município são os mesmos, a maioria são oriundos do campo. A professora (PI) e o professor (AS) deram a seguinte resposta:

Eu já ouvi falar sobre escola do campo, mas nunca tive participação nenhuma em relação a nada, então eu me sinto assim até fora do contexto, eu nunca participei de uma discussão. Eu já trabalhei em escola rural, mas a maior parte da minha vida foi em escola urbana. Hoje tem essa divisão urbana, rural, mas que é aquela mistura, mas a gente sabe que grande parte do nosso alunado é da zona rural. Eu nunca participei desse contexto específico, já tive até vontade para ficar mais interagida do assunto e saber até como falar como comentar sobre o mesmo (Professora PI, Roda de Conversa, 25/08/2021).

Eu faço das minhas palavras as palavras da colega (PI). Também não tenho nenhum conhecimento sobre escola do campo, na verdade eu comecei a ouvir esses termos, quando você, Ivone estava sempre na escola com algumas meninas, estagiárias, fazia horta na escola tinha aquele movimento, na blusa tinha escrito Escola do campo. Foi a partir daquele movimento que comecei a ter uma visão sobre escola do campo (Professor SA, Roda de Conversa, 25/08/2021).

Desse modo, observa-se que os professores têm noção de que os alunos frequentadores da escola em sua maioria são do campo. No entanto, a falta de conhecimento sobre a proposta de Ed. do Campo faz com que as especificidades dos sujeitos camponeses sejam suprimidas na organização das propostas da escola. Embora os professores demonstrem interesse em se aprofundar sobre a temática, afirmam não terem oportunidade ou até mesmo estímulo. O professor SA citou que a primeira vez que ouviu falar sobre Ed. do Campo foi no período que a pesquisadora desenvolvia atividades na escola com alguns estagiários alunos da Licenciatura em Ed. do Campo da UFRB/CFP por meio do programa PIBID Diversidade. De fato, foi um momento marcante para escola, naquele momento iniciaram-se as discussões sobre Ed. do campo, ainda

de maneira tímida, mas com grande significado para os alunos que tiveram a oportunidade de participar das oficinas que instigavam a valorização da identidade dos povos do campo, sem dúvidas as atividades propostas proporcionaram-lhes um novo olhar sobre o seu modo de ser. De acordo com Arroyo (2007, p. 158), “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”.

Assim sendo, ainda dialogando sobre a concepção de Ed. do campo, a professora OS relata o seguinte:

Eu já ouvi falar assim, mas não me aprofundi na teoria na prática também, tenho interesse, né? Porque sou do campo, sou da roça da zona rural e eu vejo assim, pessoas que moram na zona rural se desenvolver e muito, porém eu percebo que muitos se inibem pelo fato de estar na zona rural, e olha, nesse período pandêmico, quando voltar ao novo normal nós iremos encontrar muitas dificuldades para poder esses alunos tentar voltar para a sala de aula. Porque muitos têm essa visão de estar no campo não está nem aí para estudar. Eu digo isso porque é a realidade daqui os vizinhos era para estar estudando, mas não estão. Era para está sentado assistindo a aula pelo Google Meet, mas não, preferem ir na escola pegar a atividade e fazer porque é mais fácil. Eles têm essa visão. “Porque estou aqui na roça, não preciso aprender muito”, não precisa ir além. Então assim, é uma dificuldade que eu vejo que vamos encontrar. É preciso a escola está mostrando a importância de aprender para estar no próprio campo. Não é aprender para ir para capital não, é ter uma formação boa se especializar na área do campo para viver aqui para ser um empresário das suas próprias terras. Eu vejo isso muito aqui, estudar para que? Eu não vou morar na cidade. A cidade está muito pior do que na roça, muita gente tem essa visão. Porém eles estão perdendo porque eles poderiam administrar sua própria roça. Então eu acho que nós escola talvez a gente até peca por não incentivar (Professora OS, Roda de Conversa, 25/08/21).

No depoimento dessa professora, no seu jeito de falar observamos uma certa timidez ao dizer que mora no campo, como se fosse uma baixa autoestima ao falar sobre seu lugar de origem. Inclusive, ela estava com a câmara desligada, mas quando contextualizamos a pesquisa falando sobre a importância dos sujeitos do campo para a escola, ela ligou a câmara e apareceu sorridente. Descrevo este fato porque isso entre os alunos é corriqueiro, mas quanto ao professor, não tinha percebido. Para Arroyo (2007), isso acontece porque:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (ARROYO, 2007, p. 158).

Portanto, o conceito de que as pessoas da cidade possuem mais conhecimentos e ocupam lugar de destaque na sociedade estereotipou o campo como um lugar de inferioridade, historicamente os povos do campo tiveram seus direitos negados e inferiorizados. A cultura criada no período colonial de que as pessoas do campo não necessitavam de estudos para mexer com a

terra ganha força ao longo da nossa história e infelizmente nos dias atuais este pensamento ainda está impregnado no comportamento das pessoas, como relata a professora acima. Sobre este aspecto, Arroyo (2004, p. 82) salienta que “temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para feira”. Ou seja, em outras palavras, para quem mora no campo qualquer conhecimento é suficiente. De certa forma observa-se uma espécie de preconceito institucionalizado.

A professora OS tocou em um outro ponto que merece destaque, no contexto da comunidade que ela mora (local que tem vários alunos que frequentam nossa escola), “após a pandemia, quando voltarmos ao novo normal vai ser difícil os alunos do campo voltarem para a escola” (Professora OS, 25/08/21). Ela tem razão em preocupar-se, pois isso acontece devido à visão equivocada. Se em dias normais com aulas presenciais o aluno do campo não tem as mesmas oportunidades que os alunos da cidade, imagine num período de Pandemia, quando o principal meio de acesso ao conhecimento é a internet, recurso que muitos alunos não possuem. Realmente não será fácil, estes alunos provavelmente apresentarão um déficit no aprendizado que será difícil recuperar.

Ainda tratando da concepção de Ed. do campo, a docente CR relatou que:

Sobre escola do campo eu não tenho um conhecimento vasto, que era para ter, eu entendo assim como escola do campo, a escola tem que buscar as vivências do aluno voltada para a realidade dele de onde ele vem, toda a programação dele, o currículo, o cardápio deve estar voltado para o campo, digo enquanto município. Tem suas diretrizes próprias é lei e precisa está sendo olhada, repensada. Eu creio que a partir daí os resultados devem melhorar (Professor CR, Roda de Conversa, 25/08/2021).

De acordo com o que disse, a professora tem um pouco de conhecimento, sabe que existem as diretrizes, no entanto não possui domínio das mesmas. Desse modo, diante do exposto pelo grupo de professores, observou-se uma insuficiência nos conhecimentos que dizem respeito à Ed. do campo. Eles reconhecem essa carência e se demonstraram disponíveis ao conhecimento. Por conseguinte, direcionamos o segundo questionamento sobre a opinião dos docentes em relação à temática Ed. do campo se deveria estar inserida nas propostas de ensino da escola. Em suas respostas, todos consideram importante inserir a temática na proposta da escola. Destacamos os comentários de duas professoras (AM) e (PI) quando enfatizam que:

Eu acho importante inserir a temática Ed. do campo nas aulas, porque quando mexe com algo que é da realidade deles é vida deles é o que eles vivem acho que desperta o interesse até a curiosidade em aprender como fazer enxerto de uma planta, como mexer a terra, como adubar como fazer adubos orgânicos, né? Está se falando tanto

dessa questão da sustentabilidade, acho que seria muito válido (Professora AM, Roda de conversa, 25/08/21).

Eu também acho né com certeza que seria muito válido, até a experiência deles de lá do campo traz também para os colegas. Eu digo isso por uma experiência que eu passei logo no meu primeiro ano que comecei a trabalhar não tinha concluído ainda segundo grau, né. Eu comecei a trabalhar lá no Ranulfo Almeida perto do Cruzeiro, e aí na aula de ciências tinha um assunto falando sobre mandioca, o plantio coisa e tal, eu fui explicar e resumindo eu sentei e o aluno que me deu aula. Eu fiquei assim de boca aberta do que eles falavam. Então são experiências que eles também trazem para a gente que fazem parte da nossa vivência diária, porque a gente depende da agricultura para sobreviver (Professora PI, Roda de conversa, 25/08/21).

Dessa forma, observamos que as professoras consideram a possibilidade de organizar suas aulas dando visibilidade aos conhecimentos históricos culturais acumulados das experiências do aluno do campo. Isso com certeza trará resultados positivos tanto para o professor, quanto para o estudante.

O relato das professoras AM e PI comungam com as ideias de Paulo Freire (1999), quando afirma que é estando aberto à realidade na qual o aluno está imerso que o professor propicia a verdadeira comunicação, para tanto é necessário o saber escutar, pois é escutando o educando que o educador aprende como falar com o mesmo e com os outros que o cercam, por isso é preciso colocar-se numa postura de ouvir as dúvidas e os receios do educando, bem como colocar-se aberto ao diálogo, dando importância ao aprendizado prévio do aluno. Nesta perspectiva, o professor deve ser um agente mediador do conhecimento não com o objetivo de transferir saberes, mas com a intenção de levar o educando a ser arquiteto de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor seria desafiar o educando para que ele se perceba capaz de aprender incitando sua curiosidade, pois é indispensável à produção do conhecimento.

Prosseguindo no nosso diálogo, indagou-se os (as) professores (as) se já haviam realizado algum trabalho pedagógico ou produção textual baseando-se no contexto dos alunos do campo como ponto de partida e, se tivessem realizado, se eles poderiam explicar. A professora PI (Professora PI, 25/08/21) pronunciou que “Não, eu nunca fiz trabalho nenhum. Não sei, acho que agora pode ser até um ponto de partida, agora com essa ideia”. De acordo com a fala da professora PI, ela acredita que essa roda de conversa poderá ser uma oportunidade para se pensar as atividades contextualizadas no cotidiano do aluno do campo. Por conseguinte, a professora OS se pronunciou, dizendo:

Eu nunca fiz um trabalho profundo, mas uma coisa bem prática que eu lembro, foi uma vez quando teve uma feira da EMACS, aquela feirinha, foi um dos trabalhos que eles realizaram com muita alegria, principalmente os da zona rural, via os pais chegando trazendo os produtos. Depois eu pedi que fizesse um texto, eu vi a felicidade

porque era a vivência deles. Então eu acho assim pode sim fazer muitas coisas a partir da vivência do aluno (Professora OS, Roda de conversa, 25/09/21).

A fala da professora OS relata o quanto os alunos se entusiasmaram com a proposta de atividade relacionada aos frutos que eles produziram com seus pais e trouxeram para uma feirinha que aconteceu em uma eventual proposta da escola. O que nos chama atenção é que a professora observou como os estudantes se interessaram pela atividade que foi proposta, isso é para nos mostrar que relacionar as propostas pedagógicas ao contexto do aluno do campo poderá ser um trabalho com grande êxito, corroborando com Zabala (2012, p. 26), quando diz que “A contextualização curricular permite-nos estabelecer uma coreografia de aprendizagem a partir da investigação do próprio ambiente, o que abre amplos espaços para motivação de nossos alunos e a participação da comunidade local”. O trabalho por este viés abre um campo de possibilidades tanto para o estudante como para toda a comunidade em que o estudante está inserido. Sobre esta questão o professor SA relatou que:

Eu já fiz atividade também relacionado a vivência dos alunos, foi para fechar a carga horária, eu peguei a disciplina de ciências no oitavo ano. A gente trabalhou com a polinização das plantas né, a questão do cultivo do maracujá a importância da polinização de não desmatar ao redor lavora. Falamos também sobre o tipo do inseto besouro que faz a polinização na falta dele é possível fazer de forma manual foi assim, foi muito bom porque foi algo da realidade dele e aqui na região tem muita produção de maracujá (Professor SA, Roda de conversa, 25/08/21).

A descrição feita por SA demonstra envolvimento com questões relacionadas às vivências do aluno, considera que o trabalho foi produtivo, no entanto foi uma experiência realizada em certa ocasião. Se foi extraído um resultado positivo com a atividade proposta, esta deveria servir de bússola para as atividades posteriores. Sobre esta perspectiva, Paulo Freire (1999, p. 34) questiona: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. Com certeza, as experiências sociais dos alunos contribuirão significativamente para o seu desempenho. Por fim, a professora CR relatou:

Em artes, né, eu vejo mais facilidade para se trabalhar de acordo com a vivência dentro dessa realidade deles e quando tem essa oportunidade de alguns trabalhos finais, por exemplo, esse ano trabalhando virtual, porém foi cada um em sua localidade, fazendo uma montagem de foto virtual enxergando as belezas do lugar e também as dificuldades, porém explorasse a própria zona rural. Deu um pouco de trabalho, mas foi bom (Professora CR, Roda de conversa, 25/08/21).

Na narrativa de CR, ela destaca que na disciplina de Artes teve mais facilidade para desenvolver uma atividade contextualizada. Segundo ela foi trabalhoso, mas obteve bons resultados. Diante do exposto pelos professores, fica evidente que, em algum momento, eles já realizaram alguma atividade de acordo com as vivências dos estudantes, no entanto, embora tenham obtido resultados positivos, não investem neste tipo de proposta. Além disso, esta pode ser uma possibilidade para reduzir as dificuldades apresentadas por muitos estudantes do sexto ano. Conforme Freire (2004, p. 118), “A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas raízes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto”.

No decorrer da nossa conversa também indagamos sobre a proposta curricular do sexto ano, qual a opinião dos professores pesquisados sobretudo agora com a BNCC. As professoras PI e CR, responderam o seguinte:

É totalmente longe da realidade isso às vezes é difícil tanto para a gente, quanto para os alunos, falo por mim né, enquanto professora de português do sexto ano. Porque há tempo que a gente vem falando da realidade do aluno, cotidiano do aluno e até agora nada, com a BNCC que eu achava que ia pelo menos chegar um pouco mais perto (Professora PI, Roda de conversa, 25/08/21).

Com a nova Base eu percebi que ainda está muito distante de nossos alunos eu falo isso até na própria Artes, está muito distante da realidade e quando você vem com essa conjuntura do campo, está mais distante ainda. Por mais que tem alguns momentos que cita, quando você vai para a realidade do livro mesmo não bate, tem a habilidade e a competência, mas se for para você olhar mesmo de acordo com a vivência do aluno, esse aluno do campo eu vejo que está um pouquinho distante ainda (Professora CR, Roda de conversa, 25/08/21).

De acordo com os relatos das docentes, fica evidente que a proposta curricular do sexto ano não condiz nem com a realidade nem com as necessidades dos estudantes, sobretudo com a implementação da base. Os (as) professores (as) externaram as dificuldades que estão tendo para compreender a BNCC, embora compreendam que seja um documento normativo. Assim como aconteceu com os PCNs, a BNCC chega às escolas e mais uma vez o professor não está preparado, ou seja, não teve formação suficiente para fazer uso adequado do documento, deixando inviável obter êxito num processo com esta configuração.

A professora PI mencionou que durante muito tempo vem se falando sobre realidade do aluno, contexto do aluno, no entanto isso não tem acontecido na prática, quando acontece é de maneira superficial. Ela ainda salienta que com o advento da BNCC, pensou-se que seria dada mais atenção a essa questão, mas na verdade ainda está um pouco distante. Segundo a professora CR, quando se trata do contexto de vivência do aluno do campo, o problema é ainda maior.

De acordo com a BNCC, uma das ações do currículo é “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p. 14). Observa-se que esta ação da BNCC é coerente e necessária para que de fato o ensino contextualizado aconteça. Porém, existe uma distância entre o que está posto em lei e o que se processa na prática no dia a dia na escola.

Conforme a professora AM (Roda de Conversa, 25/08/21), “Escolhemos o livro didático né, escolhemos o menos pior em história o menos pior estava um pouco dentro do que a gente pode tratar e mesmo assim quando eu vou preparar aulas eu seleciono os pontos que eu acho que são relevantes para trabalhar com eles”. Mediante o exposto, o livro didático continua sendo o principal instrumento de trabalho do professor. Para Geraldi (2013, p. 92-93), “A nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão”. Em vista disso, o livro acaba sendo usado como uma cartilha que o docente vai seguindo os conteúdos, a professora supracitada descreve que na disciplina de história escolheram o menos pior e faz uma seleção para ver qual o conteúdo usará. Isso é necessário para não acabar sendo apenas uma transmissão do que está descrito no livro. Para além disso, se faz necessário não se contentar apenas com os conteúdos elencados no livro, não é coerente em um momento em que se fala tanto em inovações e tecnologias continuarmos seguindo em linhas retas o que está posto no livro didático e muitas vezes não dá ênfase nenhuma aos conhecimentos sociais, históricos e culturais dos educandos, o livro pode ser usado como parte do processo de ensino, como um dos instrumentos de ensino. Sobre este aspecto, cabe ressaltar aqui o que foi proposto pelo Documento Curricular Referencial Bahia (DCRB) para o município de Laje-Ba:

Refletir o desejo e as necessidades da comunidade em que a escola está inserida, segundo suas características socioculturais. Daí a necessidade de conhecer bem a população do entorno, compreendendo suas reais condições de vida, para a seleção dos temas mais relevantes para o processo educativo, a fim de atender a diversidade do grupo social e sua cultura própria. A valorização e incorporação dessa cultura no currículo da escola é fonte valiosa para o contexto pedagógico (DCRB-Laje, 2020, p. 32-33).

Considera-se de suma importância a descrição desse documento quando traz a necessidade de considerar os contextos em que as escolas estão inseridas e seus entornos, valorizando sua identidade e sua cultura em seus tratos pedagógicos, portanto, é de grande relevância que

os docentes façam uso desse material para que comecemos a melhorar algumas realidades cristalizadas. Deste modo, buscando superar os limites que os documentos normativos nos impõem. Continuando com nosso diálogo, ainda tratando sobre a proposta de ensino do sexto ano, o professor SA externou sua opinião, relatando o seguinte:

Sempre observo nas provas de concurso público muitas vezes presto concurso público para outras áreas, e assim... O que mais cai é questão de gramática, aquela gramática ferrenha e hoje vem se perdendo isso, nós professores estamos parando de ensinar gramática por conta desses documentos normativos, eu lembro que na época que eu estudava era aquela gramática ferrenha e hoje a gente não vê isso (Professor SA, Roda de conversa, 25/08/21).

Observamos que o docente menciona com muita insatisfação a ausência da gramática no currículo, preocupado com os assuntos que são cobrados em concursos, para ele a gramática é a base para o ensino de Língua Portuguesa. Este posicionamento segue na contramão do que propõem os estudos atuais sobre o ensino deste componente curricular. Cabe ressaltar que este discurso é bem atrasado, o ensino centrado no uso de apenas regras gramaticais inviabiliza o aprendizado. Como professora desta área, observo que o ensino pautado neste viés não dá conta das necessidades de leituras e escritas apresentadas pelos estudantes. Isso é possível observar nos grandes índices de analfabetos funcionais, os resultados das redações dos últimos ENEM, o resultado do PISA (2015), entre outros. Todos estes estudantes, ou quase todos os que passam por estas avaliações, são egressos da Ed. Básica, no entanto, não dominam os conhecimentos necessários. Em vista disso, fica um questionamento: será que estes baixos desempenhos têm a ver com o formato que a disciplina de Língua Portuguesa vem sendo ministrada na Ed. Básica? Assim, é necessário que este processo de ensino considere as práticas textuais, e que aborde a língua de maneira mais flexível, considerando seus aspectos comunicativos, dialógicos, interativo, social e cognitivo, ou seja, um ensino voltado para as perspectivas discursivas da língua.

O ensino de língua não pode continuar acontecendo de forma isolada, segmentada, desconectada do mundo dos estudantes como sempre aconteceu, é preciso entender que o educando faz uso da língua no seu dia a dia e isso necessita ser levado em consideração no desenvolvimento das nossas atividades. Possenti (1996, p. 53) salienta que: “Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra”. Ou seja, não é necessário o aluno ter o domínio de todas as regras gramaticais para dizermos que o mesmo tem conhecimento da língua. Isso é um estereótipo construído ao longo da história

da Língua Portuguesa e continua materializado em muitas práticas pedagógicas. Se o que ensinamos em nossas aulas não conduz o estudante a fazer uma relação com o seu cotidiano, certamente o que foi ensinado não faz sentido para ele, logo, não terá entusiasmo em aprendê-lo. Para Antunes (2014):

A gente até pode perceber o que acontece com essa hegemonia da gramática; mas não sei se a gente percebe *tudo o que deixa de acontecer*, do que decorrem os silenciamento, a mudez, o desinteresse dos jovens pelo desenvolvimento de competências em leitura e escrita; do que decorre, afinal, a omissão das pessoas diante dos inúmeros problemas sociais que afligem a população de nosso país (ANTUNES, 2014, p. 43-44, grifos do autor).

O hábito de muitas vezes centralizar o ensino na gramática acaba desencadeando o desinteresse dos jovens nas questões de leitura e escrita, como afirma a autora, e consequentemente estes mesmos jovens dispensam pouca atenção aos problemas sociais que muitas vezes estão em seu entorno. Neste momento, aproveitei e fiz algumas considerações sobre alguns fundamentos que norteiam o processo da escrita.

Por conseguinte, a professora CR (Roda de conversa, 25/08/21) externou sua opinião dizendo: “A gente sabe que são 10 disciplinas, tem questões que a gente prepara que também não contribui não desperta nenhuma habilidade no aluno. São perguntas secas com respostas mais secas ainda e vai passando como se fosse uma bola de neve”. A docente se manifestou contrária ao relato do colega as, quando enalteceu o ensino da gramática. Para ela a forma que tem se conduzido o ensino de determinados conteúdos nas turmas dos 6º anos não desperta o interesse do estudante devido ao formato das propostas de atividades, que não são atrativas. A mesma ainda completa o relato falando: “Gente!!! O aluno precisa pensar e ele vai pensar de acordo com o que você vai planejar e estar colocando nas suas atividades”. A educadora nos chama atenção para a necessidade de levar o estudante a pensar e propormos atividades que façam sentido para o estudante, sobre este prisma, Freire (1999, p. 77) corrobora que “A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso”. Por fim, a professora CR conclui seu relato questionando: “Por que se o 6º ano está assim, não sabem ler, escrever e interpretar, imaginem o 9º ano? Portanto é preciso um trabalho intenso de todos os professores de todas as disciplinas”.

A preocupação da educadora é muito pertinente, pois se o 6º ano não está bem, estas dificuldades se reverberam nas turmas posteriores, causando sérios problemas para a vida do

aluno e da escola. Ela conclama um repensar propondo um trabalho intenso com todas as disciplinas. Pois como afirmam Neves *et al.* (1998):

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 preencher 25 linhas, de copiar livro, didáticos 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 (NEVES *et al.*, 1998, p. 19).

Diante disso, se faz necessária uma análise sobre a função que é dada à escrita na escola, as dificuldades encontradas pelos alunos, os resultados insatisfatórios, o que nos conclama um repensar sobre o que propomos enquanto escrita. Pois o estudante só irá se interessar em escrever se a atividade proposta fizer sentido para ele, sobretudo se esta proposta fizer um link com o seu cotidiano e este precisa ser o objetivo de todas as áreas do conhecimento. Sabemos que não é tão simples organizar uma proposta com esta configuração, no entanto não podemos fazer de conta que está tudo bem, se não está. É urgente a necessidade de desfazer a ideia de que ensinar a ler e escrever é prática restrita à disciplina Língua Portuguesa. Assim, dando continuidade à nossa roda de conversas, a professora PI mencionou: “Geralmente refaço as questões para que os alunos não deem respostas secas, mas eles não querem pensar para dar as respostas de maneira adequada”. Com isso, a professora CR insiste na contra-argumentação, dizendo: “Não é uma, duas ou três disciplinas, todos nós precisamos insistir nisso aí, porque se eles verem todos os professores insistirem nessa dinâmica, eles não vão ter para onde correr, isso é realidade”. A professora CR insiste: “E por que eles só querem dar respostas secas?”. A argumentação da docente CR é coerente, pois em uma situação dessas é necessário unirmos força em busca de um bem maior que é o aprendizado dos nossos alunos.

Diante disso, não podemos nos culpar pelo insucesso dos nossos alunos, mas precisamos não nos conformar com as situações que vêm se repetindo ano após ano. Cabe ressaltar que a educadora afirma não ter conhecimento na temática Ed. do Campo, fator que muitas vezes inviabiliza o trabalho dentro de um diálogo que converge com o dia a dia do estudante do campo, talvez este seja um dos motivos das questões “secas” não despertarem a discursividade. É oportuno fomentar também o quanto tem sido precária a questão da formação continuada do professor. Nos dias atuais se o professor quiser ter um pouco mais de conhecimento, ele precisa

buscar individualmente, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, digo isso por experiência própria.

Por conseguinte, a professora CR conclui sua fala fazendo o seguinte questionamento: “Desde a creche o aluno é instigado a pensar, observando umas aulas virtuais da Ed. Infantil vejo como as crianças interagem e falam com coerência e o que está acontecendo para que neste meio termo os alunos cheguem no sexto ano nessa situação relatada”? Este questionamento ecoou em nossa Roda de Conversa, outras indagações foram levantadas no intuito de encontrar uma resposta para o referido questionamento, no entanto, embora seja uma indagação que merece apreciação, vimos que naquele momento não tínhamos como chegar a uma conclusão. Assim sendo, antes de passarmos para os momentos finais, a professora OS pediu para sair antes do final da roda de conversa, pois mora no campo e precisava ir fazer companhia a sua mãe, mas externou sua satisfação em participar daquele momento, dizendo:

Ivone, está muito boa a discussão estou amando, obrigada! Que em outras oportunidades a gente possa estar conversando sem aquela coisa de trabalho, mas nesse formato que foi um diálogo muito bom. Que em outros momentos a gente possa estar discutindo porque é as nossas vivências (Professora OS, Roda de conversa, 25/08/21).

O diálogo é uma das melhores formas de encontrarmos solução para um problema, e quando se trata das práticas educativas este se torna ainda mais indispensável. A disponibilidade para o diálogo é de fundamental importância para o processo educacional, uma vez que o ato de educar para a cidadania não pode estar à parte do processo dialógico; negar o diálogo verdadeiro o qual deve estar imerso na educação pressupõe uma leitura equivocada da realidade (FREIRE, 1999).

Por fim, todos os cinco professores que participaram da Roda de Conversa comungaram do mesmo ideal de que a escrita deve ser instigada por todas as áreas do conhecimento e não apenas pela disciplina Língua Portuguesa. Ao concluir, pedi que cada um dissesse uma palavra para avaliar aquele momento e as palavras foram: gratidão, persistência e resiliência. Observamos que foi um momento de troca de saberes bastante fecundo, pois discutir sobre nossa prática nos permite abrir possibilidades para chegarmos ao nosso principal destino que é levar o conhecimento de qualidade ao estudante. É importante salientar que foram elaboradas onze questões para conduzir o diálogo, no entanto, no decorrer da conversa, algumas questões foram respondidas antecipadamente.

Assim, os dados e informações aqui coletadas através da escuta sensível aos colegas professores, por meio deste movimento empírico, permitem-me olhar a construção do produto

da pesquisa para além da minha experiência, pois será possível utilizar as experiências dos professores das outras áreas. Com base nestes elementos e as experiências desenvolvidas ao longo da carreira docente e sobretudo ministrando a disciplina Língua Portuguesa, proponho um trabalho por meio de oficina pedagógica interdisciplinar, contextualizando o cotidiano do aluno do campo com o intuito de dinamizar o trabalho do professor, bem como incentivar o estudante a participar das atividades de escrita.

Por conseguinte, após a elaboração da oficina, foi necessário criar um outro momento por meio da roda de conversa para fazermos apreciação da oficina/produto, entendendo que o desenvolvimento da oficina dependerá da condução do educador, por isso, fizemos mais um encontro virtual. Nesse momento, foi apresentada a proposta e cada passo a ser seguido na oficina, os professores emitiram suas opiniões, as quais ajudaram a potencializar a construção da oficina. Vale salientar que o parecer da apreciação, por apresentar informações pessoais, ficará restrito à fonte da pesquisadora.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar estratégias para despertar o desejo de escrever do educando tem sido cada vez mais desafiador para o docente, num contexto em que as tecnologias são exaltadas e a cultura das telas ganha mais espaços, trabalhar práticas de escritas no contexto escolar tem conduzido o professor a disputar um espaço em favor do estudante. Porém, o que nos chama a atenção é que em meio à diversidade de acesso à informação, muitos estudantes têm concluído os Anos Finais do Ensino Fundamental sem conseguir se expressar através da escrita.

A presente pesquisa surge como consequência das minhas observações diárias ao longo da trajetória da docência no movimento escolar, a saber: práticas em sala de aula, planejamento, conselhos de classe, reuniões, entre outros. As inquietações nascidas nestes encontros ganham forças quando tive a oportunidade de atuar como supervisora do programa PIBID/Diversidade, compartilhando saberes com os licenciandos da Ed. do Campo da UFRB/CFP em 2014. A partir desta experiência, passei a enxergar os estudantes da Escola Municipal Antonio Carlos Souto com um outro olhar, via/vejo naqueles meninos não só falta de interesse, acanhamento, vergonha de dizer sua origem, mas a necessidade de trazer para a sala de aula atividades de escrita, que dialoguem com o dia a dia das suas comunidades.

Antes de iniciar a pesquisa, foi necessário ampliar nossos estudos sobre os princípios que norteiam a Ed. do Campo para melhor compreender seus fundamentos e dar subsídios para o desenvolvimento da proposta, os quais tiveram grande relevância para compreender o contexto da pesquisa. Deste modo, vimos também a necessidade de caracterizar o perfil das propostas de práticas de escritas utilizadas pelos professores do 6º ano, para compreender como os professores das diversas disciplinas propõem atividades de escrita aos seus estudantes, para a partir disso sugerirmos uma proposta de oficina interdisciplinar que valorize o contexto de vivência do aluno do campo.

Desse modo, a pesquisa busca contribuir com os colegas profissionais que, assim como eu, compartilham as experiências de lidar com as dificuldades de escritas apresentadas pelos estudantes da escola supracitada. Assim, em linhas gerais, através desta pesquisa nos propusemos compreender como são desenvolvidas as atividades de escritas propostas pelos professores das turmas dos 6º anos.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, foi necessário trilhar alguns caminhos, então foi feita a revisão da literatura e questionário eletrônico, mas não foram suficientes para compreender os detalhes que exige uma pesquisa, usou-se também a técnica de coleta de dados Roda de Conversa Virtual, tendo como base Os Círculos de Cultura de Paulo Freire; para concretizar

este momento, foi necessário fazer uma carta convite aos professores explicando-lhes o objetivo do momento proposto.

Reitero que, a princípio, a pesquisa seria desenvolvida apenas com os professores de Língua Portuguesa, mas por orientação da banca, optou-se por todos os professores das turmas. Considerando que o desenvolvimento da pesquisa aconteceu num período pandêmico, em virtude das dificuldades impostas pelo trabalho remoto, apenas 05 professores participaram integralmente da pesquisa. Desta forma, a roda de conversa oportunizou um excelente diálogo com os professores, os quais responderam as questões propostas gerando interação, discussão e partilha de saberes. A mesma aconteceu por meio da plataforma *Google Meet*, no intuito de respeitar as normas sanitárias orientadas pelos órgãos de saúde em virtude da pandemia. Vale ressaltar que o fato de essa técnica ter acontecido virtualmente não inviabilizou a coleta de informações necessária para a pesquisa, destacando que os objetivos aqui propostos foram alcançados. Assim, é importante pontuar que o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio da metodologia da pesquisa-ção seguindo um dos seus princípios, que é a estratégica sistêmica, a qual, além de detectar o problema, busca uma forma estratégica de intervir, esta busca acontece juntamente com os seus participantes.

A partir de nossos objetivos, buscou-se responder como são organizadas as práticas de escritas propostas pelos professores do 6º ano. Contudo, é possível afirmar que com base nas análises, foi possível compreender que as atividades de escritas propostas pelos professores do sexto ano são organizadas na maioria das vezes de acordo com as sugestões do livro didático ou em atividades de acordo com os conteúdos trabalhados durante as aulas. Destarte, foi possível compreender também que tais propostas raramente levam em consideração o contexto do aluno do campo. Ficou evidenciado que o não relacionar as atividades de escrita com as vivências do aluno do campo não acontece simplesmente porque o professor não quer, para além disso, os mesmos relataram que não possuem conhecimento/formação para tal, outros até têm vontade, mas ainda não tiveram oportunidade de conhecer sobre. Ou seja, as discussões sobre educação do campo, embora tenham adentrado o contexto da educação brasileira há mais de duas décadas, nos dias atuais ainda não são pautas de discussões nas escolas, e quando chegam a algumas escolas, chegam de maneira tímida.

É oportuno destacar as dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa, a proposta que havia sido estruturada não contava com o período da pandemia, um momento complexo e muito difícil para desenvolver uma pesquisa. A Pandemia do novo Coronavírus nos deixou em estado de choque, um problema que assolou o mundo, ficamos impossibilitados de

sair de casa, as escolas fecharam. A alternativa foi desenvolver a pesquisa por meio das plataformas virtuais, para adequá-la a este formato, foi necessário mudar toda sua estrutura.

Considera-se necessário ressaltar que o Mestrado Profissional exige um produto final procedente da pesquisa, deste modo, o nosso produto atende um dos objetivos da pesquisa, assim, elaboramos uma sugestão de oficina pedagógica interdisciplinar sobre práticas de escritas contextualizadas ao cotidiano do aluno do campo. Para elaboração desta oficina foi necessário o estudo do documento normativo que orienta o currículo das escolas nos dias atuais, a BNCC.

Assim, aproveito esses escritos para registrar a necessidade que os professores do Ensino Fundamental Anos Finais têm de estarem participando de formação continuada, é impossível conceber um trabalho docente com qualidade sem investir na formação continuada. Muitos colegas concluíram sua graduação há algum tempo, outros especialização e pós-graduação, no entanto, não têm conhecimento sobre os fundamentos que norteiam as práticas de escritas, não conhecem a temática Ed. do campo, entre outros temas que são relevantes para o fazer docente. É urgente a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas para a formação de professores. Além disso, com a revolução tecnológica que estamos vivenciando, é preciso que existam propostas para inserir o professor neste contexto para não torná-lo excluído do processo de ensino. É preciso também um estudo mais direcionado sobre os documentos normativos que chegam às escolas, a BNCC por exemplo está aí, os educadores têm que fazer uso, pois são normas, porém, fazer uso não é garantia de que os mesmos possuem conhecimento pleno para tal.

Desse modo, reiteramos a necessidade de conhecermos o que propõe a Base, o fato de não concordarmos com o formato da sua construção e com os princípios que ela impõe não inviabiliza a nossa necessidade de fazer leituras, discussões e tencionar debates na perspectiva de fazer adaptações que favoreçam o envolvimento do estudante nas atividades propostas, e que estas atividades o conduzam a ter consciência crítica, ativa e reflexiva na sociedade que o cerca. Portanto, ratifico que os objetivos aqui propostos foram alcançados, o questionamento que norteou a pesquisa foi respondido, estamos satisfeitos com os resultados da pesquisa, embora saibamos que este estudo poderá ser ampliado em um outro momento.

Portanto, com base nos estudos teóricos, nas discussões, nas coletas de dados e na minha experiência enquanto professora de Língua portuguesa, tendo como cerne este movimento empírico construído neste processo, elaborou-se uma Oficina Pedagógica Interdisciplinar com propostas de escritas que valorizam o cotidiano do aluno do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 238 p.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editora, 2014
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES** [online], vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/> Acesso em: 31/08/2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAHIA. Secretaria de Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/> . Acesso em: 25/11/2021.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos**. Gêneros textuais e ensino. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, 2005. p. 37-46.
- BRAKES *et al.* Pesquisa estratégica sistêmica concebida a partir da pesquisa-ação e da abordagem teórico-sistêmica. **Atas CIAIQ201** Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud// p. 13-18 Volume 213, 2017.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Art. 210.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. 2ª edição. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**. 2013a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo Acesso em: 30/04/2021.

BRASIL. **Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência Para A Diversidade – Pibid Diversidade**. Edital N° 066/2013b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14703-edital-pibid&category Acesso em: 18/11/2021.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES.

Considerações sobre classificação de produções técnicas: ensino. Brasília, 2016.

Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Classifica> Acesso em :01/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> .

Acesso em: 03/09/21.

BRASIL. Decreto N° 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União 05 de setembro de 2019o**. Disponível em:

http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim. Acesso em: 03/09/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília**, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf Acesso em: 10/10/2021.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento:** subjetividade, prática e saberes no magistério. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de SÁ. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denize Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. *In*: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. 1. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 151-175.

GERALDI, João Wanderley. Da Redação à produção textual. *In*: CHIAPINNI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos**. vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul. /dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 24/10/19.

GERALDI, João Wanderley. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n. 35, p. 110-120, ago./dez. 2016. Disponível em: www.revistas.uniube.br. Acesso em: 07/10/2019.

GODINHO, L. F. R. **Relatório Final da Pesquisa “Os sentidos atribuídos ao trabalho por docentes da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia”**. Cruz das Almas- BA Fundação de apoio à pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), 2013.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. O Proneza como política de Educação do Campo. *In*: 5º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADUAL E POLÍTICAS SOCIAIS, 9 a 12 de outubro de 2011. **Anais [...]**. 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça **Desvendando os segredos dos textos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DCRB-LAJE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Referencial do Município de Laje – Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Laje-BA: Secretaria da Educação, 2020. 909 p.

LIMA, Aline dos Santos. **A Territorialização do Capital na Lavoura de Mandioca: Tese de doutorado. A educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA)**. Universidade Federal Da Bahia. Instituto de Geociências. Salvador-BA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/>. Acesso em: 01/05/2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARTINS, José do Prado. **Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antonio, **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo Para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101- Acesso em: 30/04/2021.

MOLINA, Castagna Molina; JESUS, Sonia Meire Santo Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

NETO, Antonio Júlio de Menezes Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e Escrever compromisso em todas as áreas**. 1998. Disponível em: <https://www.academia.edu/40748021/Apresentacao>. Acesso em: 29/04/2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo; Parábola editora, 2010.

PISA. **Relatório 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa. Acesso em: 03/10/2021.

POSSENTI, Sírio **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização do conhecimento e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do campo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11744/1/Tese>. Acesso em: 03/02/2021.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada e Educação Global: Pertencimento na Mundialização ou Formação Para Uma Cidadania Planetária. **Revista Comertões**, v. 8, p. 55-65, 2020. Disponível em: www.revista.uneb.br/index.php/comesertoos/artiche/. Acesso em: 30/05/2021.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde**: 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNNND/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 16/08/2021.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da roça. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 19, p. 147-158, jan./jun, 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “Tabaréu”/ao, nem “doutor”**: o (a) aluno (a) da roça na escola da cidade. Um estudo de caso sobre identidade e Escola. Salvador/BA, 2005. Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Mestrado em Educação.

SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.bahia-ter.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 02/2/2022.

SILVA, Edna Lúcia da **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVEIRA, Thiago Araújo da. **Oficinas didáticas interdisciplinares: teoria, prática e reflexão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 96 p.

SOLÉ, Isabel, **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOARES, Magda. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, vol. 25, n. 101, out./dez. 1996. Disponível em: <http://edicoes.conedu.com.br>. Acesso em: 08/10/2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. **Lentamente sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <https://dcvitti.wordpress.com/2021/04/15/circulos-de-cultura-verbete-de-carlos-rodrigues-brandao-no-dicionario-paulo-freire/>. Acesso em: 15/09/2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questão da Nossa Época; v. 47)

ZABALA, M. B. Território, cultura y contextualización curricular. **Revista Interacções**, n. 22, p. 6 -33, 2012. Disponível em: www.esses.pt/interacções. Acesso em: 23/03/2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA SABER A OPINIÃO DE TODOS OS PROFESSORES DO SEXTO ANO (ESCUITA SENSÍVEL).

PRESADO (A)

Sou Ivone Calhau P. Muniz, Aluna Do Curso De Pós-Graduação Ppg Mestrado Em Educação Do Campo Pela Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia. Gostaria Que Você Colaborasse Com A Pesquisa Que Estou Desenvolvendo Respondendo Este Questionário. (Obs: Para Responder O Questionário Tenha Como Base As Aulas Presencias)

1º Qual a sua formação acadêmica?

2º Como você descreve as turmas do 6º ano?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

3º. qual a sua opinião em relação ao trabalho pedagógico das turmas do sexto ano?

- Bom
- Regular
- Ruim
- Precisa melhorar

4º Como você gostaria de receber os alunos do 6º ano em relação ao aprendizado?

- Lendo
- Escrevendo
- Lendo e Escrevendo
- Tendo os conhecimentos necessários ao nível do sexto ano.

5º Qual a sua opinião com relação ao ensino aprendizado do 6º ano?

- Bom
- Regular
- Ruim
- Precisa melhorar
- Precisa ser revista

6° Quais são as maiores dificuldades apresentadas nas turmas do 6° ano?

7° Como você avalia o nível de escrita dos alunos do 6° ano?

8° Como você observa os alunos do 6° ano? Os que moram na zona urbana e os que moram na zona rural, você nota alguma diferença no que se refere ao aprendizado?

9° Qual sugestão você daria para melhorar o aprendizado das turmas do 6° ano?

10° Você já realizou algum trabalho por meio de oficina pedagógica? Caso a resposta seja positiva, você pode dizer qual foi?

APÊNDICE 02 - ROTEIRO

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES

TEMA: Diálogo sobre nossas experiências de práticas de escritas.

FAZER UMA SÍNTESE

- SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO.
- ENSINO CONTEXTUALIZADO.
- PRODUÇÃO TEXTUAL/CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO/ETAPAS DA ESCRITA.
(FUNDAMENTAR O PROFESSOR SOBRE ESTAS PRÁTICAS.).

QUESTÕES PARA DIRECIONAR NOSSA RODA DE CONVERSA

- 1- Qual a sua concepção de educação do campo?
- 2- Vocês acham que a temática Ed. do Campo deveria estar inserida nas propostas de ensino da escola?
- 3- Vocês acham necessário considerar o contexto de vivência dos alunos nas aulas? Mas vocês acham que isso de fato acontece.
- 4- Vocês já realizaram algum trabalho pedagógico ou produção textual baseando-se no contexto dos alunos do campo como ponto de partida? Se sim, vocês poderiam explicar?
- 6- Sobre a proposta curricular do sexto ano, qual a opinião de vocês?
- 7- Quais estratégias você costuma usar para despertar o interesse pela escrita?
- 8- Quais são as atividades de escritas que você costuma propor aos seus alunos?
- 9- Você acha que ensino da escrita deveria ser proposto apenas pelos professores de Língua Portuguesa? Se possível, justifique sua resposta.
- 10- O contexto do aluno do campo deve ser considerado na escola? Você acha que no dia a dia isso acontece?
- 11- E sobre o ensino contextualizado ao cotidiano do aluno do campo, vocês costumam propor? Se sim, você pode comentar?

APÊNDICE 03 - CARTA CONVITE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO PROFISSIONAL****CARTA CONVITE**

Laje, 20 de agosto de 2021

**É com professores e com professoras que venho dialogando e sinto necessidade de continuar esses diálogos.
(Miguel G. Arroyo)**

Estimadas/os professoras/es,

Dialogar sobre nossas experiências docentes nos possibilita externar parte do que somos e vivenciamos no nosso cotidiano escolar. Por acreditar nesta gama de experiências e na diferença que elas podem fazer na nossa vida e na história de nossos alunos é que proponho por meio do meu ingresso ao Mestrado em Educação do Campo o estudo, discussão e produção sobre as “Práticas de escritas para o aluno do campo” na escola Municipal Antonio Carlos Souto nas turmas do sexto ano. Pois compartilho deste contexto e sei das nossas longas trajetórias de lutas em busca de alternativas para melhorar o desempenho dos nossos estudantes, sobretudo nos aspectos de leituras e escritas, ressalto que neste trabalho, nos delimitamos a tratar das práticas de escritas que costumamos propor.

Neste sentido, durante minha pesquisa tenho buscado dá visibilidade ao trabalho do professor e sua importância no desenvolvimento da escrita do educando sobretudo no contexto do aluno do campo, pois a escola a qual a pesquisa está sendo desenvolvida compõe um número expressivo de alunos do campo. Deste modo, venho por este meio solicitar sua participação na atividade virtual “*Roda de Conversas*”, que terá por temática: **Diálogo sobre nossas experiências de práticas de escritas.**

Assim sendo, esta trajetória, porém, caminha para a finalização e, apesar das limitações que o contexto da Pandemia nos impôs, faz-se necessário prosseguir com o processo investigativo, buscando alternativas metodológicas que permitam estabelecer diálogos seguros para subsidiar a recolha de dados com o conjunto dos sujeitos docentes que constroem suas experiências nos contextos das atividades de escritas das turmas do sexto ano.

Portanto, peço por gentileza que você marque uma das opções que seja favorável sua participação no nosso encontro que acontecerá por meio da plataforma virtual Google Meet.

- Segunda- feira 23 de agosto às 18h **ou** às 19h
- Terça- feira 24 de agosto às 9h **ou** às 14h
- Quarta- feira 25 de agosto às 10h **ou** às 19h
- Quinta 25 de agosto às 15h **ou** às 19h

Certo de que a solicitação será atendida, fique com meus votos de estima e consideração.

Ivone Calhau Muniz



APÊNDICE 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada “Indagações e proposições sobre o processo de escritas com estudantes do campo. ” Que tem como objetivo: Compreender como são desenvolvidas as atividades de escritas propostas pelos professores das turmas dos 6º anos.

A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores. A Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder perguntas a serem realizadas através de questionário eletrônico e participação em uma roda de conversa virtual que acontecerá pela plataforma Google Meet.

Suas respostas nos diferentes procedimentos de pesquisa serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacionais. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora responsável: Ivone Calhau Peixoto Muniz

Endereço: Rua São Benedito Laje-Ba

Telefone: (075) 999729496 **E-mail:** ivonejpp@hotmail.com

Professor orientador: Profa. M^a. Terciana Vidal Moura.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Local e data:

Amargosa, ____/____/____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE 05 - SUGESTÃO DE OFICINA PEDAGÓGICA



Ivone Calhau Peixoto Muniz
2022



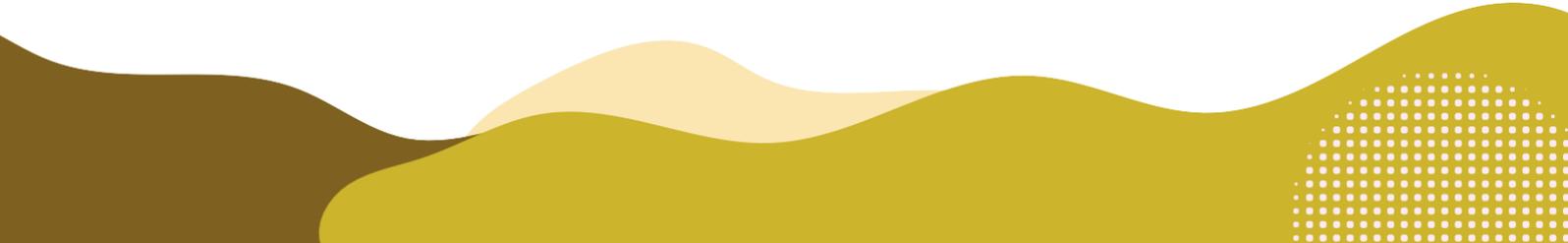
**Ivone Calhau Peixoto Muniz
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL**

**OFICINA PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE DE
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO**

**AGRICULTURA FAMILIAR:
O QUE É? COMO SE FAZ?**

**AMARGOSA
2021**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
REFLEXÕES TEÓRICAS	08
OBJETIVO GERAL	09
OBJETIVO ESPECÍFICO	09
TEMA: AGRICULTURA FAMILIAR: O QUE É? COMO SE FAZ?	10
UNIDADES TEMÁTICAS	10
OBJETOS DO CONHECIMENTO	10
TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	11
HABILIDADES	11
COMPETÊNCIAS	12
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	14
1º PERÍODO	14
Aplicação didática	14
Material de apoio	15
2º PERÍODO	18
Aplicação didática	18
Material de apoio	19
3º PERÍODO	21
Aplicação didática	21
Material de apoio	21
4º PERÍODO	23
Aplicação didática	23
Material de apoio	23
5º PERÍODO	25
Aplicação didática	25
Material de apoio	26
6º PERÍODO	27
Aplicação didática	27
Material de apoio	28
7º PERÍODO	1
Aplicação didática	31
Material de apoio	32
8º PERÍODO	35
Aplicação didática	35
Material de apoio	36
AVALIAÇÃO	38
REFERÊNCIAS	39

APRESENTAÇÃO

Caro (a) Colega Professor (a), esta é uma sugestão de oficina pedagógica interdisciplinar para as áreas de Linguagem e Ciências Humanas, foi elaborada como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPG- EDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É uma sugestão que poderá ser utilizada como instrumento de apoio pedagógico dos professores do sexto ano da escola Municipal Antonio Carlos Souto.

Assim, a oficina tem como proposta oportunizar o debate sobre o cotidiano do aluno do campo, buscando aproximar a sala de aula às vivências do estudante com o intuito de proporcionar um ensino aprendido mais dinâmico e interativo de modo a conduzir o educando ao domínio da escrita e suas diversas funções de uso. Deste modo, a oficina terá como tema "Agricultura Familiar: O que é? Como se faz? ". A escolha desta temática se dá por ser uma prática presente no dia a dia dos estudantes e também por ser uma forma de valorizar as questões que envolvem o cotidiano dos estudantes. Além disso, irá potencializar os conhecimentos sobre Ed. do Campo no espaço escolar. Necessário se faz refletir com nossos alunos a importância do campo e da cidade, desconstruindo esta dicotomia de moderno e arcaico, é preciso que cada um seja respeitado dentro das suas particularidades sem deixar de considerar as universalidades. Com isso, abordarmos a temática Agricultura Familiar conduzirá nosso educando a construir diálogos sobre as suas práticas diárias. Ao mesmo tempo em que compartilha experiência, o estudante aprende com as experiências dos colegas.

Desse modo, conforme estudo realizado pelo Incra/FAO, a agricultura familiar pode ser definida baseando-se em algumas características, tais como: a gestão dos produtos e todo o investimento feito é realizado por pessoas que geralmente possuem laços de sangue ou são casados. A maioria dos trabalhos são ministrados pela família, os meios de produção pertencem à família, em caso de falecimento ou aposentadoria o bem é repassado para alguém do interior da família (SANTILLI, 2009). Este modelo agrícola tem em seu cerne a preservação ambiental, ele prioriza as práticas tradicionais cujo impacto ambiental é menor, priorizando desta forma o cultivo por meio da sustentabilidade. Ressaltando que o seu cultivo é em pequena escala, parte dos produtos são consumidos pelos familiares e a outra é vendida, sendo um meio de manter o sustento familiar, principalmente na região nordeste. Contudo, apesar de ser uma prática que faz muito bem ao meio ambiente, ela tem sofrido alguns entraves devido à modernização, que cria um novo modelo de agricultura chamado agronegócio, o qual tem por função produzir em larga escala, o uso de máquinas e uso de agrotóxicos. Isso tem causado muito

impacto ambiental, pois este modelo utiliza a monocultura e visa apenas ao lucro. Estes fatores têm levado o camponês a deixar suas terras e partir em busca de moradia na cidade, isso muitas vezes compromete a sua identidade.

A identidade seja do camponês, seja das pessoas que fazem parte do perímetro urbano precisa ser valorizada e respeitada em suas diferentes culturas e a escola é o lugar ideal para que isso de fato se consolide. O momento é de desconstrução de estereótipos que concebem o campo como lugar de atraso. Para Santos (2003),

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, com saberes tradicionais, pré-científicos e pré-modernos. Entender a produção histórica desses processos, promover o resgate da memória cultural, do povo da roça e a valorização de seus marcadores culturais parece ser uma tática importante na afirmação da identidade cultural da criança, do jovem, do adulto, do velho, do homem e da mulher da roça, objetivando-se contribuir para que eles se assumam como sujeitos históricos, produtores de cultura (SANTOS, 2003, p. 152).

O camponês tem sua identidade construída e reconstruída em um movimento contemporâneo, embora estejamos trazendo elementos que marcam esta identidade, elas não estão emolduradas, elas acompanham a evolução do seu tempo. Salientando que trazer o contexto do aluno do campo para sala de aula é uma forma de dar visibilidade aos conhecimentos históricos culturais e sociais dos povos do campo, algo que foi negado no percurso de sua história.

Dessa forma, as oficinas se fundamentaram na perspectiva da interdisciplinaridade, que para Silveira (2020, p. 32), "Uma proposta interdisciplinar de qualidade apresenta situações que extrapolam a visão de viés conduz o educando a extrapolar o modelo de ensino aprendizagem por meio da transmissão/aceitação". Não queremos aqui demonstrar uma concepção utópica do ensino, ao contrário disso, a proposta é apontar possibilidades que favoreçam um ensino-aprendizagem dinâmico, interativo e prazeroso.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as disciplinas foram divididas por áreas do conhecimento, sendo assim, nesta proposta optamos pelas áreas de linguagem e ciências humanas na perspectiva de que o material seja acessado por um maior número de professores que atuam no sexto ano. Desta forma, a oficina contempla os componentes curriculares a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Ed. Física, História e Geografia. As atividades propostas dialogam com as competências e habilidades propostas pela BNCC, sobretudo no que tange aos aspectos funcionais do ensino.

Portanto, é oportuno destacar que o contexto de implementação e composição da BNCC não contemplou um diálogo satisfatório. No entanto, a tarefa de educar não pode limitar-se ao que propõem as normas do currículo.

Por isso, necessário se faz nos apropriarmos dos seus preceitos através de estudos e discussões, na tentativa de ampliarmos seu debate, e a partir do que compreendermos criarmos possibilidades para superarmos suas fronteiras, buscando tecer um diálogo com as práticas desenvolvidas na sala com o dia a dia do estudante. “Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo” (FREIRE, 1999, p. 34.). O trabalho nesta perspectiva valorizará os aspectos socioculturais dos estudantes, contribuirá com a sua formação cidadã, conduzindo-os a acreditar que é possível lutar por seus ideais.

Assim sendo, a oficina contará com uma carga horária de aproximadamente 26 horas aulas. O número de participantes varia entre 20 e 25 estudantes. A metodologia está disposta em períodos, contemplando um total de 08 períodos, segmentados em: Tema, Componente Curricular, Tempo Estimado, Objetivos, Aplicação didática, Material de Apoio e Avaliação. É oportuno destacar que a oficina, embora envolva diversas áreas do ensino, terá a disciplina língua portuguesa como base para em planejamento articular com os professores das outras disciplinas como acontecerá o seu desenvolvimento, qual etapa se adequa a sua disciplina, haja vista que todas as etapas farão uso de um gênero textual.

Sobre os recursos que serão utilizados, destacamos: papel ofício A4, papel metro, impressora, lápis, caneta, borracha, lápis colorido, pincel atômico para papel, lápis hidrocor, projetor, vídeos, sites, frutas, verduras, raízes, hortaliças, entre outros. Quanto ao horário, a sugestão é que a oficina seja adequada ao horário que favorecerá maior envolvimento das turmas, isso poderá ser discutido entre os professores e os gestores da escola.

REFLEXÕES TEÓRICAS

O modelo de sociedade atual conclama para um olhar mais humanizado para as práticas docentes. Trabalhar em favor de uma educação de qualidade deve ser o objetivo da escola, assim a interação do aluno com o mundo que o cerca é fator primordial no processo de aprendizagem. Desta forma, cabe à instituição de ensino acompanhar questões contemporâneas, atuando de modo a formar indivíduos críticos e atuantes para a construção de uma sociedade participativa, aberta à diversidade cultural étnica e social, portanto igualitária, de modo que o estudante enxergue no estudo uma possibilidade para sua emancipação enquanto sujeito político. Com isso, é intrínseca a necessidade de estarmos buscando metodologias que favoreçam tal ascendência.

Assim, o trabalho docente pautado por meio de oficinas pedagógicas é um recurso que favorece um aprendizado significativo, interativo e prazeroso, permitindo que a troca de saberes favoreça todos os participantes, tanto o instrutor (educador) como o participante (estudante). A oficina estabelece de forma dinâmica uma aproximação entre a teoria e a prática, para além disso, oportuniza inserir no espaço escolar experiências do cotidiano do aluno, tornando o ensino mais atrativo. Sobre este aspecto, Candau (1999) afirma que:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 1999, p. 11).

Em consonância com Candau (1999), Paviani e Fontana (2009, p. 02) ratificam que “Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. O dinamismo proposto é uma oportunidade de incorporarmos novas formas de exercer a docência nos desapegando de propostas rotineiras, ultrapassadas e desmotivadoras. Adotar oficinas pedagógicas como alternativas para ensino é estar aberto para uma série de possibilidades que a proposta demanda, compreendendo que tudo que propomos enquanto atividade de ensino deve ter sempre o estudante como alvo principal. Conforme Fontana e Paviani (2009 p. 03), “A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas”.

OBJETIVO GERAL

Possibilitar movimentos de práticas de escritas que despertem no estudante o desejo de aprender.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar os saberes campestinos;
- Possibilitar o desenvolvimento de pesquisas na comunidade em que o aluno reside, valorizando seu contexto de vivência;
- Promover oportunidade de produção de texto individual e colaborativa, ampliando possibilidades para que os diversos componentes curriculares possam praticar a escrita;
- Dar visibilidade social aos textos escritos pelos alunos;
- Inserir o debate da Ed. do campo no contexto escolar.

TEMA:
**AGRICULTURA FAMILIAR:
O que é? Como se faz?**



ÁREAS DO CONHECIMENTO: Linguagens e Ciências Humanas.
CAMPO DE ATUAÇÃO: Jornalístico Midiático
COMPONENTES CURRICULARES: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, História, Geografia.

UNIDADES TEMÁTICAS

- Produção de textos; Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais (Língua Portuguesa);
- O sujeito e seu lugar no mundo (Geografia);
- Mundo do trabalho (Geografia);
- Artes Visuais (Artes);
- Práticas de escritas (Inglês);
- História: tempo, espaço e formas de registros (História);
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades (História).

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição;
- Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor (Gêneros: Notícia, Reportagem) (Língua Portuguesa);
- Contextos e práticas;
- Elementos da linguagem;
- Identidade sociocultural;
- Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

- Saúde;
- Meio Ambiente.

HABILIDADES

- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
- (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
- (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
- (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
- (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização e ofertas de diversos serviços, partindo de sua realidade.

- (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
- (EF69AR05). Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
- (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
- (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.

COMPETÊNCIAS

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

1º PERÍODO



TEMA: “Eu pergunto, você responde cantando” (Atividade de Integração)

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tempo estimado: 03 horas-aulas

OBJETIVOS: Inserir a temática sobre educação do campo na escola. Entender o conceito de agricultura familiar. Identificar o gênero entrevista e sua estrutura.

Produzir o gênero entrevista.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

• O educador iniciará a oficina com a dinâmica de integração, direcionando o estudante a sentar-se em círculos. Logo após, o professor distribuirá um papel contendo uma “entrevista cantada”, os alunos deverão fazer a leitura silenciosa do texto, a seguir será feito um ensaio para os alunos lembrarem das músicas. Em seguida, após cada pergunta, os alunos responderão cantando, desta forma o educador acolherá a turma e dinamizará o momento de abertura da oficina. Por conseguinte, o professor apresentará o tema da oficina e levantará alguns questionamentos problematizadores sobre a temática “Agricultura Familiar: O que é? Como se faz?”.

• “ Tais como: No dia a dia de vocês, qual o tipo de alimentos que mais vocês consomem? Industrializados ou naturais? Conhecem alguém que trabalha na agricultura? Vocês conhecem alguém que planta algum tipo de alimento para o sustento familiar? Vocês ajudam os pais de vocês no plantio e na colheita? Vocês já ouviram falar em agricultura familiar? Alguém aqui já participou de alguma entrevista? Pode nos contar como foi?

• Através destes questionamentos será estabelecido um diálogo, no qual os estudantes se familiarizaram com a temática da oficina. Logo após o professor apresentará um vídeo intitulado “O que é agricultura familiar”, ao concluir o vídeo o professor dará um tempo para que os estudantes expliquem o que compreenderam sobre o vídeo. Em seguida o docente retoma o texto musical e expõe as características do gênero notícia, enfatizando sua estrutura e sua função.

• Logo em seguida, propor aos estudantes que se dividam em grupos com os critérios: morar nas mesmas regiões ou rua, grupos de três ou quatro. Os alunos sentarão em grupos e elaborarão uma entrevista com o tema “Agricultura familiar”, na qual irão questionar sobre o que produzem, quais os produtos, se vendem, onde vendem, sua importância, quais dificuldades enfrentam, entre outros. O Educador orientará as questões. A entrevista será feita em qualquer região do município, caso o aluno resida na cidade e tenha dificuldade para se deslocar, poderá ser feita por meio de plataformas digitais ou poderá se dirigir à feira local e entrevistar um/uma feirante.

MATERIAL DE APOIO

ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO “EU PERGUNTO, VOCÊ RESPONDE CANTANDO”

Pergunta

1- Hoje estamos começando nossa oficina cujo tema é “Agricultura familiar: O que é? Como se faz?”. Essa é uma prática sustentável que visa não apenas ao lucro. Alguém sabe me dizer um dos motivos dessa prática?

Resposta

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar/ E sim sobre cada momento, /sorriso a se compartilhar/ Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais /Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás/ Segura teu filho no colo/ Sorria e abrace seus pais enquanto estão aqui/ Que a vida é trem-bala, parceiro/ E a gente é só passageiro prestes a partir/ Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá/ Laiá, laiá, laiá, lai (Trem – Bala Luan Santana, Ana Vilela)

Pergunta

2- Que mensagem você deixa quando sabe que sua melhor amiga está indo embora da sua comunidade ou da sua rua?

Resposta

“Vai ver que um dia a gente se encontra/Vai deixar o acaso tomar conta/Vai ver que só não era a nossa hora/Minha menina, eu te peço, então volta”. (DL No Beat)

Pergunta

3- Se você fizer uma viagem ao passado verá como nosso país era rico de bens naturais, muitas florestas, rios e animais de várias espécies. O que você sente ao observar os diversos modos de desmatamentos ambientais?

Resposta

Saudade tem nome sou eu/Meu coração ainda é teu/Se tu ainda não percebeu/ Tem como eu voltar pra você? /Como eu voltar pra você? /Volta comigo, bebê/Volta comigo bebê. (Volta Comigo BB DJ Ivis)

Pergunta

4- Quando a pessoa se orgulha das suas raízes, como ela se apresenta?

Resposta

Eu sou filho do mato/ Eu venho da roça/ O meu pai é vaqueiro/ Minhas mãos são grossas. Eu não sou doutor/ E nem tampouco engenheiro/ Não tenho dinheiro/ Eu só trago comigo meu cavalo ligeiro.

Pergunta

5- Quando te perguntam como acontecem as festas em sua região, o que você responde?

Resposta:

Festa na roça é assim/Segura minha mão que você roda pra mim/Cê dança assim comigo

Vem de ladinho que eu te ensino/Baila comigo pra valer/Só eu e você/Vai, dança assim pra mim/Se joga no passin' /Vamos juntos chamar/O piseiro vai bombar. (Se Joga no PassinhoBrisa Star, TJ Thiago Jonathan)

Agricultura familiar: O que é?

<https://www.youtube.com/watch?v=kq7-mPkmaWs>

O que é agricultura familiar?

<https://www.youtube.com/watch?v=GM7vao6cFiY&t=298s>

Agricultores familiares produzem 80% da comida do mundo

<https://www.youtube.com/watch?v=OGFaTo2qUCY>

Estrutura do gênero textual entrevista.

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/> .

Estrutura do gênero textual notícia

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>

2º PERÍODO



TEMA: "Círculo da notícia"

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tempo estimado: 03 horários

OBJETIVOS: Compreender como suas respectivas comunidades convivem com a agricultura familiar. Identificar as características do gênero notícia. Escrever uma notícia sobre a temática abordada na oficina com base na entrevista feita no primeiro período.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- O professor acessará o site Programa Estado Solidário do governo da Bahia e escolherá três notícias e entregará aos estudantes, que deverão arrumar as carteiras em grupos, três grupos, cada grupo receberá uma notícia. Farão a leitura e discussão sobre a mesma. Logo após, os alunos deverão sentar-se em círculos. O educador iniciará o diálogo pedindo que cada grupo diga o título da sua notícia e o que conseguiu entender, fazendo alguns questionamentos. Após a interação das informações, o professor apresentará slides explicando as partes que compõem as estruturas do gênero notícia.
- Se por acaso o docente não quiser acessar o site, poderá usar uma notícia impressa que está no material de apoio, dividir o texto em partes e entregar aos grupos para que façam a leitura, interpretação, discussão e observem a sua estrutura.
- Dando continuidade, o educador verificará quais alunos fizeram a entrevista sobre a agricultura familiar com as pessoas que produzem. De posse dessas informações, os estudantes serão conduzidos a sentar-se em grupos novamente (três ou quatro) e será proposta a escrita de uma notícia sobre a temática da entrevista, para possivelmente ser publicada no jornalzinho do sexto ano.

MATERIAL DE APOIO “CIRCULO DA NOTÍCIA”

Notícia sobre agricultura familiar na Bahia

<http://www.bahia.ba.gov.br/2021/10/noticias/agricultura-familiar/feira-reune-produtores-baianos-da-agricultura-familiar-para-celebrar-o-dia-mundial-da-alimentacao/>

Estrutura do gênero textual notícia.

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>

JORNAL AGÊNCIA BRASIL



Acordo visa ampliar alimentos da agricultura familiar em merendas

Iniciativa foi firmada entre ministérios da Agricultura e Educação Publicado em 13/07/2021 - 20:04 Por Jonas Valente Repórter Agência Brasil –

Brasília Os ministérios da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e da Educação firmaram um acordo para ampliar a participação da agricultura familiar no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). O acordo prevê ações de qualificação dos produtores e ações para fazer com que estados e municípios possam atingir a cota de 30% do volume de compras do Pnae com produtos provenientes da agricultura familiar.

Entre as ações, estão previstos cursos e iniciativas de formação de trabalhadores envolvidos no programa, como nutricionistas e extensionistas rurais, gestores, diretores de escola e outros envolvidos na definição da aquisição dos alimentos escolares. Serão realizados cinco seminários estaduais ou regionais que trabalharão formas de inserção da agricultura familiar no Pnae. O foco será sobre municípios que não compram dessa modalidade ou possuem baixo percentual dentro do volume de alimentos adquiridos. Também serão organizadas quatro oficinas no estado do Amazonas.

Outra medida do acordo será a oferta de assistência técnica e extensão rural a agricultores familiares de modo a estimular a ampliação da oferta de produção às escolas e secretarias de Educação que adquirem as compras do Pnae.

Atualmente, 46 milhões de crianças da educação básica recebem merenda escolar. A legislação exige que 30% desse volume de alimentos seja oriunda da agricultura familiar, índice que em muitos lugares não é atingido.

Edição: Fábio Massalli



3º PERÍODO



TEMA: “Hora da dicionarização”

Componente Curricular: Inglês

Tempo estimado: 02 horas-aulas

OBJETIVOS: Compreender que é possível aprender a Língua Inglesa no seu contexto de vivência. Traduzir vocábulos do português para o inglês. Ilustrar os vocábulos.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- O docente orientará os estudantes a organizarem as carteiras em dupla. Em seguida, pedirá aos alunos que peguem as entrevistas que foram feitas sobre os produtores da agricultura familiar, eles farão uma lista com todos os produtos descritos nas entrevistas. De posse desses vocábulos, através de um projetor, smartphone ou lousa digital, o educador orientará as duplas a acessarem as páginas de um dicionário bilingue INPUT/OUTPUT e irão pesquisar as palavras e traduzir para o inglês, confeccionando um pequeno dicionário que poderá ser ilustrado. É importante mostrar para o estudante que este trabalho escrito terá um destino, será publicado no jornalzinho do sexto ano, além disso salientar a importância de compreender uma língua diferente da nossa, mas que está inserida no nosso dia a dia.

MATERIAL DE APOIO “HORA DA DICIONARIZAÇÃO”

Vegetais em inglês - Legumes em inglês - Nome dos legumes e verduras em inglês

<https://www.youtube.com/watch?v=kiKi8h6dOFM>

Páginas de um dicionário em inglês.

INPUT

<https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=banana>

OUTPUT

<https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/output.html>

Vídeo (Explicando o que é) INPUT x OUTPUT NO INGLÊS

<https://www.youtube.com/watch?v=xlhczTDVteE>



4º PERÍODO



TEMA: “Anunciando o dia a dia”!

Componente Curricular: Artes

Tempo estimado: 03 horas-aulas

OBJETIVOS: Criar anúncios com produtos da agricultura familiar. Valorizar os produtos produzidos no campo. Dar visibilidade ao trabalho do camponês. Compreender a estrutura e função do gênero anúncio. Publicar o anúncio no jornalzinho do sexto ano.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

• O educador iniciará este momento pedindo que os estudantes se organizem em grupos de quatro ou cinco participantes. Em seguida iniciará a discussão fazendo alguns questionamentos, tipo: O que aprenderam sobre a temática da oficina? Quais regiões produzem maior ou menor quantidade os produtos da agricultura familiar? Quais produtos costumam consumir no dia a dia? A merenda escolar possui produtos da agricultura familiar? Onde vendem os produtos? Entre outros. Isso gerará um bom diálogo. Por conseguinte, o docente explicará para o aluno a importância de consumir estes produtos e por isso, precisamos divulgar/anunciar. Em seguida, através do projetor, o docente acessará a página do programa “estado solidário”, e apresentará o modelo de um anúncio e sua estrutura. Logo depois, proporá a escrita de um anúncio destacando os produtos da agricultura familiar do seu município. O anúncio poderá ser feito em folha de papel ofício, se por acaso nos grupos estiverem alunos que saibam fazer no aparelho celular, também pode ser uma opção. Lembrando que o anúncio fará parte do jornalzinho do sexto ano.

MATERIAL DE APOIO “ANUNCIANDO O DIA A DIA!”

Estrutura/características do gênero anúncio

<https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-do-anuncio-publicitario/>

Modelos de anúncio

<http://www.bahia.ba.gov.br/2021/10/noticias/agricultura-familiar/cooperativa-da-agricultura-familiar-lanca-chocolate-diet-75/>

Exemplo do gênero anúncio



<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/>



<https://pmt.pi.gov.br/tag/praca-rio-branco/>

5º PERÍODO



TEMA: “Roda da alimentação”

Componente Curricular: Educação Física

Tempo estimado: 04 horas-aulas (que poderão ser divididas em dois blocos).

OBJETIVOS: Conhecer os benefícios da Educação Alimentar e Nutricional para o corpo e o condicionamento físico. Compreender os produtos da agricultura familiar como fontes de saúde e sustentabilidade. Escrever texto para o jornalzinho do sexto ano.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- O docente iniciará a oficina organizando o espaço que poderá ser fora da sala, no centro, poderá conter diversos tipos de alimentos naturais e industrializados. Em seguida pedirá aos estudantes que sentem-se em círculo, pois a atividade será uma roda de conversa. Logo depois solicitará aos estudantes que observem os alimentos que estarão expostos. Em seguida, o professor fará algumas questões problematizadoras do tipo: Dos alimentos que estão aqui, quais vocês mais gostam? Vocês preferem alimentos naturais ou industrializados? Quais alimentos são mais produzidos e consumidos na região de vocês? Entre outros, estes questionamentos os impulsionarão às discussões. Em seguida o professor irá expor o vídeo “Princípios para as Ações de Educação Alimentar e nutricional” para que os estudantes compreendam a sua importância para uma vida saudável,
- Por conseguinte, o educador fará um momento expositivo falando sobre a importância da atividade física e o cuidado com a alimentação, abordando a temática descrita no vídeo, mostrando que através da agricultura familiar é possível fazermos uma alimentação saudável e desfrutar de boa saúde. Para concluir esse momento discursivo, o professor fará a exposição do vídeo “Comida que Alimenta”. Logo depois, o docente apresentará aos alunos o cardápio da alimentação da escola, analisarão a sua estrutura, explicando como podemos elaborar um cardápio. Por fim, será proposta aos estudantes a escrita de um cardápio com os produtos da agricultura alimentar que

poderá ser utilizado em sua casa com os seus familiares, levando-os a compreender a importância de uma alimentação saudável para o corpo. O estudante poderá dar um título ao cardápio. É importante lembrar que o texto fará parte do jornalzinho do sexto ano.

MATERIAL DE APOIO “RODA DA ALIMENTAÇÃO”

Princípios para as Ações de Educação Alimentar e Nutricional

<https://www.youtube.com/watch?v=Bu7XCSDmYk0>

Comida Que Alimenta

<https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>

Documentário: Hábitos alimentares - O Perigo Tem Aparência e Sabor

<https://www.youtube.com/watch?v=n30Qz6EcHEM>

Nutrição no Esporte e no Exercício Físico: Classificação Dos Alimentos

https://www.youtube.com/watch?v=BhYN_NirBQI

GENÊRO TEXTUAL: CARDÁPIO

<http://ludymilarangel.blogspot.com/2010/10/genero-textual-cardapio.html>

CARDÁPIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

L.A.J.E		Fundação Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo FUNDAMENTAL II Escola Municipal Ano 2011		EDUCAÇÃO	
SEMANA 1	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
Alimentar	Suco + Biscoito	Ameia + creme mexidido	Suco + Pipoca	Sopa de legumes	Macarrão com Frango desfiado
Por copo	1 Copo 300 ml + 06 unid (30g)	1 colher de sopa de ameia (30g) 1 colher de sopa creme (30g)	300 ml + 60g	1 colher de sopa (300 ml)	2 colheres de sopa macarrão (200g)
SEMANA 4	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
Alimentar	Achocolatado gelado + Biscoito	Ameia com soja	Suco + Biscoito	Feijão Purê de batata	Macarrão ao molho de soja e queijo ralado
Por copo	1 copo 300 ml + 06 unid (30g)	1 colher de sopa de ameia (30g) 1 colher de sopa de soja (30g)	1 copo 300 ml + 06 unid (30g)	1 copo 300 ml	3 colheres de sopa (200g)
SEMANA 3	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
Alimentar	Sopa de legumes	Feijão Doce de leite	Ameia com soja	Ameia doce	Macarrão com salsicha + molhinho
Por copo	1 colher de sopa (300 ml)	1 colher de sopa de ameia (30g) 1 colher de sopa de soja (30g)	1 colher de sopa de ameia (30g) 1 colher de sopa de soja (30g)	1 copo 300 ml	2 colheres de sopa (200g) + 1 colher de molhinho
SEMANA 2	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
Alimentar	Margarim de Fubá	Ameia com soja	Achocolatado + Biscoito	Suco + Cereal de Tapioca	Macarrão ao molho de soja e queijo ralado
Por copo	1 copo 300 ml	1 colher de sopa de ameia (30g) 1 colher de sopa de soja (30g)	1 copo 300 ml + 06 unid (30g)	1 copo 300 ml + 1 ped. açúcar	2 colheres de sopa (200g)

VALOR NUTRICIONAL - MÉDIA SEMANAL											
Energia (kcal)	CHUMBO	PROTEÍNA	LIPÍDIO	GLÚCIDO	CÁLCIO	NIACINA	VIT. C	FERRUGEM	ALUMÍNIO	SÓDIO (mg)	ZINCO
1100	400,0	15,0	17,0	75,0	1,000	1,000,0	2,500,0	10,0	100,0	1,000,0	10,0

Fonte: Arquivo da escola EMACS

6º PERÍODO



TEMA: “Agricultura: história, memória e os desafios atuais”

Componente Curricular: História

Tempo estimado: 04 horas-aulas (Poderá ser em dois blocos)

OBJETIVOS: Compreender que o surgimento da agricultura está diretamente relacionado aos aspectos culturais, sociais e econômicos. Descrever as modificações da natureza e identificar as contribuições dos povos indígenas e africanos na preservação dos bens naturais.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- O docente iniciará o sexto período pedindo que os educandos se sentem em círculo. Logo depois apresentará slides contendo algumas imagens com o gênero charge. Pedirá que observem atentamente. Em seguida fará algumas questões problematizadoras sobre as imagens, tipo: o que vocês observaram nestas imagens? O que mais chamou atenção? As personagens que aparecem na imagem, o índio, o negro, o branco, o que sabem sobre elas e nossa história? Como está a natureza nos dias atuais? Como vocês observam a natureza na região de vocês? Entre outras, neste momento, é importante que o professor aproveite a oportunidade e explique as características do gênero apresentado.
- No próximo passo, o educador exibirá o vídeo animado musical “Revolução Agrícola”, o qual falará sobre o período em que os homens eram nômades e as mudanças que a agricultura efetuou na vida do homem. Logo após fará um breve diálogo sobre o vídeo e distribuirá um texto impresso sobre a origem da agricultura e origem da agricultura familiar no Brasil. De posse deste texto, docente e aluno farão uma leitura compartilhada e apresentarão ideias e impressões sobre o texto.
- Por fim, o docente conduz os estudantes a dividirem-se em grupos de três ou quatro e distribuirá papel ofício e pedirá que criem charges ilustrando a agricultura no modo geral, agricultura familiar e a agricultura nas suas respectivas regiões. O texto deve basear-se no que observam no seu dia a dia das

respectivas comunidades. A construção desse texto também fará parte do jornalzinho do sexto ano.

MATERIAL DE APOIO

“AGRICULTURA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E OS DESAFIOS ATUAIS”



charge de LFIER 06/2015



Genildo 2021



BRAINLY

http://www.genildo.com/2021_06_22_archive.html

<https://brainly.com.br/tarefa/16289476>

<https://mpabril.com.br/noticias/cndh-divulga-levantamento-das-areas-com-maior-incidencia-de-violacoes-de-direitos-humanos-no-brasil/>

Revolução Agrícola

<https://www.youtube.com/watch?v=RpRu6O132rU>

Série Índios no Brasil - episódio quem são eles?

<https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>

História da Agricultura Familiar

Os índios foram os primeiros a fornecer alimentos para os colonizadores portugueses, quando se iniciou a colonização. Na época do descobrimento, os ameríndios já eram agricultores, já cultivavam quase todas as espécies que constituíram objeto de atividades agrícolas durante o período colonial, com exceção da cana-de-açúcar e do trigo, única contribuição dos portugueses". Relatos históricos apontam a produção indígena de milho, mandioca, abóboras, feijões, arroz, entre outros produtos. camponeses seguiam um mesmo ritmo de plantação, plantavam, esperavam para colher o fruto e assim a terra iria perdendo sua fertilidade.

mesmo ritmo de plantação, plantavam, esperavam para colher o fruto e assim a terra iria perdendo sua fertilidade.

Até o século IX, começaram a dividir a terra, plantavam em uma parte e a outra ficava descansando para a próxima plantação, deixando assim a terra sem uso. Com o passar do tempo isso foi mudando, começaram a repartir suas terras em três artes, plantando em uma das partes alguma cultura que recuperasse a fertilidade da terra, conseguindo assim aumentar sua produção. Os agricultores familiares no Brasil recebem diferentes nomes. Nos estados de São Paulo, Goiás, Paraná e Minas Gerais, o agricultor é chamado como caipira e roceiro, já no Nordeste são denominados como tabaréu, em outras regiões do país o nome é caboclo. Esses nomes fazem referência ao agricultor, mas com um duplo sentido, querendo falar que quem mora no campo é uma pessoa ingênua, rústica e atrasada. Mostra que no Brasil, temos uma história urbana, onde os camponeses são excluídos e não vistos como essenciais. Isso mostra o porquê de os pais terem a vontade que seus filhos saiam do campo, e não sejam "discriminados", como eles foram.

Elaine Zocche Administradora E-mail: elainezocche@hotmail.com
6.02.00.00-6 Administração Professor Orientador: Msc. Felipe Polzin Druciaki
DECON – UNICENTRO E-mail: felipe_polzin@hotmail.com
<https://publicacresol.cresolstituto.org.br/upload/pesquisa/255.pdf>

Origens da agricultura

O surgimento da agricultura produziu os impactos de uma revolução social e cultural sobre a humanidade. Por isso, o processo pelo qual o homem deixou de caçar e coletar alimentos na natureza para cultivar a terra e criar animais é conhecido como "revolução agrícola neolítica" e teria ocorrido há cerca de dez a doze mil anos.

A agricultura mudou a relação do homem com a natureza, permitindo que ele passasse a controlar quando, onde e como as plantas seriam. Cultivadas e os animais, criados, aos poucos, as sociedades de caçadores-coletores transformaram-se em sociedades de agricultores. De uma prática de coleta de grãos espontaneamente gerados pela natureza, principalmente os cereais, as sociedades humanas passaram a selecionar os grãos de algumas espécies e a cultivá-los e reproduzi-los em condições artificialmente criadas pelo homem. As espécies eram selecionadas para usos alimentícios, medicinais, religiosos etc.

Essa mudança na relação do homem com a natureza foi lenta e gradual, e pode-se dizer, usando as palavras de Harlan, que "a agricultura não foi descoberta ou inventada" A agricultura evoluiu ao longo de séculos e passou por transformações sucessivas, que afetaram as sociedades humanas em tempos

e lugares distintos. O desenvolvimento de novos sistemas agrícolas esteve associado a mudanças ambientais, sociais, económicas e culturais.

Estudos arqueológicos mais recentes indicam que o surgimento da agricultura teria ocorrido de forma independente em várias regiões do mundo. Pelo menos dez centros de origem já foram identificados pelos arqueólogos (incluindo a África, a Índia e a Nova Guiné), e já não se acredita (como ocorria nos anos 1950) que a agricultura tenha se iniciado em apenas dois centros (o Oriente Próximo e as Américas) para depois se irradiar para o resto do mundo.

(Juliana Santilli, 2009, p. 35-36)



7º PERÍODO



TEMA: "Agricultura familiar e sustentabilidade, uma realidade possível"

Componente Curricular: Geografia

Tempo estimado: 06 horas-aulas (Poderá ser dividido em dois blocos)

OBJETIVOS: Identificar as características da agricultura sustentável. Diferenciar agricultura familiar do Agronegócio. Conhecer os malefícios causados pelo uso do agrotóxico. Conhecer como funciona a agricultura familiar no município de Laje. Compreender o gênero textual carta. Apontar sugestões para cuidar-mos melhor do lugar onde vivemos escrevendo uma carta.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- O professor iniciará este momento dividindo a turma em três grupos. Em seguida distribuirá a cada grupo trechos em papel metro (1º, 2º, 3º) da "Carta da Terra". Cada grupo fará a leitura e discussão entre si. No momento seguinte, os estudantes sentarão em círculo e o primeiro grupo apresentará a sua parte e o que compreendeu, colocando o papel no centro da sala, do mesmo modo acontecerá com os grupos seguintes. Neste percurso será incentivado um bom debate sobre a temática. O educador também poderá levantar alguns questionamentos sobre a questão do consumismo, que também interfere no meio ambiente por causa da grande quantidade de lixo que produz, entre outros. Para concluir esse diálogo, o professor fará a exposição do filme "Carta da Terra", o qual destacará os seus princípios.
- Em seguida, o professor distribuirá o texto impresso "Agricultura Campone-sa, Familiar e o Agronegócio: A Diversidade de Modelos Agrícolas". Será feita a leitura compartilhada discutindo as abordagens descritas no texto. Logo depois o educador fará a exposição do vídeo "Agrotóxicos no Brasil: Impactos Na Saúde e no Meio Ambiente". Ao concluir o vídeo, o professor levantará discussões sobre: agricultura familiar, agricultura sustentável, agronegócio, agrotóxicos, entre outros. Para concluir esse momento será proposta a escrita do gênero textual mapa conceitual/mental sobre a discussão.

• No próximo passo, os estudantes irão conhecer como funciona a agricultura familiar no município de Laje, sobretudo nas respectivas regiões dos alunos e quais produtos da agricultura familiar são consumidos na escola. Para este momento, o (a) professor (a) terá feito um convite antecipado à Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente do município para que disponibilize alguém que tenha conhecimento das informações supracitadas para participar do momento intitulado “Dialogando sobre Cultivos da Minha Terra”. Nesta ocasião o representante da secretaria estabelecerá um diálogo com os estudantes falando como funciona a agricultura familiar no município, nesta oportunidade os estudantes farão questionamentos e tirarão suas dúvidas sobre o tema.

• Anteriormente, o educador poderá pedir aos estudantes que levem produtos que são produzidos e consumidos em suas regiões e farão a arrumação do espaço colocando cestas com os produtos, entre outros. O importante é deixar o espaço caracterizado com a temática em discussão. Para este momento também é interessante reunir as turmas dos sextos anos no pátio da escola. Se por acaso tiver muitos alunos, poderá ser feito em dois períodos.

• Para finalizar, o educador proporá aos estudantes a escrita de uma carta do leitor recomendando alguns cuidados que devemos ter em nossas ações do dia a dia que acabam prejudicando o lugar onde vivemos. Esta carta será publicada no jornalzinho do sexto ano.

MATERIAL DE APOIO
**“AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE,
UMA REALIDADE POSSÍVEL”**

Carta da Terra - Parte 1 (vídeo)

<https://www.youtube.com/watch?v=GaWqa3ftQrs>

Agricultura sustentável é caminho para alimentar o mundo

<https://www.youtube.com/watch?v=31pTDPbjmyQ>

AGROTÓXICOS NO BRASIL: IMPACTOS NA SAÚDE E NO MEIO AMBIENTE

<https://www.youtube.com/watch?v=Rqq2IM25Fp8>

Agricultura sustentável

https://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/agricultura_sustentavel.htm

MAPA CONCEITUAL

<https://www.youtube.com/watch?v=vLFVLMUhSQo>

Como fazer um Mapa Conceitual (com exemplos)

<https://www.todamateria.com.br/mapa-mental/>

Carta do leitor (Orientação para escrita da carta)

<https://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/>

Se a Terra falasse...

Berenice Gehlen Adams 19/09/2003

Eu me chamo Terra. Tenho 4,6 bilhões de anos e abrigo centenas de milhares de seres vivos. Possuo muitas riquezas e inúmeros ecossistemas. Os oceanos cobrem cerca de dois terços de minha superfície. Sou envolvida pela atmosfera que chega a algumas centenas de quilômetros acima da minha crosta. Estou mudando constantemente desde que nasci. Por exemplo, na Era Glacial estive coberta por uma grossa camada de gelo. Houve o tempo dos Dinossauros que dominavam grande parte de meu ambiente, e que devido a mudanças naturais bruscas, não resistiram e acabaram morrendo. Apesar de todas estas mudanças, sentia-me bem, pois sabia que tudo fazia parte de um ciclo natural.

Muito tempo se passou e hoje em dia sinto-me fraca, muito fraca.... Minhas florestas estão sendo destruídas por queimadas e desmatamentos, provocando inúmeras perdas de espécies animais e vegetais. Meus rios e oceanos estão sendo poluídos com lixo, dejetos e rejeitos de indústrias, e minha atmosfera está sendo danificada. O lixo acumulado demora a se decompor provocando feridas em minha crosta. Tudo está sendo destruído e só porque sou muito grande, apenas poucos acreditam que estou correndo perigo de vida, bem como todos os seres vivos que abrigo. Os próprios humanos (responsáveis por todo esse caos) sofrem de inúmeras enfermidades causadas pelo desequilíbrio ecológico, contaminação das águas, poluição, e nem por isso tomam as providências necessárias para reverter esta situação.

Eu sou o seu Planeta, o seu paraíso, presente de Deus, que lhes oferece tudo o que é necessário. Preciso da sua ajuda e peço que cuidem bem de mim plantando, reciclando, despoluindo, para que possamos viver em harmonia novamente, para que muitos animais e plantas continuem vivendo e para que as condições de vida humana melhorem, antes que seja tarde demais...

Agricultura camponesa, familiar e o agronegócio: a diversidade de modelos agrícolas

Ao longo da história, desenvolveram-se no Brasil dois modelos de produção agrícola, bastante distintos: a agricultura camponesa (e familiar) em suas diferentes formas e expressões, e a agricultura patronal, hoje convertida no que se convencionou chamar de "agronegócio", direcionada para a exportação de commodities e a geração de divisas para elevar o superávit da balança comercial brasileira. O agronegócio responde por cerca de um terço do PIB (produto interno bruto) brasileiro e, segundo a Confederação Nacional da Agricultura, em 2007 as exportações do agronegócio totalizaram 58,5 bilhões de dólares e as importações, 8,5 bilhões, resultando num superávit de US\$ 50 bilhões de dólares.

O agronegócio se caracteriza pela produção baseada na monocultura, especialmente de produtos cujos valores são ditados pelas regras do mercado internacional (soja, milho, trigo, algodão, café etc.), pela utilização intensiva de insumos químicos e de máquinas agrícolas, pela adoção de pacotes tecnológicos (que, mais recentemente, incluem as sementes transgênicas), pela padronização e uniformização dos sistemas produtivos, pela artificialização do ambiente e pela consolidação de grandes empresas agroindustriais.

Apesar de serem modelos agrícolas que comportam muitas divisões internas, podemos dizer, grosso modo, que a agricultura camponesa e a patronal são duas grandes categorias bastante distintas entre si. A agricultura camponesa, pouco valorizada pela historiografia oficial, foi desenvolvida por ex-escravos e por outros trabalhadores livres, que viviam nas proximidades dos engenhos e das minas de ouro, posseiros que ocupavam pequenas faixas de terra na Região Centro-Sul etc.

(Juliana Santilli, 2009, p. 81-82)

8º PERÍODO



TEMA: “Compartilhando saberes da nossa terra”

Apresentação do jornalzinho do sexto ano (“Jornalzinho do sextoooo”)

Componente Curricular: Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Matemática.

Tempo estimado: 02 horas-aulas

OBJETIVOS: Valorizar as produções escritas dos estudantes. Montar o jornal. Demonstrar a importância de escrever sobre o dia a dia do estudante. Mostrar que é possível desenvolver a atividade escrita nas diversas disciplinas. Trazer as discussões sobre a Ed. do Campo para as nossas aulas.

OBSERVAÇÃO: Nesta etapa é necessária uma articulação com o professor de Língua Portuguesa e todos os professores que participaram diretamente da oficina para melhor desempenho da atividade.

APLICAÇÃO DIDÁTICA

- Para a execução deste momento, os docentes que participaram diretamente da oficina, de posse dos textos produzidos, farão um encontro de planejamento para estruturar o jornal, fazer as devidas correções, entre outros.
- Logo após, os docentes farão um contato com a direção da escola para combinar um dia para apresentação do jornal. A sugestão é que seja um dia de sexta feira e um horário em que todos os estudantes possam participar.
- Todos os estudantes participantes ou não da oficina deverão ter acesso ao material. No dia previsto para apresentação, os estudantes que anteriormente foram motivados a participar do momento apresentarão seus escritos para as demais turmas da escola.

JORNALZINHO DO “SEXTÔ”

Manchete

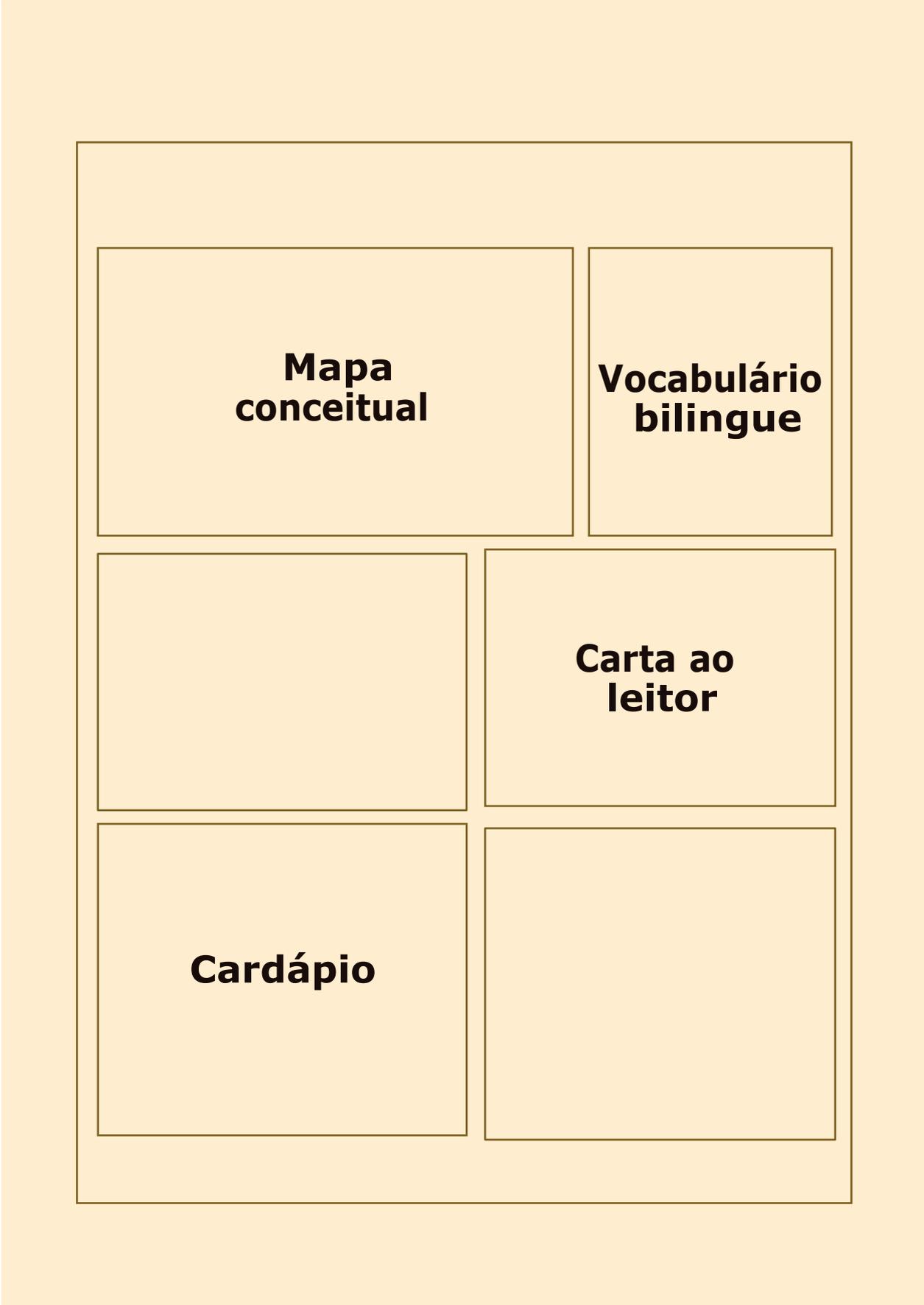
**Foto da
reportagem
da manchete**

Charge

**Notícias
da semana**

Entrevista

Anúncios



AVALIAÇÃO

Este período servirá para o professor observar como os estudantes se comportaram no desenvolvimento da oficina, levantando alguns questionamentos como: se gostaram, se se envolveram, se houve entusiasmo, participação, o que faltou, entre outros, para a partir disso criar novas formas de envolvê-los.

REFERÊNCIAS

ILUSTRAÇÃO CAPA: **João Gabriel C. Muniz**. 2020.

AGRICULTORES familiares produzem 80% da comida do mundo. [S. l.], 2022. 1 vídeo (4 min.). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGFaTo2qUCY>. Acesso em: 07 jun. 2022.

AGRICULTURA Familiar 1 - O que é agricultura familiar? [S. l.], 2022. 1 vídeo (15 min.). Publicado pelo canal TV USP Piracicaba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GM7vao6cFiY&t=298s>. Acesso em: 07 jun. 2022.

AGRICULTURA sustentável é caminho para alimentar o mundo. [S. l.], 2022. 1 vídeo (3 min.). Publicado pelo canal Coca-Cola Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=31pTDPbjmyQ>. Acesso em: 07 jun. 2022.

AGRICULTURA sustentável. **Suapesquisa.com**, [s. l.], 21 out. 2021. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/agricultura_sustentavel.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

AGROTÓXICOS no Brasil: impactos na saúde e no meio ambiente. [S. l.], 2022. 1 vídeo (6 min.). Publicado pelo canal Curso ENEM Gratuito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rqq2IM25Fp8>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRAINLY. **Charge dia do índio: pai?! agora que consegui crescer entendo porque precisamos de cesta básica para sobreviver! (o que significa?)**. duda06lindemann. 28 mai. 2018. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/16289476>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CARTA da Terra - Parte 1. [S. l.], 2022. 1 vídeo (7 min.). Publicado pelo canal Anderson Moreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GaWqa3ftQrs>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CNDH divulga levantamento das áreas com maior incidência de violações de direitos humanos no Brasil. **Movimento Pequenos Agricultores**, [s. l.], 31 out. 2016. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/cndh-divulga-levantamento-das-areas-com-maior-incidencia-de-violacoes-de-direitos-humanos-no-brasil/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

COMIDA que alimenta. [S. l.], 2022. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Sabia-Centro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>. Acesso em: 07 jun. 2022.

REFERÊNCIAS

COOPERATIVA da agricultura familiar lança chocolate diet 75%. **GovBahia**, Salvador, 21 out. 2021. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/10/noticias/agricultura-familiar/cooperativa-da-agricultura-familiar-lanca-chocolate-diet-75/>. Acesso em: 07 jun. 2022

DIANA, D. Características do Anúncio Publicitário. **Toda Matéria**, [s. l.], 2018a. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-do-anuncio-publicitario/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DIANA, D. Estrutura do gênero textual entrevista. **Toda Matéria**, [s. l.], 2018b. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DIANA, D. Carta do leitor. **Toda Matéria**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DIANA, D. Como fazer um Mapa Mental. **Toda Matéria**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mapa-mental/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DIANA, D. Estrutura do gênero textual notícia. **Toda Matéria**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DOCUMENTÁRIO: Hábitos alimentares - O Perigo Tem Aparência e Sabor. [S. l.], 2022. 1 vídeo (17 min.). Publicado pelo canal TurmaA98 Hábitos Alimentares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n30Qz6Echem>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FEIRA Agroecológica acontece nesta sexta-feira (30) na Praça Rio Branco. **Prefeitura de Teresina**, Teresina, 27 jun. 2019. Disponível em: <https://pmt.pi.gov.br/2019/06/27/feira-agroecologica-acontece-nesta-sexta-feira-30-na-praca-rio-branco/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FEIRA reúne produtores baianos da agricultura familiar para celebrar o Dia Mundial da Alimentação. **GovBahia**, Salvador, 15 out. 2021. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/10/noticias/agricultura-familiar/feira-reune-produtores-baianos-da-agricultura-familiar-para-celebrar-o-dia-mundial-da-alimentacao/>. Acesso em: 07 jun. 2022

REFERÊNCIAS

GENILDO CHARGES. **Arquivo**. 2021. Disponível em: http://www.genildo.com/2021_06_22_archive.html. Acesso em: 07 jun. 2022.

INPUT x OUTPUT no Inglês. [S. l.], 2022. 1 vídeo (3 min.). Publicado pelo canal Mairo Vergara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlhczTD-VteE>. Acesso em: 07 jun. 2022.

INPUT. In: Linguee. [S. l.]: Linguee 2022. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=input>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MAPA conceitual. [S. l.], 2022. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal GEEC – Grupo de Estudos em Educação Científica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLFVlmUhSQo>. Acesso em: 07 jun. 2022.

NUTRIÇÃO no Esporte e no Exercício Físico: Classificação Dos Alimentos. [S. l.], 2022. 1 vídeo (8 min.). Publicado pelo canal EF Escolar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BhYN_NirBQI. Acesso em: 07 jun. 2022.

OUTPUT. In: Linguee. [S. l.]: Linguee 2022. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/output.html>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PRINCÍPIOS para as Ações de Educação Alimentar e Nutricional. [S. l.], 2022. 1 vídeo (7 min.). Publicado pelo canal Marco EAN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bu7XCmDyk0>. Acesso em: 07 jun. 2022.

RANGEL, L. Gênero Textual: Cardápio. **Ludymila Rangel** - Educação em Destaque, [s. l.], 30 out. 2010. Disponível em: <http://ludymilarangel.blogspot.com/2010/10/genero-textual-cardapio.html>. Acesso em: 07 jun. 2022.

REVOLUÇÃO Agrícola. [S. l.], 2022. 1 vídeo (4 min.). Publicado pelo canal Murilo Resende. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpRu6O132rU>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SE a Terra falasse. **Educação Ambiental em Ação**, [s. l.], 01 jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=48>. Acesso em: 07 jun. 2022.

REFERÊNCIAS

SEBRAE. **Artigos – anúncios.** 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SÉRIE Índios no Brasil - episódio quem são eles? [S. l.], 2022. 1 vídeo (18 min.). Publicado pelo canal Rádio e TV Universitária – RTV/UFRR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 07 jun. 2022.

VALENTE, J. Acordo visa ampliar alimentos da agricultura familiar em merendas. **Agência Brasil**, Brasília, 13 jul. 2021. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-07/acordo-para-ampliar-alimentos-da-agricultura-familiar-em-merendas#:~:text=Publicado%20em%2013%2F07%2F2021,de%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20\(Pnae\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-07/acordo-para-ampliar-alimentos-da-agricultura-familiar-em-merendas#:~:text=Publicado%20em%2013%2F07%2F2021,de%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20(Pnae)). Acesso em: 07 jun. 2022.

VEGETAIS em inglês - Legumes em inglês - Nome dos legumes e verduras em inglês. [S. l.], 2022. 1 vídeo (3 min.). Publicado pelo canal Amigo Mumu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kiKi8h6dOFM>. Acesso em: 07 jun. 2022.



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

