



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores – CFP
Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo - PPGEDUCAMPO
Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo

KARINE DA GLÓRIA NUNES

RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM
LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Relatório submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Linha de Pesquisa n.º 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

Amargosa/Bahia
2018



PPGEDUCAMPO
Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB
Mestrado Profissional em Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores – CFP
Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo - PPGEDUCAMPO
Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo

KARINE DA GLÓRIA NUNES

RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM
LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Relatório submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Linha de Pesquisa nº 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

Amargosa/Bahia
2018

KARINE DA GLÓRIA NUNES

**RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM LINGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Relatório apresentado como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, perante a seguinte banca examinadora:

Prof. Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas – Examinadora interna

Doutora em Educação, Universidad del Mar (UDELMAR-Chile)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho – Examinador externo

Doutor em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Maria de Fátima Almeida Martins – Examinadora externa

Doutora em Geografia, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Amargosa, 27 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Alquimar e Nilza, que com o jeito de ser camponês souberam-me educar e me ensinar a lutar pelos meus anseios com dignidade. Agradeço à minha grande amiga e “mãe” Eva, por ser sempre meu ombro amigo, sabendo dar uma palavra de incentivo e, é claro, muitos puxões de orelha; e por ser, assim, um exemplo para mim...

À amiga-irmã Gilda Rodrigues, companheira de caminhada e meu porto seguro em todos os momentos desta jornada, sempre torceu e vibrou comigo a cada passo concretizado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Josué, pelo apoio de sempre e principalmente pela paciência quando em muitos momentos tive de priorizar as lutas e me afastar da pesquisa.

Faço um agradecimento especial ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que me ajudou a enxergar a vida com um olhar diferente, mais humano e a lutar de forma apaixonada pelas causas do campo e em defesa da vida. A inserção nesse movimento me deu condições de enxergar-me como indivíduo que pertence a um coletivo e que para além das lutas pessoais meu compromisso é para com toda a classe camponesa. Foi neste coletivo que abracei novas lutas e desafios, como também tive muitas vitórias.

Agradeço imensamente aos meus professores e principalmente aos professores e amigos militantes da Educação do Campo por terem contribuído tanto para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço, ainda, a Escola Família Agroecológica de Araçuaí que inicialmente foi quem abriu as portas para que eu desenvolvesse a minha pesquisa. Agradeço, imensamente, à Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, que posteriormente passou a ser o campo desta pesquisa. Sou grata pela confiança e apoio recebido.

E, por fim, agradeço a todos os meus colegas e a todos os amigos e familiares que sempre torceram por mim.

Registro um agradecimento especial aos membros da Banca Examinadora deste trabalho, que também participaram do Exame de Qualificação, contribuindo para aperfeiçoá-lo: Prof^ª. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas (UFRB), Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG) e Prof^ª. Maria de Fátima Almeida Martins (UFMG).

[...] Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os seus pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação [...]. (Frei Betto).

NUNES, Karine da Glória. **Relatório reflexivo sobre a prática docente em Língua Portuguesa em uma escola do campo**. Trabalho de Conclusão Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO, 2018.

RESUMO

A Educação do Campo pode ser compreendida, simultaneamente, como um movimento político-pedagógico, uma categoria teórica e uma política pública construída a partir dos interesses dos sujeitos do campo (SANTOS, PEREIRA, 2017). Conquanto tenha obtido grandes avanços nas últimas duas décadas, a Educação do Campo enfrenta grandes desafios para se materializar, sobretudo quando se refere à sua implementação nas escolas da rede oficial de ensino. Os currículos, os projetos políticos pedagógicos, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda estão condicionados aos paradigmas hegemônicos da Educação urbana ou da Educação rural. Esta realidade nos levou às seguintes questões: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? Estas indagações levaram a elaboração do presente relatório de pesquisa, ancorado em uma abordagem qualitativa, que tem o objetivo geral de sistematizar a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, buscando aproximá-la às concepções e princípios que fundamentam a Educação do Campo. O campo empírico da investigação foi a Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, situada na área rural do município de Jenipapo de Minas, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Não vislumbro aqui prescrever uma receita. A partir da contextualização e da problematização do contexto sócio-histórico em que estão situados os sujeitos da pesquisa, bem como do contexto escolar, apresento e discuto alguns entraves e possibilidades para se pensar em práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa que dialoguem com as vivências dos estudantes. Ao longo do texto discuto os princípios da Educação do Campo, a cultura camponesa, o ensino de Língua Portuguesa, e apresento algumas práticas pedagógicas desenvolvidas. A análise dos resultados da pesquisa apontam que a incorporação da cultura local no cotidiano da sala de aula, revela-se como um caminho profícuo a abertura de atalhos que nos permitam caminhar na perspectiva de implementar práticas que se aproximem das concepções e princípios da Educação do Campo, no contexto da escola básica, na rede oficial de ensino.

Palavras chave: Educação do Campo, Cultura camponesa, Ensino de Língua Portuguesa, prática docente.

NUNES, Karine da Glória. Reflective report on the teaching practice in Portuguese Language in a rural school. Final Course Conclusion Work (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Federal University of the Recôncavo of Bahia / Post-Graduation Program in Field Education - PPGEDUCAMPO, 2018.

SUMMARY

Field education can be understood simultaneously as a political-pedagogical movement, a theoretical class and a public policy built on the interests of the subjects of the field (SANTOS, PEREIRA, 2017). Although it has made great strides in the last two decades, Field Education faces great challenges to materialize, especially when it refers to its implementation in schools of the official school network. Curricula, pedagogical political projects, didactic materials and pedagogical practices developed are still conditioned by the hegemonic paradigms of urban education or rural education. This reality led us to the following questions: Is it possible to start a pedagogical practice of Field Education in the official school? What ways possible for Portuguese language teaching in the last years of elementary school in a basic rural school, from the field education perspective? These inquiries led to the elaboration of this research report, based on a qualitative approach, with the general goal of systematizing the pedagogical practice of Portuguese Language in the last years of elementary school in a basic school in the countryside, seeking to bring it closer to conceptions and principles that underpin Field Education. The empirical field of investigation was the State School Antônio Ramalho Mota, in the rural area of the municipality of Jenipapo de Minas, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. I do not expect prescribing a prescription here. Based on the conceptualization and problematization of the socio-historical context in which the research subjects are located, as well as the school context, I present and discuss some obstacles and possibilities to think about pedagogical practice of the teaching of Portuguese language that dialogue with the students' experiences. Throughout the text, I discuss the principles of field education, peasant culture, Portuguese language teaching, and present some developed pedagogical practices. The analysis of the research results show that the incorporation of the local culture into the daily routine of the classroom proves to be a useful way to open shortcuts that allow us to walk in the perspective of implementing practices that are close to the conceptions and principles of Education of the Field, in the context of the basic school, in the official school network.

Key words: Field Education, Peasant Culture, Teaching Portuguese Language, teaching practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Área dos estabelecimentos agropecuários de Jenipapo de Minas (em hectares) – 2006.	22
Tabela 2 – Relação das escolas em atividade no município de Jenipapo de Minas, por dependência administrativa, localização e nível de ensino – 2014	65
Tabela 3 – Distribuição do número de matrículas na EEARM por turno de oferta, nível.	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	9
1 POR ONDE MEUS PÉS PISAM: ESBOÇO DE UM MEMORIAL.	18
1.1 Memórias de um percurso formativo e militante.....	19
1.2 Uma camponesa-professora.....	30
2 FUNDAMENTOS E PRICÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	35
3 CULTURA E CULTURA CAMPONESA.	43
3.1 Cultura: uma discussão inicial	44
3.2 Cultura camponesa	48
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DO CAMPO	53
4.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: algumas considerações.	57
5 ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO RAMALHO MOTA (EARM): CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.	63
5.1 Breve caracterização da educação escolar no município de Jenipapo de Minas.	64
5.2 A Escola Estadual Antônio Ramalho Mota: uma caracterização	71
6 CONSTITUINDO-ME PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DO CAMPO: RELATO REFLEXIVO DE UMA EXPERIÊNCIA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

O Movimento por uma Educação do Campo tem sua gênese na luta pela terra, associada à garantia de qualidade de vida no campo. Surge da emergência das condições objetivas de um contexto social do camponês que não se sentia representado na educação rural ofertada nas escolas rurais. Contrapõe-se ao modelo de desenvolvimento capitalista que ignora as relações sociais do território camponês e ao campo do agronegócio que exclui os modos de vida do homem do campo em sua busca insaciável pelos ganhos econômicos.

A Educação do Campo é incompatível com o modelo do Agronegócio. O campo da Educação do Campo é o campo da agricultura camponesa, da reforma agrária e da agroecologia popular. Ela tem vínculo às lutas sociais, emerge na luta pela garantia de direitos de cada sujeito histórico envolvido no processo de construção de um novo projeto de sociedade, no campo. Essa educação não precisa e nem deve ser apenas para camponeses nem mesmo só para os que estão engajados nas lutas; porém, a luta lhe confere um traço de identidade que não pode ser perdido, por que é no campo das lutas sociais que estão suas raízes. Aqueles que participam das lutas trazem consigo uma formação que deve ser respeitada e incorporada aos processos de ensino-aprendizagem nas escolas do campo. Defende a superação da antinomia entre rural e urbano, que coloca sempre a cidade como espaço do progresso e o campo como atrasado e propõe uma visão no princípio de igualdade social e diversidade cultural de ambos.

Contrário ao proposto pelo agronegócio, o projeto da Educação do Campo está engajado na construção de um projeto de desenvolvimento do campo em sua totalidade, contrapondo a visão setorial e excludente que vigora no país, e reforça que o campo pode ser uma opção de vida digna. A Educação do Campo que não aceita como alternativas para o modo de vida camponês, nem os chamados pacotes agrícolas, nem os pacotes educacionais. É contrária, também, à visão reduzida da educação como preparação a mão-de-obra para os interesses do mercado (CALDART, 2004). O projeto de sociedade defendido pela Educação do Campo coloca-se claramente contra a lógica da mercantilização da terra, dos alimentos e da água e da submissão do ser humano como força de trabalho para reprodução do capital.

Será mera fantasia defender esse novo modelo de educação para o campo se não houver clareza de que é necessário um enfrentamento direto ao agronegócio. O campo projetado pelo agronegócio pressupõe o monocultivo de extensas áreas. Nesse modelo, o alto índice de produtividade invisibiliza a destruição dos recursos naturais e a expulsão dos camponeses. No

campo do agronegócio não há espaço para gente, pessoas; apenas produção, mercadoria; e se não há camponeses, como pensar em Educação do Campo? “Sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível” (MOLINA, 2015, p. 382). A Educação do Campo inscreve-se no campo do campesinato, onde há a valorização da vida, concentração de pequenos agricultores, opção pela policultura, ou seja, onde há a produção e reprodução da vida.

É no campo do *campesinato*, conjunto de famílias camponesas existentes em um território (CARVALHO), que estão os sujeitos de direito que devem ser reconhecidos nas suas particularidades e relações sociais. A educação se inscreve como uma desses direitos legitimado pela Constituição federal em seu Art. 205, “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Vincula-se à saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (ARROYO, 2002). Conceber a Educação como direito implica em formar sujeitos críticos e participativos, capazes de intervir na sua realidade e enfrentar as situações de exploração e exclusão sofrida pelos camponeses brasileiros. Implica em uma educação que esteja vinculada a um projeto de desenvolvimento capaz de garantir qualidade de vida no campo, sendo esta associada ao acesso à terra, à moradia digna, às condições de produção, à escola, à saúde, ao lazer e cultura.

A luta pela construção da Educação do Campo, fortalecida na conjuntura brasileira da década de 1990, do século XX, sobretudo após o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)* e a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, realizados respectivamente em 1997 e 1998, repercutiu em avanços significativos, tais como:

1. A articulação política dos movimentos sociais e sindicais do campo em torno da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC);
2. A conquista de um novo marco normativo da Educação do Campo, expressa em Pareceres, Resoluções, Decretos, etc;
3. A formulação de políticas públicas de Educação do Campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Apesar destas conquistas, seus efeitos não têm sido dos mais efetivos, isso porque o projeto societário *hegemônica*¹ de desenvolvimento do campo, caracterizado pelo Agronegócio, continua direcionando as políticas públicas e, portanto, criando fortes obstáculos para o avanço da Educação do Campo. Entretanto, fazer os enfrentamentos está na gênese da Educação do Campo, que se caracteriza como um projeto educativo contra-hegemônico.

Entre as conquistas alcançadas pela Educação do Campo, cumpre destacar aquelas voltadas para a formação de professores do campo. Autores tais como Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2007), Moura (2014), tem defendido a necessidade de uma formação específica para os professores do campo, que os instiguem a compreender a realidade histórica atual do campo brasileiro, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais. Estas reivindicações por uma Educação do Campo, formulados originalmente pelos Movimentos Sociais do Campo, têm desdobrado em cursos de formação inicial e continuada de professores do campo, tais como os cursos de Pedagogia da Terra, inseridos no PRONERA; e, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) a partir das deliberações da I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (CNEC), primeira em 1998 e a segunda em 2004 e pressões do Grupo de Trabalho criado constituído na I (Antunes-Rocha e Molina, 2014).

Esboçado em 2005 e regulamentado pela Resolução FNDE Nº. 06 de 17 de março de 2009, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), tem como objetivo ampliar a oferta de novos cursos com abertura de novos editais e apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do

¹Emprego aqui o conceito de hegemonia e contra-hegemonia, no sentido que o primeiro é a conquista da liderança política, cultural e ideológica por parte de uma classe social sobre outras, buscando assim o consenso. Deste modo, um grupo social exerce seu poder sobre outros grupos através da hegemonia (liderança) que rege os saberes, os modelos de autoridade, a organização política, as convicções, bem como as regras de conduta de uma sociedade. A hegemonia, ao ser preparada por uma classe social, conduz as ações históricas da sociedade, criando uma “vontade coletiva”, transformando a ordem vigente em força política efetiva, coordenando os princípios ideológicos do povo. A classe social hegemônica (aquela que detém o direcionamento político, cultural e ideológico da sociedade) se vale da sociedade política (que possui o monopólio legal da violência, usando da coerção estatal para assegurar sua “vontade”) e da sociedade civil (que se manifesta através de um conjunto de instituições que propagam a cultura da classe hegemônica, através da escola, da religião, da mídia, das organizações sociais, entre outros). A hegemonia age em benefício da manutenção do poder por parte de determinada classe e da marginalização das demais classes que não detém o poder. Já a contra-hegemonia diz respeito ao movimento de crítica ao que está posto hegemonicamente, buscando, através de uma análise mais apurada da realidade, superar o senso comum, revertendo o que parecia estável, por meio da tensão. A contra-hegemonia busca criar instrumentos que possam criar uma nova concepção cultural, política e ideológica, agindo assim de modo a transformar a realidade de exclusão das classes dominadas (MORAES, 2010, p 54–73; PEREIRA, 2016, p. 44).

Campo em Instituições de Ensino Superior voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Inicialmente, o programa desenvolveu-se como experiências-piloto em quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados em 2009, antes de instituir-se formalmente². Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 232), essas primeiras experiências buscaram a concepção de formação de professores do campo nas experiências realizadas anteriormente pelo PRONERA em seus cursos de Pedagogia da Terra. Entre 2009 e 2011 o PROCAMPO apoiou vários cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em instituições federais e estaduais de ensino superior. Segundo Molina e Sá (2011, p. 14), em 2011, trinta instituições universitárias ofereciam o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

Entretanto, em geral, os cursos ofertados pelo PROCAMPO não se constituíam em cursos regulares no âmbito das instituições, o que gerava problemas de várias ordens e, sobretudo, descontinuidades das ações. Em 2012, cedendo às pressões dos movimentos sociais, o MEC lançou o “Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012”, que convocou as Instituições Federais de Educação Superior³ (IFES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET’s) a apresentarem projetos pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo. Através deste edital, o MEC ofereceu às IFES, um total de quinze (15) vagas docentes efetivas, para cada proposta de curso de licenciatura aprovado, além de um aporte financeiro de R\$ 4.000,00 por aluno/ano para que as instituições pudessem implementar o programa, empregando-o no custeio de hospedagem e alimentação dos estudantes. Em contrapartida, as IFES deveriam oferecer 120 vagas anuais durante os três primeiros anos de implantação do programa. De acordo com a Portaria SECADI

² O programa começou a ser esboçado no MEC em 2005. Os projetos dos cursos começaram a ser construídos em 2007, em quatro Universidades Federais (UNB, UFS, UFMG e UFBA), mas as turmas só se iniciaram em 2009, após toda a tramitação e aprovação dos projetos nas Universidades e realização dos processos seletivos para o ingresso dos estudantes. (Molina, Sá, 2011, p. 13).

³ O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG é ofertado desde 2005, inicialmente com apoio do PRONERA. A partir de 2009 o curso passou a contar com apoio do PROCAMPO, e, em seguida, foi incluído no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Atualmente, o curso oferece quatro habilitações: Ciências da Vida e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura, Matemática e Ciências Sociais e Humanidades, sendo que a cada ano é ofertada uma habilitação. A UFMG foi uma das primeiras e poucas universidades do país que conseguiu implantar um curso de Licenciatura em Educação do Campo, com oferta regular de turmas, institucionalizando-o antes do “Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012”, do qual a instituição não participou.

nº 72, de 21 de dezembro de 2012 (DOU nº 249, 27/12/12, Seção 1, p. 13), um total de 44 cursos de licenciaturas foi aprovado em 32 Instituições federais distribuídas em 19 estados das 5 regiões do país, possibilitando a disponibilização de 660 vagas para concurso docente, 132 vagas para técnicos administrativos, e a previsão de abertura de 5.280 vagas discentes anuais na licenciatura⁴. A formação em licenciatura oferecida nos cursos do PRONERA e, mais recentemente, no PROCAMPO, tem contribuído para a formação política dos educadores do Campo. Entretanto, é possível supor que estes cursos tenham padecido também de muitos dos equívocos presentes nos cursos regulares de licenciatura, já denunciados fartamente pela literatura especializada. Autores como Gatti e Barreto (2009) têm apontado fragilidades diversas nos cursos de formação de professores em nível de graduação, onde se situam as licenciaturas. Entre elas, podemos citar: o baixo prestígio social destes cursos; a ausência de um perfil claro do licenciado egresso, compartilhado por todos os formadores de formadores no âmbito da instituição universitária; currículos dos cursos fragmentados, onde as disciplinas “não se relacionam e não trabalham em uma perspectiva articulada e integradora, de forma interdisciplinar; ocorrendo muitas das vezes uma total separação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as de conhecimentos pedagógicos” (Santana, 2013, p. 14), dentre outros. As fragilidades da dimensão técnica, muitas vezes não equacionadas de forma adequada nos cursos, têm implicado em lacunas na formação dos licenciandos, provocando-lhes dificuldades quando do início de suas experiências profissionais, levando-os a tornarem reprodutores de práticas equivocadas e inadequadas vivenciadas em sua trajetória escolar progressiva, como demonstra o estudo de Quadros et. al. (2005).

Faço parte desse grupo de sujeitos que ingressou na universidade a partir dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, tornei-me licenciada em *Educação do Campo: Língua, Arte e Literatura* pela UFMG em fevereiro de 2015, ingressei, em novembro de 2016, como professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo designada para atuar na Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, localizada na comunidade rural de Santo Antônio do Bolas, em Jenipapo de Minas, estado de Minas Gerais. A escola fica a uma distância aproximada de 25 km da comunidade de Tamanduá, onde nasci e resido atualmente. Este novo ofício implicou no redirecionamento de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁵ de Mestrado Profissional em

⁴ O resultado das propostas aprovadas foi publicado na Portaria do MEC/SECADI nº 72, de 21 de dezembro de 2012, D.O.U. de 27 de dezembro de 2012 – Seção 1.

⁵ Considerando a diversidade de produtos possíveis de serem apresentados como trabalhos finais num curso de Mestrado Profissional, conforme a Portaria Normativa Capes N.- 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), o PPGEDUCAMPO tem utilizado, genericamente, a denominação Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para referi-lo.

Educação do Campo em andamento no Programa de Pós- Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa. Assim, o fato de acumular 50 horas semanais de trabalho em uma escola situada no interior do município de Jenipapo de Minas, distante cerca de 104km da escola onde, inicialmente, pretendia realizar a investigação, forçou a alteração do campo empírico. Esta mudança não se deu sem dúvidas e indecisões. Ao optar pela nova escola, abandonava a possibilidade de investigar uma reconhecida experiência de Educação do Campo, com vínculos históricos orgânicos com os movimentos sociais do campo, para tomar uma escola da rede

Havia ingressado neste curso de mestrado em março de 2016 com o projeto intitulado “*Os Instrumentos Pedagógicos adotados pela Pedagogia da Alternância nas EFAS: possíveis contribuições para o registro da cultura camponesa*”, que tinha como objetivo geral “Analisar os Instrumentos Pedagógicos adotados pela Pedagogia da Alternância a fim de identificar as vozes sociais que aparecem nos registros escritos dos estudantes e perceber como este processo de ensino e aprendizagem é potencializado no espaço escolar”. (Nunes, 2015, p. 7).

O projeto pretendia tomar como campo empírico a *Escola Família Agroecologia de Araçuaí* situada no município de Araçuaí, localizado no Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais, a uma distância aproximada de 57 km da sede do município de Jenipapo de Minas, onde residia. Entretanto, minha lotação na Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, situada na comunidade de Santo Antônio do Bolas, a 47 km da sede de Jenipapo de Minas, onde passei a exercer a função de professora efetiva de Língua Portuguesa, alterou o objeto e o campo empírico da investigação anteriormente esboçada.

Paralelo à função docente que passei a exercer nos anos finais do ensino fundamental, com carga horária semanal 20 horas, acumulei, nesta mesma escola, a função de Assistente Técnico da Educação Básica que já exercia por 30 horas semanais, desde 2011, após aprovação em outro concurso Assim, o fato de acumular 50 horas semanais de trabalho em uma escola situada no interior do município de Jenipapo de Minas, distante cerca de 104km da escola onde, inicialmente, pretendia realizar a investigação, forçou a alteração do campo empírico. Esta mudança não se deu sem dúvidas e indecisões. Ao optar pela nova escola, abandonava a possibilidade de investigar uma reconhecida experiência de Educação do Campo, com vínculos históricos orgânicos com os movimentos sociais do campo, para tomar uma escola da rede oficial de ensino como *lócus* da investigação. Fui, entretanto, convencida pelo meu orientador, de que esta seria a possibilidade mais viável para o momento.

Cinco motivos justificam esta opção. Inicialmente, a comodidade e a adequação do tempo disponível para realizar a investigação na própria escola onde passei a atuar. Não havia disponibilidade de tempo para me aventurar no percurso inicialmente traçado. Um segundo motivo ancora-se na relevância e alcance que as escolas da rede oficial assumem na formação das crianças, jovens e adultos, no Brasil, inclusive em áreas rurais. Assim, ao optar por tomar uma escola pública estadual como campo empírico da investigação, aproximava-me da possibilidade de melhor compreender os limites e desafios de implantação da Educação do Campo no âmbito da rede oficial de ensino, onde majoritariamente os sujeitos do campo têm sido atendidos, ainda que para submeter-se a uma escolarização divergente daquela propugnada pelo *Movimento Por uma Educação do Campo*. Esta justificativa reforça-se quando consideramos que o Estado de Minas Gerais tem procurado instituir uma política de Educação do Campo nas escolas de sua rede oficial, desde a promulgação da *Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015*, que “Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais”. (MINAS GERAIS, 2015). Este é o terceiro motivo. Uma quarta razão ancora-se na função de professora que passei a exercer na escola, assumindo turmas de alunos dos anos finais do ensino fundamental, para os quais lecionava a disciplina Língua Portuguesa, a mesma em que havia sido habilitada na minha licenciatura em *Educação do Campo: Língua, Arte e Literatura*. Havia ali uma oportunidade de refletir sobre minha própria formação, de ensaiar e experimentar novas proposições para o ensino de Língua Portuguesa no contexto de uma escola do campo. Este motivo, associado ao fato de estar cursando um curso de mestrado na modalidade profissional, este é o quinto motivo, estimulou-me a considerar a minha própria prática pedagógica no contexto da referida escola como objeto de reflexão. O Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO/UFRB) tem se ancorado no pressuposto que a modalidade de curso profissional, em nível *stricto sensu*, tem um compromisso com um atendimento mais direto das demandas do mundo do trabalho e, no contexto da Linha 1 – Formação de Educadores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, uma preocupação mais direta com as demandas da escola básica, procurando respondê-las. Portanto, esta seria uma oportunidade para aliar a exigência de elaboração de um TCC de Mestrado com as demandas apresentadas no contexto de minha própria prática docente, enquanto professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo.

Diante deste contexto resolvi, então, tomar minha prática docente como professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo como **objeto de estudo** para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo no

Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO/UFRB). Nesse sentido, forma esboçadas as seguintes **questões de pesquisa**: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? A pesquisa tem o seguinte **objetivo geral**: sistematizar minha prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, buscando aproximá-la às concepções e princípios que fundamentam a Educação do Campo.

Especificamente, a investigação procura atingir os seguintes objetivos:

1. Sistematizar as concepções e os princípios que sustentam o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, a partir da bibliografia pertinente e da base legal existente;
2. Sistematizar concepções, princípios e objetivos que orientem o Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação do Campo, nos anos finais do ensino fundamental;
3. Elaborar e aplicar metodologias e recursos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa no 6º e 9º. anos do ensino fundamental, na perspectiva da Educação do Campo;
4. Realizar, com os estudantes do 6º. e 9º. anos do ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM), investigações sobre o contexto sócio-econômico e cultural das comunidades rurais de origem, com vistas a levantar pistas para o ensino de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo.

Coerente com as características deste objeto e com a identidade de um curso de Mestrado Profissional, pretendo apresentar como **produto final** um **relatório reflexivo sobre minha prática docente enquanto professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo**.

O relatório final estará organizado em cinco seções, além dos elementos pré-textuais, dos elementos pós-textuais, desta *Introdução* e das *Considerações finais*.

Na **primeira seção**, procuro apresentar uma breve caracterização de minha trajetória pessoal, política, estudantil e profissional, para contextualizar a escolha do objeto de estudo deste TCC. Neste interim, procuro interseccionar meu percurso de vida com várias escalas de

análise, situando-o contexto macro da realidade brasileira, do estado de Minas Gerais, da região do Vale do Jequitinhonha, e do município de Jenipapo de Minas.

Na **segunda seção**, procuro sistematizar as concepções e princípios que fundamentam Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, a partir de sua base legal, da leitura de documentos produzidos pelos movimentos sociais do campo, bem como de textos acadêmicos.

Na **terceira seção**, procuro sistematizar concepções, princípios e objetivos que orientem **o Ensino de Língua Portuguesa na perceptiva da Educação do Campo, nos anos finais do ensino fundamental**.

Na **quarta seção** contextualizo a Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM), meu *lócus* de trabalho e campo empírico de desenvolvimento de uma experiência inicial de Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação do Campo.

Na **quinta seção**, descrevo e analiso as principais atividades referentes ao Ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas por mim durante o ano de 2017, em turmas do 6º. e 9º. ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM), na zona rural de Jenipapo de Minas-MG.

1

POR ONDE MEUS PÉS PISAM: esboço de um memorial

Nós somos o Vale, nós valemos mais pelo que somos,
menos pelo que temos.
Valendo assim e assim sendo
sempre valeremos.
Em nós o TER perdeu o verbo, o SER tem mais valor,
é mais verbal, é o valor que temos
e valendo assim e assim sendo sempre valeremos.
(Gonzaga Medeiros).

1.1 MEMÓRIAS DE UM PERCURSO FORMATIVO E MILITANTE

Primogênita de uma família de sete (7) filhos, nasci em casa, em lugar chamado Capão que integra a comunidade Tamanduá/Silvolândia, no município de Jenipapo de Minas, na região do Vale do Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais.

O Vale do Jequitinhonha (VJ) é uma região geográfica situada no nordeste do estado de Minas Gerais, banhado pelo rio Jequitinhonha. Abrange uma área de 85.027 km², correspondente a 14,5% do estado, é formado por 80 municípios, essas cidades nasceram a partir da exploração econômica dos recursos naturais da região no ciclo da mineração, a mineração atraiu grupos de bandeirantes e o interesse da corte e isso contribuiu para o aceleramento do crescimento da região (SILVA, 2005). A exploração política do VJ se deu desde o período da colonização portuguesa, nessa época o poder em Minas Gerais se concentrava em Vila Rica, atual cidade história – Ouro Preto. Existiam outras cidades como Serro, Diamantina e Minas Novas que se destacavam no Estado. Entretanto, como estratégia de proteção às áreas minerárias a essa região, só eram enviados pela Coroa soldados para proteger as minas e garimpos a fim de impedir possíveis atividades de contrabando (MARTINS, 2012). Essa região foi considerada apenas como uma fonte de riqueza, onde tudo se tirava e nada foi dado em troca.

Com a decadência da atividade de mineração as cidades e povoados começaram a se dedicar a atividades agro-pastoris de subsistência. O modelo de exploração e abandono político inicial da região reflete até os dias atuais, é veiculado principalmente por políticos e pela mídia um discurso nacionalmente e mundialmente que apresenta o Vale do Jequitinhonha como “Vale da Miséria”. Corroborando a presença desse discurso (SILVA, 2005) escreve: “[...] a região é conhecida no país e no mundo pela carência de infraestrutura de saúde, educação, produção, transporte, entre outros, como também pela pobreza material da maioria da sua gente[...]”. Percebe-se aí que a região continua sendo vítima do abandono governamental.

A pobreza do povo do VJ contrasta com a sua grande riqueza cultural materializada em diversas manifestações. A ocupação da região, habitada inicialmente por indígenas, agregou uma diversidade de povos, que constituem hoje a identidade cultural do Vale. Atualmente, o Vale continua sendo alvo da exploração econômica principalmente ligada ao monocultivo de áreas extensas e extração de minério. A **Figura 1**, adiante, representa a região do Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais.

Figura 1 – Localização do município de Jenipapo de Minas na região do Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais



Fonte: Elaboração de Fábio Josué Santos, com base em mapa retirado do Wikipedia.

Um dos agravantes para a situação desfavorável dos jequitinhonhenses é o déficit hídrico resultado da falta de chuvas e acentuado pela destruição da vegetação natural em decorrência de atividades de mineração, monocultivo e agropecuária (SILVA, 2005). Tal realidade foi hídrica foi determinante para a inserção de grande parte dos municípios da região no semiárido brasileiro a partir da nova delimitação (2005) para essa nova delimitação o Grupo de Trabalho Interministerial estabeleceu os seguintes critérios:

- I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;
- II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; e o III. Risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990 (Brasil, 2005)

A partir da nova delimitação do Ministério da Integração Nacional para do semiárido (2005), todos os municípios do Médio Jequitinhonha passam a fazer parte do semiárido brasileiro que, aumentou de 892.309,4 km para 969.589,4 km, um acréscimo de 8,66%. Minas Gerais foi o estado que teve maior número de inclusões de 40 municípios foi para 85. A área do Estado que fazia anteriormente parte da região era de 27,2%, tendo aumentado para 51,7%. (BRASIL, 2005).

Dos 80 municípios que compõem o VJ 53, fazem parte do semiárido brasileiro, a região não possui um mapa oficial como aponta Tadeu Martins (2012) “só o governo tem três diferentes mapas em uso, fazendo a região variar de 53 a 74 municípios, quando na verdade, são 80”. Essa indefinição reflete mais um dos descasos com essa região, que parece não ser tão importante para o governo (Martins,2012). Estes municípios estão distribuídos em três regiões do vale: Alto Jequitinhonha, Médio Jequitinhonha e a do Baixo Jequitinhonha.

O município locus desta pesquisa, Jenipapo de Minas, está situado no Médio Jequitinhonha, região com ocorrência de fortes secas e elevado déficit hídrico, com uma precipitação média anual de cerca de 805 mm por ano. As maiores precipitações ocorrem entre os meses de dezembro a fevereiro e as menores entre os meses de junho a agosto, com uma predominância de elevadas temperaturas, acima dos 22° C, com média geral de 25,9° (MENEGASSE. et al 2003). Essa condição coloca o município como integrante das políticas públicas para o semiárido.

O discurso de pobreza da região tem servido muitas vezes como base para ações de dominação de alguns grupos que utilizam de tal situação para se beneficiarem e reforçar ainda mais a visão negativa construída a partir deste aspecto. Nesse sentido, Servilha (2012) aponta duas racionalidades que sustentam este discurso de pobreza.

Uma, construída por alguns grupos socioeconômicos (não apenas da região) que, a partir do discurso regional, angariam recursos governamentais para investimentos, por vezes em forma de isenções via estado, em empreendimentos produtivos. Outra, construída a partir dos interesses desses grupos (e utilizadas por eles estrategicamente), caracterizada pela produção de uma baixa estima social, pessoal e coletiva na “população regional”, que legitima projetos de intervenção desenvolvidos “de cima para baixo”. (SERVILHA, 2012, p. 44).

Esse é o discurso de grupos econômicos que propagam a visão fatalista de pobreza dos jequitinhonhenses como se estivessem fadados ao fracasso. “Pobres coitados” que estão a mercê de algumas migalhas para que sobrevivam. As pessoas que vivem no Vale, diversos atores sociais de organizações e movimentos sociais e artistas, em contraponto a adjetivação “Vale da pobreza” se organizam coletivamente a fim de ressignificar as representações da região.

O Vale da religiosidade e cultura popular, o Vale da cultura afro-brasileira, o Vale da cultura indígena, o Vale das folias de reis, do congado, da viola, das benzedoiras e rezadeiras, dos canoeiros, da oralidade, do “sentimento de comunidade”, dos cantos de domínio público, das lavadeiras, dos boiadeiros, dos multirões, das festas nas ruas, do artesanato. (SERVILHA, 2012, p. 44).

A diversidade de povos no Vale do Jequitinhonha e os seus diversos modos de vida fazem com que este carregue a imagem de grande riqueza cultural, contrastando com a pobreza/miséria econômica. A cultura é um ponto muito forte para essa região; no entanto, não há um romantismo nisso, como a visão midiática e acadêmica vem mostrando, pois se trata de um ambiente repleto de conflitos e embates. É uma região de semiárido marcada pelo descaso governamental e escassez de políticas públicas, mas também há muita luta e resistência.

O município de Jenipapo de Minas está localizado na microrregião do Médio Jequitinhonha. Foi fundado em 22 de dezembro de 1995, emancipando-se do município de Francisco Badaró, do qual era Distrito desde a década de 1960. Jenipapo de Minas tem limites com os seguintes municípios: ao norte, Francisco Badaró; ao sul, Novo Cruzeiro; a oeste, Chapada do Norte; e a leste, Araçuaí. Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2010), o município de Jenipapo de Minas possuía, em 2010, uma população de 7.117 habitantes, sendo 2.882 (40%) residentes em área urbana e 4.235 (60%) na área rural. Ainda segundo este mesmo instituto, a estimativa da população para o ano de 2016 era de 7.627 habitantes. O município possui uma área de 284km² e uma densidade demográfica de 25 hab./km. (IBGE, 2017), distribuída em 20 comunidades rurais e sua pequena sede (cidade).

A economia do município é baseada na agricultura e pecuária. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE, em 2006, o município possuía uma área cultivada de 7.309ha, distribuídas de acordo com a **Tabela 1**, adiante.

Tabela 1 – Área dos estabelecimentos agropecuários de Jenipapo de Minas (em hectares) – 2006

Lavouras	Pastagens	Matas e florestas	Total
1.355	3.087	2.867	7.309

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados no Banco SIDRA – IBGE

A concentração fundiária é uma marca presente no município de Jenipapo de Minas desde o período colonial, as marcas desse período permanecem na memória e cultura do povo jenipapense. A região evidências muito claras de que houve escravização de negros. Um dos patrimônios históricos da cidade de Jenipapo de Minas, o de maior destaque, é gruta de “Pai Joaquim”. Pai Joaquim segundo a cultura local foi um escravo que morreu a procura de um cavalo para o seu Sr. na época. Após retornar diversas vezes ao pasto e não encontrar o animal o escravo acabou morrendo. O fato que levou o escravo a ser reconhecido pela população como santo é que segundo a história acerca do mesmo, quando foram buscar o corpo do mesmo no

mato, amarram-no em uma junta de boi, que o e arrastou no entanto, o corpo flutuou e não teve sequer um arranhão. Tal fenômeno levou a população local a reconhecê-lo como santo. Onde era o antigo cemitério, hoje centro da cidade, local onde está sepultado Pai Joaquim foi construída uma gruta:



Fonte: acervo da autora, 2011.

A crença no Santo é grande vários moradores da região relatam ter recebido graças do mesmo. Várias pessoas fazem votos, súplicas e orações; deixam também ofertas em dinheiro na gruta. Todo ano no mês de maio acontece no município a “Festa de Pai Joaquim”, uma festa religiosa e cultural com duração de três dias conta com a presença de grupos de tambozeiros e batuqueiros de diversas cidades vizinhas, no último dia é servido para todo o público angu com molho de frango com quiabo e doce de leite com mamão, comidas típicas da cultura afro. A região é marcada ainda por manifestações culturais como: grupos de batuque, cantigas de roda, grupo da consciência negra, casinhas de culturas que trabalham com o regate cultural do município, fabriqueta de artesanatos.

Embora a história do escravo acima retrate a presença de grandes fazendas na região, há predominância de pequenos agricultores no município de Jenipapo de Minas. Tanto meu pai como minha mãe são originários de famílias que foram *agregadas*⁶ de fazendeiros, em situações de trabalho de extrema exploração. Cresci ouvindo meu avô paterno dizer que trabalhava um dia em atividades de agricultura ou pecuária e recebia, ao fim do dia, como pagamento pelo serviço prestado, uma rapadura ou um quilo de toucinho⁷. Meu pai também vivenciou esse tipo de relação trabalhista. Meus avós maternos passaram a vida migrando de fazenda em fazenda. Quando leio o livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, sinto-me como se estivesse lendo a história deles, que morreram trabalhando e recebendo, como pagamento, apenas pouca comida e moradia, muitas vezes inadequada. As famílias camponesas da região eram totalmente submissas aos seus “patrões” que usavam da condição de proprietários da terra, principal meio de produção no meio rural, para manter os trabalhadores e trabalhadoras obedientes e subservientes.

Meu pai, desde os 18 anos, migrava para o interior de São Paulo ou para o sul de Minas Gerais, para trabalhar no corte de cana⁸, realidade de muitos jovens do Vale do Jequitinhonha, inclusive atualmente⁹. Nos períodos em que estava fora, toda a responsabilidade da casa, filhos, agricultura e cuidado com animais e filhos ficava com minha mãe. Morávamos com meu avô paterno, em uma casa de pau a pique, minúscula. Época em que as dificuldades eram bem maiores, o que nos condicionou a começar a trabalhar desde cedo. No entanto, mesmo assim, as alegrias compensavam tudo isso. Cresci ouvindo *contações* de histórias à beira de fogueiras, brincando de cantigas de roda sob o luar, tomando banhos de rio, participando de Folias do Divino, de forrós, que aconteciam nas casas das famílias vizinhas e em minha casa, animados por um toca-disco movido à pilha, dentre outras práticas. Como não tinha energia elétrica, a iluminação era a luz de lampião. A renda adquirida por meu pai nos trabalhos nos canaviais permitiu à família comprar um pedaço de terra que é onde moramos até hoje. No processo de posse desse terreno presenciei de perto, ainda na infância, o primeiro conflito agrário: o

⁶Conforme definição do dicionário Aurélio, agregado é lavrador, camponês pobre, estabelecido em terra alheia mediante certas condições.

⁷Toucinho: banha de origem suína que era utilizada no preparo das refeições e a rapadura substituía o açúcar.

⁸Foram 25 anos migrando até o ano de 2004, com 43 anos, não aguentava mais o trabalho pesado dos canaviais. ⁹ O corte de cana, por ser uma realidade tão expressiva no Vale do Jequitinhonha, levou o então bispo da Diocese de Araçuaí, Dom Enzo Rinaldini (1925-2011), a trazer para a região, em 1985, o Serviço Pastoral dos Migrantes, a fim de prestar apoio a essa categoria e seus familiares.

fazendeiro recebeu pela venda da terra, mas não aceitava que a mesma fosse ocupada pelo novo dono, o que gerou grandes desgastes e audiências judiciais.

No que se refere ao percurso escolar na educação básica, cursei o ensino fundamental I em uma escola próxima à minha casa, regida por professores leigos, moradores de comunidades vizinhas. Para cursar o nível fundamental II tive que migrar diariamente para a cidade, fazendo um percurso diário de 50 km (ida e volta). Saía de casa às 8:30 e retornava às 19h. Chegávamos à cidade por volta das 10h30min., e ficávamos “na rua” até as 12h30min., quando se iniciavam as aulas.

As tarefas escolares, leituras e demais atividades eram realizadas à noite, à luz de uma lamparina movida a querosene. Todas as leituras que fiz durante a educação básica foram dessa forma, pois só em 2006, ano em que conclui o Ensino Médio, a comunidade rural em que habitávamos teve acesso à energia elétrica, através do Programa “Luz para Todos”¹⁰, do governo federal.

Conclui o Ensino Médio em meio às inúmeras adversidades que iam desde os obstáculos decorrentes da ausência, inconstância e precariedade do transporte escolar, até aquelas decorrentes das práticas de ensino que excluía a realidade camponesa do currículo vivenciado no meu itinerário escolar. Fazia o trajeto comunidade-escola-comunidade juntamente com outros jovens de minha comunidade. Fomos vítimas de um ensino que nunca colocou o camponês como protagonista, e sempre os tratou como sujeitos que precisavam se adequar ao urbano. Cursei o ensino médio à noite, único turno em que esta modalidade de ensino era ofertada no município. Nos primeiros dias de aula, caminhava uma distância de cerca de 7 km até o ponto em que pegávamos o transporte escolar, fazendo este mesmo percurso a pé, no retorno para casa. Em virtude disso, perdia o primeiro horário de aula e chegava de volta às nossas casas depois da meia noite, pois o transporte noturno não ia até a nossa comunidade. Por isso, organizei-me com alguns dos colegas residentes na comunidade do Tamanduá, para cobrar do poder público uma solução: um grupo ia para casa do prefeito, outro para a casa do chefe de transporte municipal, até que conseguimos garantir o atendimento de nossa demanda, com a ampliação da linha para que o veículo fosse até à nossa comunidade. Nos períodos de chuva e quando o caminhão quebrava, tínhamos que caminhar muito para ter acesso ao veículo.

¹⁰ Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - “Luz para Todos”, instituído pelo Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003, na primeira gestão do Presidente Lula.

Mesmo com chuva, raramente faltava às aulas, pois desde cedo meus pais me fizeram acreditar que estudar e trabalhar seriam as únicas formas de superar a condição de exclusão social a que estávamos submetidos. Esse caminhar marcou-me para sempre, inclusive fisicamente, pois acabei adquirindo um desgaste ósseo na região do joelho.

Ao concluir o Ensino Médio fui, como sempre diziam os professores, “para fora, tentar ser alguém na vida”. Faço parte dos muitos camponeses que ouviram na escola que a única forma de ter qualidade de vida era sair do campo, lugar propagado como atrasado. Como não consegui conviver bem com o modo de vida urbano e com a dificuldade de encontrar emprego, em cinco meses de tentativa retornei à minha família.

Nesse mesmo período, conheci o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA¹¹ e, a partir daí, inseri-me nas lutas por um projeto de campo em que os sujeitos que nele estão inseridos não precisem necessariamente migrar para a cidade ou para outras áreas rurais, para viver bem. Em meio a debates nos espaços de formação do Movimento, que enfatizavam a necessidade de uma educação específica para os povos do campo, conheci o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual ingressei no ano de 2010.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo começaram a ser implementados no Brasil a partir de 2008, tomando como referência os cursos de Pedagogia da Terra desenvolvidos em anos anteriores através do programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Conforme dito anteriormente a UFMG, juntamente com a UFPA, a UFS e a UFBA, foram pioneiras na implantação destes cursos, que hoje já somam cerca de 48 cursos em atividade, em todas as regiões do país. Molina aponta que:

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. O acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades

¹¹ O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA surgiu em 1996. Consolidou-se na luta por necessidades concretas dos camponeses no “acampamento da seca” no Rio Grande do Sul. Atualmente é um movimento nacional que tem com principais bandeiras de luta a soberania alimentar, energética e hídrica. Tem como proposta para o Brasil o *Plano Camponês: aliança camponesa e operária por soberania alimentar*.

que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo. (Molina, 2014, p. 236).

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo–Procampo, como se verá mais adiante. (Molina, 2014, p. 236).

A implantação destas licenciaturas coincide com um momento histórico em que se vislumbra a ampliação do acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior. Representa o coroamento de uma trajetória que se ancora nas lutas dos movimentos sociais do campo e que começa a ganhar novos contornos na segunda metade da década de 1990, com o I Encontro Nacional de Educadores nas Áreas de Reforma Agrária (ENERA), a criação do PRONACAMPO, a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a instauração do Grupo de Trabalho da Educação do Campo, a criação da Coordenadoria Geral de Educação do Campo no âmbito da SECADI.

Em 2010, quando ingressei no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo)¹² na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), eu não tinha dimensão da mudança que aconteceria em minha vida e na minha família, conseqüentemente. Foi um grande desafio sair de uma comunidade rural de Jenipapo de Minas e ir para Belo Horizonte, estudar. Demorei a me acostumar com a ideia. Ao chegar no curso encontrei lideranças de movimentos e pastorais sociais da região do Vale do Jequitinhonha, que já cursavam em turmas ingressas em anos anteriores. Foi a primeira vez que senti na pele a luta dos movimentos sociais mudando as condições de vida dos camponeses, dando-nos condições de protagonistas. Logo no início, fui eleita pelos colegas como coordenadora de turma, e acabei sendo reeleita nesta função até o último ano de curso. Como estudante, sempre dediquei às discussões políticas para fortalecimento do curso. Estive disponível para participação e construção de todos os eventos envolvendo o curso, dentro e fora da universidade.

¹² Entre a comunidade acadêmica da UFMG, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é conhecido pela sigla Lecampo.

A turma da Lecampo tornou-se minha segunda família, tanto pelas relações com professores e colegas, como também por eu ter conseguido ajudar mais oito (8) jovens camponeses de meu município chegar à Universidade, espaço que antes parecia tão distante de nós. Destes, três (3) são meus irmãos, sendo uma irmã graduada em *Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanidades*, atualmente, concursada em geografia e diretora de uma escola estadual do campo; um irmão, graduado em *Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Vida e da Natureza*, e atualmente professor de Escola Família Agrícola; e outro irmão, graduando em *Licenciatura em Educação do Campo: Línguas, Artes e Literatura*. A Educação do Campo transformou as nossas vidas e nos deu condições de estudar e continuar morando e trabalhando no campo. Não tínhamos condições percebendo, de um lado, o projeto educativo hegemônico que vem negando os povos do campo, submetendo-os a um currículo urbanizado, que não se preocupa com as especificidades desses sujeitos; e, de outro lado, experiências educativas forjadas pelos movimentos sociais do campo, fundadas em uma perspectiva contra-hegemônica, emancipatória.

Como camponesa, militante de movimento social, acabei formando-me, também, militante da Educação do Campo. Quando lia os textos, via-me neles. A partir da apropriação teórica, das reflexões e do nosso fazer, comecei a enxergar o quanto os camponeses e suas trajetórias são anulados no espaço escolar convencional, mas ao mesmo tempo pude vislumbrar a perspectiva de construção de práticas contra-hegemônicas. Aprendi a acreditar na Educação do Campo como possibilidade de transformação social. A partir de minha formação no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pude contribuir ativamente na organicidade dos grupos de trabalho formados nas turmas da licenciatura; afinal, como afirma Arroyo (2009), o movimento social é educativo, e a Educação do Campo tem com princípio dialogar com as práticas dos movimentos sociais do campo.

A licenciatura consolidou a minha forma de pensar e sentir o campo, através da formação pautada no estudo vivencial, concretizado a partir do formato em alternância pedagógica. É ambiente fértil para a construção de uma formação crítica, possibilitando-nos entender as mazelas do campo brasileiro, bem como o que há de belo no nosso modo de vida, como também o que é passível de mudança. A Lecampo qualificou-me profissionalmente e, principalmente, enquanto ser humano, cidadã, camponesa e educadora.

Na experiência na Lecampo/UFMG, tive ainda a oportunidade de atuar como bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade.¹³

Em 2013, a coordenação Lecampo/UFMG sugeriu que eu escrevesse um texto falando do curso, problematizando sua forma de organização, o perfil dos alunos atendidos e a experiência vivenciada no Pibid Diversidade. O trabalho foi inscrito e aceito para apresentação no *II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação*, que abordou o tema “Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança” e realizou-se nos dias 1, 2 e 3 de novembro de 2013, na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, Portugal. Tive a oportunidade de participar do evento, juntamente com a então coordenadora do curso, profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins, e o Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek, coautores do trabalho.

Pode parecer e até deve ser comum acontecimentos como esse. Mas, nas condições reais em que vivi minha trajetória pessoal, jamais pude nem mesmo imaginar em uma situação como essa. Só acreditei quando cheguei em Porto, momento em que revivi toda minha trajetória! Não conseguia entender como eu, como camponesa, poderia ter conseguido chegar ali. Naquele momento, fiz um contraste entre o trabalho no campo e o que a universidade estava me proporcionando. Embora eu compreendesse que enquanto camponeses temos direito ao conhecimento, sempre senti na pele muitas negações. Meus professores da Lecampo, verdadeiros companheiros, apoiaram-me muito e realmente conduziram-me a papel de protagonista. Sobre a apresentação da comunicação: eu era a única licencianda da sala, percebi na expressão dos presentes um certo estranhamento, mas, por fim, parabenizaram pela apresentação. Meus professores, verdadeiros educadores, proporcionaram-me um momento formativo imensurável.

A formação por mim adquirida na Licenciatura teve repercussões pessoais e sociais. No que concerne à dimensão pessoal, posso destacar o aprimoramento dos meus conhecimentos, o alargamento da compreensão da realidade campesina, o fortalecimento da autoestima, e a

¹³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade é financiado pela Capes/MEC e tem como objetivo principal o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Através deste programa os estudantes da Educação do Campo têm a oportunidade de conhecer e experienciar práticas docentes no contexto das escolas do campo, ou seja, experimentam pisar no chão da escola e interação de forma efetiva com o cotidiano da escola básica. Diferente dos Estágios Supervisionados, por meio do Pibid os estudantes têm uma convivência direta com a escola, semanalmente.

aquisição da titulação formal proporcionada pelo diploma de Licenciada em Educação do Campo, que me habilitou a inscrever-me em dois concursos públicos realizados pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, sendo aprovada em ambos, repercutindo em minha condição socioeconômica. A titulação obtida na Lecampo credenciou-me, ainda, a atuar como Supervisora do Pibid Diversidade e a ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Embora destacadas acima como contribuições pessoais, tais conquistas influenciaram socialmente no contexto social em que estava inserida. Tendo sido a primeira pessoa do município de Jenipapo de Minas a cursar a Lecampo, tal fato estimulou jovens do município a fazer a mesma trajetória. Os conhecimentos adquiridos na Lecampo fortaleceram o trabalho realizado nas pastorais e grupos sociais em que atuo (Pastoral Social da Igreja Católica, Associação de Moradores do Tamanduá, Movimento dos Pequenos Agricultores), o que serviu de incentivo para candidatar-me a uma vaga na Câmara de Vereadores de Jenipapo de Minas nas eleições municipais de 2016, e, especificamente, tem gerado repercussões no processo ensino-aprendizagem na rede estadual em que atuo como professora, fortalecendo o trabalho como militante social.

1.2 UMA CAMPONESA-PROFESSORA

Como educadora do campo pela rede estadual de ensino de Minas Gerais estou com os pés no chão da escola do campo. É neste espaço que a Educação do Campo acontece, ou deveria acontecer. E é aí que encontramos os maiores desafios, entraves e possibilidades. A escola Antônio Ramalho Mota está em um contexto cheio de contradições onde se pode enxergar claramente os dois modelos de campo brasileiro: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa. O território tem predominância de bioma cerrado e mata atlântica, boa parte (1200ha) da área de chapada\cerrado é ocupada por monocultura de eucalipto, e grande parte por pastagem de propriedade de latifundiários, enquanto os camponeses vivem em pequenas propriedades. E estas questões não perpassam o currículo escolar, não aparecem nas práticas em sala de aula. Uma escola do campo que tem o mesmo discurso das escolas urbanas, reproduzindo o discurso de que a cidade é o caminho do sucesso.

No momento em que me vejo no contexto da sala de aula em uma escola do campo diante dos meus pares, e ao mesmo tempo em situação privilegiada, professora, os desafios se colocam de forma mais objetiva possível. E aí o que fazer? Ou melhor, como fazer? Que

práticas elegerei nesse contexto? Que elementos trarei para a sala de aula? Até onde meu discurso de militante do movimento camponês e da Educação do Campo faz parte ou aproxima-se da minha prática docente? Até onde posso ir? Estas são algumas perguntas que me movem cotidianamente.

A Educação do Campo no campo é um direito: o povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002). O acesso à escolarização é direito de todo cidadão; os estudantes do campo têm direito a uma educação que considere as suas trajetórias de vida, história de suas comunidades e os modos de produção e reprodução da vida nestes espaços. Assim como também é direito ter qualidade de vida no espaço onde vive, direito à terra para trabalhar e viver e direito às políticas públicas que lhes deem condições de viver de forma digna neste espaço. Desde a constituição de 1988, a Lei de Diretrizes Bases de 1996, mais especificamente no Art. 28 onde se diz das particularidades das populações do campo. Somente em 2002 com criação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* é que se pauta de fato as particularidades dos sujeitos coletivos do campo, artigo 2º., Parágrafo Único:

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

Não basta apenas ter escolas no campo, pois para que os sujeitos do campo - os principais atores deste contexto - permaneçam no campo é preciso que tenham uma formação crítica para travar lutas constantes contra o projeto de sociedade do agronegócio perverso que tem expulsado as populações camponesas de seus espaços de origem. O campo do agronegócio se caracteriza pela agricultura capitalista que visa aumentar produção em larga escala que não permite direcionar o olhar para o esgotamento dos recursos naturais. Modifica a forma de expulsão do homem do campo enquanto antes o latifúndio excluía pela improdutividade o agronegócio exclui pelo excesso de produtividade. (FERNANDES, MOLINA, 2004).

O educador do campo, segundo as propostas da educação do campo, deve incorporar às suas práticas pedagógicas conteúdos inerentes aos modos de vida desses sujeitos. Ao fazer essa proposta em nenhum momento se está negando os conteúdos do currículo básico comum ou se propõe a fixação do camponês no espaço rural. A proposta é transgredir modelo capitalista de

produção, no campo representado pelo agronegócio, e formar um cidadão que tenha condições de refletir sobre a sua realidade entender os complexos que interferem no seu cotidiano e, a partir daí, que ele faça as suas escolhas. Diferindo assim das realidades encontradas nas escolas do campo onde os estudantes são “obrigados” a sair do campo em busca de qualidade de vida. É nítido nos diversos discursos dos estudantes da EEARM a ambição de sair do campo, como também, fica claro que essa ambição vem acompanhada pelo sonho de melhorar a qualidade de vida familiar, ou seja, querem sair de suas comunidades para trabalhar e depois retornarem para o seio familiar.

Cada um dos sujeitos que compõem o corpo discente da E.E. Antônio Ramalho Mota possui práticas e modos de vida ligados ao modo de ser e resistir camponês. Essas identidades são anuladas no espaço escolar a ponto de a escola ter uma população totalmente camponesa e nunca ser lembrado o dia do agricultor, ter um público expressivo negro e ter alunos quilombolas e não se trabalhar nem mesmo o “20 de Novembro”, que é obrigatório no Currículo Básico Comum. Diante do contexto apresentado nesta pesquisa, pretendo construir possíveis práticas pedagógicas a partir do ensino de Língua Portuguesa para que as vozes dos camponeses apareçam no espaço escolar. Uma indicação de proposta pedagógica seria a elaboração de uma aproximação às práticas das Escolas Famílias Agrícolas ressignificando, na escola oficial, um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância para no contexto de uma escola regular do campo.

A investigação terá como campo de pesquisa a escola Antônio Ramalho Mota situada na comunidade rural Santo Antônio do Bolas no município de Jenipapo de Minas, região do Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais. A escola atende alunos camponeses de diversas comunidades. Dentre estas comunidades rurais, está a comunidade Quilombola Lagoa Grande, que se encontra em processo de retomada de território. Os estudantes são todos filhos de pequenos agricultores da área rural dos municípios de Jenipapo de Minas, Chapada do Norte e Novo Cruzeiro.

A instituição está situada no campo, atende alunos do campo e todos os profissionais são de origem de comunidades rurais. Possui todas as características de uma escola do campo, visto a sua localização geográfica, os biomas cerrado e mata atlântica, as marcas culturais dos sujeitos que compõem e a comunidade escolar. Porém, o contexto da sala de aula não difere do urbano. É uma escola situada no campo com sujeitos camponeses com diversos contextos e vivências, que funciona nos mesmos moldes do modelo de educação urbana. Os estudantes,

apesar de não terem que migrar para a cidade no contexto escolar, ainda assim, sofrem a “violência” da negação de suas trajetórias e especificidades. As práticas e orientações pedagógicas no contexto esta escola situada no campo em nada se diferem das práticas urbanas de escolarização.

Pretende-se compreender, aqui, os princípios pedagógicos que norteiam a prática dos professores da escola objeto desta investigação, bem como quais são as ações, desafios e possibilidades de se efetivar na prática os princípios da Educação do Campo, visto que a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais aprovou em 2015, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Nesse contexto, buscar-se-á verificar até onde as regulamentações dão conta das contradições presentes no chão da escola.

Como camponesa, egressa de escolarização urbana, militante de movimento social camponês, egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e estudante do Mestrado Profissional em Educação do Campo, as minhas inquietações e compromisso com a mudança no chão da escola do campo só aumentam a cada dia. Acredito que o sonho de todo educador do campo seja estar em uma escola como a EEARM onde as possibilidades de efetivação da Educação do Campo aparentam ser mais palpáveis. A minha trajetória profissional fez com que eu chegasse a essa escola. Após a aprovação no concurso de 2014 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em novembro de 2016 fui empossada com 16ha de Língua Portuguesa nesta escola. Como era efetiva no cargo de Assistente Técnico da Educação Básica pelo concurso de 2011 passei a exercer esta função também, são 30h semanais no cargo administrativo e 20h (4ha de extensão) no cargo de professora. Diante desta realidade mudei toda a minha rotina. Atualmente moro na comunidade Santo Antônio do Bolas sede da escola a 47km da sede do município.

Embora a política educacional para as escolas do campo de Minas Gerais tenha mudado, a mudança ainda é tímida nas escolas dessa modalidade. Apresentam-se alguns avanços onde há educadores egressos das licenciaturas em educação do campo ou militantes de movimentos sociais. Isso evidencia que a transformação da escola precisa estar associada à formação de professores.

Quando ingressei na EEARM encontrei uma realidade de falta de transporte escolar, momento oportuno para discutirmos sobre o direito dos camponeses à educação. Os estudantes e pais das comunidades camponesas que frequentam as escolas da cidade estavam acampados

nas escolas em protesto pela falta de transporte e pela insensibilidade das escolas, que tem um público a maioria camponês e estavam em plena atividade mesmo com a ausência dos alunos. Os estudantes da EEARM, mesmo sendo do campo, necessitam do transporte para deslocarem de suas comunidades até a comunidade sede; porém não fizeram parte desse processo de luta devido à falta de logística. Dos 146 estudantes atendidos pela EEARM, um total de onze (11), são moradores da Comunidade Santo Antônio do Bolas, sede do prédio escolar. Neste caso, mesmo a escola sendo no campo a maioria do público atendido depende do transporte escolar para chegar a unidade de ensino. Em períodos chuvosos ou quando há problemas com transporte não há como acontecer aulas pela ausência de alunos e professores, que são todos de outras comunidades e\ou municípios. No ano de 2016, os estudantes ficaram mais de 05 semanas sem frequentar a escola por falta de transporte. Só após ocupação das escolas pelos estudantes, pais e movimentos sociais locais o transporte escolar do município de Jenipapo de Minas voltou a funcionar. Porém, o transporte de Chapada do Norte não funcionou mais após as eleições municipais até o fim do ano letivo. No ano de 2017 só voltou a funcionar duas semanas depois do início do período letivo, após encaminhamento de ofício à prefeitura do município.

Durante o período de falta de transporte, foi feito um trabalho em todas as turmas utilizando-se as *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo de Minas Gerais* e a legislação do transporte escolar a nível nacional e estadual. Os estudantes escreveram sobre as dificuldades e prejuízos que os acometiam naquele momento, pois além de alguns ficarem sem acessar a escola, os que arriscavam a irem enfrentavam diversos perigos como: acidente de moto, atravessar córregos, perigo de serem atacados por animais selvagens, dentre outros. São em momentos como esses que aparecem as maiores oportunidades de se discutir a Educação do Campo nas salas de aula.

Como professora de Língua Portuguesa há a possibilidade de contextualização constante dos conteúdos curriculares com as realidades vivenciadas pelos estudantes. As práticas desenvolvidas na graduação foram fundamentais para isso. Pensar a leitura como leitura da realidade e do mundo e a escrita como perspectiva de registrar a própria história. É nessa perspectiva que nesse trabalho pretende-se apresentar aqui a educação do campo na escola, ou seja, para além de uma indicação de receitas prontas apresentar-se-á como de fato a mesma se dá no chão da sala de aula diante de todas as contradições e possibilidades.

2

**FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A mobilização pela Educação do Campo tem seu pontapé inicial em 1997, com a realização do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) no *campus* da Universidade de Brasília. Consequente a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no campo que aconteceu em Luziânia (GO) entre os dias 27 e 31 de julho do ano de 1998, o evento reuniu as seguintes organizações sociais: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Anterior à conferência nacional, aconteceram os seminários estaduais nestes espaços, cada estado discutiu suas demandas com parcerias locais. A partir dessa conferência de 1998, foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do campo que assumiu o compromisso de pautar o projeto de educação do campo no país. (NERY, 1999, pág. 5).

Os camponeses organizados até o presente momento, compreendiam que a educação do oferecida aos camponeses não atendia as suas necessidades materiais de existência. Não dialogava com as práticas cotidianas dos camponeses. A educação até então cumpria uma lógica mercadológica. A educação do campo é centrada em outra lógica:

Esse outro “modelo” defendido, e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. [...] nesse contexto, pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo, existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. (MENEZES-NETO, 2009, p..30).

A educação do campo surge no campo da contradição, contraria a lógica do agronegócio. Enquanto o agronegócio tem como pilar o lucro o campesinato tem como base a valorização da vida e das relações humanas em harmonia com a natureza. Ao pautar uma nova educação os camponeses estão dizendo que a educação atual, hegemônica, não atende as demandas do campesinato, reconhecem-se a perpetuação da desigualdade nos currículos e práticas pedagógicas que negam as trajetórias e invisibilizam o campo do camponês.

A educação para o campo vista pela ótica do agronegócio realmente é uma educação para a formação de força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que atenda setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. (MENEZES NETO, 2009, pág.31).

A Educação proposta pelos movimentos sociais camponeses é uma educação emancipatória, em que os camponeses se formem criticamente para que possam ser atores protagonistas das transformações sociais, especialmente no contexto onde estão inseridos. Uma educação que forme o sujeito em sua totalidade sem exclusão da vida social do sujeito, e associada ao trabalho e a cultura (MENEZES NETO, 2009). Entendendo que a escola não é o primeiro e nem o único lugar onde a educação acontece (BRANDÃO) há de se considerar os percursos educativos e as práticas já desenvolvidas nos próprios movimentos, o cotidiano, a cultura, ou seja as relações sociais dos estudantes. Para adquirir o conhecimento legitimado pela educação não é necessário desconsiderar estas relações. Os camponeses têm direito ao conhecimento sistematizado e o estado a obrigação de garantir isso, entretanto a educação com supervalorização da cultura urbana ou sob os princípios do agronegócio nunca emancipará o camponês.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. [...] A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 2009, p. 14).

Curioso que ainda em 2009, se paute a garantia desse saber escolar em sintonia com os saberes, valores e a vida que acontece fora da escola uma vez que a Lei 9394/96 – LDB em seus artigos 26 e 28 já tenha elementos suficientes para que sejam contempladas as especificidades dos diferentes povos. A legislação já seria o suficiente em sociedade que pautada nos valores humanos.

Art. 26- os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e da clientela**. Art. 28- Na oferta da 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. (BRASIL, 1997).

A combinação desses dois artigos e seus incisos são suficientes para garantia da educação do campo, no entanto vivemos em uma sociedade movida por interesses, e em uma sociedade capitalista não é interessante dar autonomia ao povo. Nesse sentido optou-se por considerar “adaptações” e não “particularidades”, ou seja, dar exclusividade aos povos camponeses, nessa lógica os estudantes camponeses continuaram se adaptando ao modelo urbano de ensino. A educação não é neutra é também um campo de contradições e cada

sociedade organiza um sistema social para cumprir as suas próprias demandas (OLIVEIRA, 2009) assim sendo a educação do campo no Brasil é uma contradição ao capitalismo.

Diante de todas as contradições é justo que povo brasileiro tenha uma perspectiva de futuro, um caminho a trilhar. A maior riqueza do Brasil é o seu povo e a maior fraqueza apontada até então, é que esse povo ainda não se organizou com autonomia, e para isso, é preciso avançar na auto-organização por meio de um projeto popular que assuma cinco compromissos: com a soberania, com a solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade e com a democracia popular (CALDART, 2000). Para tirar o Brasil da crise Caldart indica também a necessidade de redemocratizar quatro coisas: a terra – principal recuso natural, redemocratizá-la é também redemocratizar o poder, pois na área rural quem tem terra tem poder; democratizar a riqueza – financeira; democratizar a informação, que, sociedade, determina a formação de opiniões e valores, desempenhando assim um papel central na organização social e política; democratizar a cultura – elemento decisivo na construção da cidadania.

Essa organização popular, construção do poder popular ou organização de classe popular se constitui pelos trabalhadores brasileiros, nesse grupo estão inclusos os camponeses. Para a construção do projeto popular de Brasil a escola precisa cumprir sua tarefa, mas para isso ainda há muito que fazer para conquistar a escola almejada pelos camponeses organizados.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST pela escola do campo nasce quase ao mesmo tempo que a luta pela terra. Na sua trajetória o movimento fez uma verdadeira ocupação da escola lutando para que essa realmente fizesse sentido na vida dos estudantes. O movimento assumiu também a responsabilidade de criar uma proposta pedagógica para as escolas do campo. A luta por educação foi formalizada desde 1987, quando foi criado o setor de educação. E hoje qualquer acampamento do MST quando se forma tem que ter escola e não é qualquer escola (CALDART, 2009). Todas as práticas no movimento social são educativas, são pedagógicas.

Pedagogia é o jeito de conduzir a formação do ser humano. No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um novo jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. Ao invés de se adequar às pedagogias já existentes o movimento as coloca em movimento. Seguem de forma resumida cada uma das pedagogias apresentas por Caldart:

- Pedagogia da luta social – o que educa o Sem Terra é o próprio movimento da luta. São os enfrentamentos, as lutas, derrotas e conquistas. A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são.
- Pedagogia da Organização Coletiva – ela nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro. Uma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através das novas relações sociais, que produz e reproduz, problematizando e propondo, valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, ideias.
- Pedagogia da Terra – ela mistura o ser humano com a terra: ela é mãe, se somos filhos e filhas da terra, também somos terra. Temos que aprender a cuidar da vida da terra, nossa mãe, nossa vida. A escola pode ajudar a entender a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo.
- Pedagogia do trabalho e da produção – ela brota do valor fundamental do trabalho que gera produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o sem-terra como classe trabalhadora. Pelo trabalho o educando produz conhecimentos, cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem potencialidade pedagógica em si mesmo, a escola pode torna-lo mais educativo a medida que ajude as pessoas perceberem seus vínculos com as demais dimensões da vida humana: a cultura, valores e posições políticas. A escola tem que se vincular ao mundo do trabalho educar pelo e para o trabalho.
- Pedagogia da Cultura – brota do modo de vida produzido no movimento, do jeito de ser e de viver dos sem-terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística dos símbolos dos gestos, da religiosidade, da arte. O ser humano se educa manuseando ferramentas produzidas ao longo dos anos, elas são portadoras de memórias objetivadas. É a cultura material que simboliza a vida.
- Pedagogia da escolha - surge das diversas escolhas que os educadores, os educandos, que o MST, que os seres humanos precisam fazer a cada dia. Há uma pedagogia da escolha a partir do momento que reconhecemos que as pessoas se educam, se

humanizam mais, quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e refletir sobre elas.

- Pedagogia da história – brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo.
- Pedagogia da alternância – brota do desejo de não cortar raízes. Pedagogia já trabalhada nas Escolas Famílias Agrícolas há 30 anos. Nessa pedagogia os estudantes relacionam de forma efetiva os aprendizados adquiridos na escola e na comunidade. A alternância se dá em tempo escola e tempo comunidade os dois espaços e tempos são interdependentes na produção do conhecimento.

Nessa trincheira em busca de um novo projeto social algumas conquistas com relação a conquista da escola do campo que queremos merece destaque: baseado na LDB, nas leis 9424\96 e 10.172\01, no Parecer CNE\CEB 36\2001 que em março 2002 a Resolução CNE\CEB 1\2002 03 de abril 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nesse documento fica instituída a identidade da escola do campo:

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

A definição de escola disposta nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo supera o sentido de adaptação compreendido até então no Art. 28 da LDB e coloca em foco as identidades dos sujeitos vinculadas às suas interações sociais. Ainda na busca pela definição da escola do campo destaca-se o Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que em seu Artigo primeiro parágrafo primeiro e inciso segundo define a escola do campo:

II- Escola do campo: 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).

Tal caracterização é uma grande porta de entrada para implementação dos fundamentos e princípios da educação do campo não só nas escolas localizadas em áreas rurais como também é ferramenta de luta e afirmação indenitária em escolas localizadas nas cidades que atendem

em maioria expressiva estudantes do campo – é chegada a hora de os alunos da cidade conhecerem também a realidade do campo.

E para garantir que a educação do campo venha a se efetivar nessas escolas é fundamental garantir a formação de professores pautada nas particularidades dos povos camponeses. Nesse intuito a partir da luta pressão dos movimentos sociais a partir de 2005, baseando-se nas experiências do PRONERA¹⁴, começou na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, o primeiro curso de formação de professores. Em 2008 e 2009 duas experiências piloto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e em 2012 como resultados das pressões dos sujeitos de luta da educação do campo passou a ser ofertado em 42 universidades do país. (MOLINA, 2017).

Ao serem criadas, as licenciaturas já assumem a luta de classes nascem da luta dos movimentos sociais no enfrentamento à hegemonia. Os camponeses ao pautarem uma educação atendessem às suas demandas já estavam dizendo que o modelo educacional ao qual estavam submetidos não lhes serviam, assim sendo, o esperado é que o futuro profissional egresso desses cursos tenha em sua atuação práticas que incorporem essa posição de enfrentamento e que busque formar os educandos nessa mesma perspectiva.

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (Molina, 2017, p. 590).

Nesse sentido as licenciaturas se constituem como mais uma ferramenta de luta da classe trabalhadora. O professor como ator do processo de formação tanto enquanto quem se forma como quem também é formador tem papel fundamental na construção do novo projeto de sociedade. Não há neutralidade na educação, assim como não tem como haver educador neutro, o professor do campo tem o compromisso de mostrar a seus educandos que a realidade que

¹⁴ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. Desde a criação do programa, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (PRONERA, Manual de Operações/2004, p. 11).

vivemos não é algo predestinado; que pode ser mudada, não que o professor deva fazer a revolução por si mesmo, mas instigar seus educandos a fazer (FREIRE, 1996).

3

CULTURA E CULTURA CAMPONESA

3.1 CULTURA: UMA DISCUSSÃO INICIAL

Laraia (1932) no texto *Cultura, um conceito antropológico* inicia a discussão acerca do conceito cultura trazendo a luz uma frase dita por Confúcio “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantem separados. Partindo desse princípio, todos os seres humanos têm a mesma origem primitiva, ou seja, são biologicamente iguais, o que vai defini-los ou diferenciá-los é a sua forma de comportar-se perante as situações cotidianas. Ainda segundo o autor mesmo antes da aceitação do monogenismo os homens têm preocupação com as diferentes formas de comportamento para ilustrar utiliza-se o como exemplo o historiador grego Heródoto (484-424 a.C), que em seus escritos afirma que ainda que fossem oferecidas oportunidades de escolhos dos vários costumes do mundo aos homens, estes os examinariam atentamente e por fim acabariam escolhendo os seus próprios modos de vida por elegê-los como melhores do que os demais. (LARAIA, 2001, p.11).

Determinismo biológico – Segundo Laraia é consenso entre os antropólogos que as características biológicas não determinam as diferenças culturais. Uma criança seja de qualquer nacionalidade se criada por determinado grupos desenvolverá os costumes da família de criação sem nenhum esforço ou sofrimento em função do deslocamento de sua origem. Nessa mesma linha o autor discute a questão da divisão sexual do trabalho, que para o mesmo independe de uma condição biológica, é uma construção cultural. Cada grupo se manifesta de uma forma. Laraia usa como exemplo as atribuições femininas e masculinas numa aldeia Xingu, em que mulheres são responsáveis por carregar agua, tarefa considerada muito mais pesada do que a atividade de manejo de arco e flecha que é de responsabilidade masculina. (LARAIA, 2001, p.19).

Para Laraia, nem mesmo as diferenças marcadas pelo aparelho reprodutor podem ser consideradas determinantes no que se concerne às manifestações culturais. Para ilustrar, o autor traz um pensamento da autora Margareth Mead (1971), que faz a afirmação que em sociedades modernas até mesmo a amamentação pode ser transferida para o marido por meio do uso da mamadeira. Nessa mesma linha o autor citado remete às aldeias tupis brasileiras em que os homens protagonizam o momento do parto, é o homem quem recolhe o resguardo e não a mulher (Pág. 19). Nesse movimento, para além de uma questão biológica o comportamento de homens e mulheres é inerente a educação que recebem durante a sua formação humana.

A ideia de que as diferenças físicas dos ambientes dão condições a diversidade cultural se difundiu com grande intensidade no final do século XIX e início do século XX. Fortalecendo um caráter de determinismo biológico. A partir de 1920, como ressalta Laraia, teóricos como Boas, Wissler e Kroeber rejeitaram tal determinismo, afirmando inclusive a possibilidade de haver diversidades culturais em um mesmo tipo de ambiente físico. (Pág. 21).

Partindo desses pressupostos a questão geográfica e a questão biológica não determinam a diversidade cultural humana. Cultura essa que difere o homem dos demais animais, como afirma Laraia:

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com as suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. [...] tudo isto porque difere dos demais animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2001, p.24).

O conceito de cultura utilizado atualmente foi definido pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917). Segundo Laraia, com essa definição, Tylor, em uma só palavra, abrangiu todas as possibilidades de realização humana e marcou o caráter de cultura como aquisição refutando a ideia inatista:

[...] no vocábulo inglês *culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem membro de uma sociedade. (LARAIA, 2001, p.25).

Nessa perspectiva, a cultura independe da carga genética. É nas relações sociais que a cultura é construída, a partir da relação com os pares. A cultura, portanto, é aprendida. Em resumo para Tylor cultura é todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética (LARAIA, 2001).

Segundo Laraia (2001), Tylor “preocupa-se com a igualdade existente entre a humanidade. A desigualdade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução.” Nessa linha de raciocínio o autor ressalta que para entender este teórico viveu na época em que a Europa sofria grande impacto da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, definida pela antropologia como evolucionismo unilinear (P.33).

No que tange ao evolucionismo, Laraia destaca como principal opositor a esse conceito o teórico Franz Boas (1858-1949) e traz como exemplo principal o artigo “*The Limitation of the Comparative Method of Anthropology*”, escrito por este autor, onde delega à antropologia, duas tarefas:

a - reconstrução da história de povos ou regiões particulares; b - a comparação da vida social de diferentes povos, cujo o desenvolvimento segue as mesmas leis. [...] reafirma Boas que o que convém para descobrir a origem deste ou daquele traço cultural e para interpretar a maneira pela qual toma lugar num conjunto sociocultural. (Apud LARAIA, 2001, p. 36)

Tal corrente de pensamento Laraia descreve como particularismo histórico. Onde cada cultura segue seus próprios caminhos de acordo com os eventos históricos que enfrentou. A cultura seria reflexo das transformações sociais históricas de cada povo ou grupo (P. 36).

Alfred Kroeber (1876-1960) afirma que graças a cultura o homem se distanciou de sua condição animal e por isso acima de suas limitações orgânicas (Pág. 36). Laraia destaca ainda que a grande preocupação do autor citado era impedir a confusão entre o biológico e o cultural.

Para se manter vivo independente, do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. (LARAIA, 2001, p. 37).

Reforça mais uma vez o fato de a carga genética não ser determinante nos hábitos/cultura/comportamento humano. Os modos de ser e fazer particularizam as diversidades existentes entres grupos. Kroeber destaca também “a capacidade humana em se transformar sem necessariamente passar por grandes modificações biológica, [...] superando o orgânico o homem de certa forma de libertou da ordem natural evolutiva.” Criando assim, seus próprios mecanismos de resistência e sobrevivência (P. 41).

Denys Cuche (1996), em seu livro “*A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*”, afirma que a cultura permite aos humanos adaptarem ao meio. O homem ao longo de sua evolução biológica passou de uma adaptação genética para uma adaptação cultural. Ao passo que não simplesmente se adaptava ao meio, adaptava o meio às suas necessidades vitais.

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. [...]As diferenças poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser jamais observadas “em estado bruto” (natural) pois, por assim dizer, a cultura se apropria delas “imediatamente”: a divisão sexual dos papéis nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para a outra. (CUCHE, 1996, p. 10).

Para Cuche, costumes eleitos por uma sociedade podem ser totalmente rejeitados em outras. O autor reforça a ideia de que nada é natural ao homem que mesmo as necessidades biológicas naturais à espécie humana são informadas de acordo a sua cultura, as sociedades não dão as mesmas respostas a essas necessidades (Pág.11).

Para Cucche a cultura é compreendida como um conjunto dinâmico, pois provem de espaço e tempo diferentes, é um sistema complexo e os indivíduos são livres para manipulá-la. Não há culturas puras:

Não existem, conseqüentemente, de um lado as culturas “puras” e de outro, as culturas “mestiças”. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas “mistas”, feitas de continuidades e de descontinuidades. (CUCHE, 1996, p. 140).

Por não ser um fator de herança genética, ou algo predeterminado, as culturas nascem de relações sociais sempre desiguais. Todas as culturas têm valor, mas seria ingenuidade pensar que todas têm a mesma força, emergem de contextos de tensão, e por assim ser, são marcadas por relações hierárquicas. (CUCHE, 1996, p.143).

Na medida em que a cultura real só existe se produzida por indivíduos ou grupos que ocupam posições desiguais no campo social, econômico e político, as culturas dos diferentes grupos se encontram em maior ou menor posição de força (ou de fraqueza) em relação às outras. Mas o mais fraco não se encontra jamais totalmente desarmado no jogo cultural. (CUCHE, 1996, p. 144).

Tal afirmação reforça o posicionamento de que não culturas puras, ambas, tanto as dominantes como as dominadas sofrem interferências umas das outras. Cucche traz a discussão o conceito de *cultura dominante* e *cultura dominada* interpretações de Marx e Weber, na interpretação de ambos a cultura dominante será sempre a pertencente a classe de maior poder. Essa dominação exercida pela classe dominante não anula a autonomia cultural das classes dominadas.

Nessa perspectiva a cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada totalmente dependente. É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em um grau menor), mas que pode resistir em maior ou menor escala a imposição cultural dominante. (CUCHE, 1996, p. 144).

Nessa linha de reflexão acerca da cultura dominante e cultura dominada o autor evidencia a necessidade de se falar da cultura popular. Ressalta que as ciências sociais apontam duas teses unilaterais a esse respeito, uma destas defende que as culturas populares não teriam criatividade própria e por isso não são legítimas que só poderiam ser chamadas de cultura, a cultura das elites. Uma segunda tese seria diz que a culturas populares são autênticas e que podem inclusive superar as culturas dominantes e que nenhuma relação de hierarquia poderia

ser estabelecida entre ambas. Ainda nesse sentido, Cuche evidencia que essa análise pode ser considerada muito superficial quando analisadas diretamente nas realidades de cada grupo.

[...] toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos. [...] As culturas populares são por definição, culturas de grupos sociais subalternos. Elas são constituídas então em uma situação de dominação. (CUCHE, 1996, p. 149).

Podemos assim, dizer, que as culturas populares refletem a contestação. Grupos ainda que em condições de repressão/dominação mantêm seus modos de vida, mesmo sofrendo a violência da imposição da cultura dominante. Ao falar de persistência cultural ou resistência cultural o autor aborda um outro conceito – identidade – que segundo o mesmo tem se manifestado como *moda* ultimamente. Embora a identidade seja inerente a cultura, a cultura pode existir sem que necessariamente haja uma consciência identitária. A consciência de identidade, segundo Cuche, vem como forma de reafirmar as diferenças estabelecidas entre culturas. É como se fosse um orgulho em ser diferente.

[...] A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do mesmo grupo aqueles que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos os membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção entre nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 1996, p. 177).

Na perspectiva de se pensar as diferentes culturas e identidades e como estas se dispõem no mundo, as relações de poder que marcam cada uma destas manifestações, colocamos a discussão a cultura camponesa e a identidade de seus sujeitos. Como se categoriza a cultura camponesa e como a reafirmação da identidade de grupos compreendidos nesses coletivos vem conquistando espaços na sociedade brasileira, principalmente no que se refere a educação, nesse contexto específico a Educação do Campo.

3.2 CULTURA CAMPONESA

Para discutirmos a cultura no contexto dos sujeitos do campo trazemos aqui o conceito de cultura camponesa. José Maria Tardin (2012), no texto *Cultura Camponesa*, inicia a sua discussão a partir da definição de cultura apontada por Chauí (1997) a palavra cultura na origem

latina vem da palavra *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar, expressa ação marcada pelo cuidado. O autor define cultura como toda relação estabelecida entre os seres humanos e dos seres humanos com a natureza. Ao transformarem o mundo transformam a si mesmos. Alterando seu estado material de vida e abrindo um novo campo de possibilidades e necessidades que o impulsiona a contínua transformação (P.180). Assim o ser humano vai imprimindo as suas marcas na natureza tendo a cultura como mediadora. Humaniza a natureza ao imprimir nela suas impressões. Distingue-se da natureza por ser um portador de cultura. (P.181).

Segundo Tardin, no campesinato a cultura se constitui na diversidade dos sujeitos, na comunidade, na família, espiritualidade, elementos sociais e individuais marcando a sua humanização e humanizando a natureza. O campesinato exige tratar a cultura na pluralidade e nas particularidades. São pontos fortes na cultura camponesa: empiria, religiosidade, espiritualidade e patriarcalismo. (P.181).

O camponês faz ensinando e ensina fazendo. Em suas relações sociais há acentuação de valores como solidariedade e fraternidade – se ajudando em momentos difíceis e festejando em outros. Não só em seu cotidiano, mas em seu trabalho – mutirões para construção ou permanência de bens comuns; organizam-se economicamente em cooperativas, associações comunitárias.

Uma forte característica do camponês é a sua relação com a terra. Sua imbricação e cotidianidade com a natureza colocam o camponês ante a grandiosidade e a complexidade dos fenômenos naturais, o que vai ser apreendido muito mais na sua aparência do que em sua essência fenomênica, marcando profundamente a subjetividade camponesa. Emerge daí um sentimento de pertencimento, um vínculo umbilical com a “mãe Terra”, mito primitivo que persiste no tempo. Essa relação com a natureza vai caracterizar uma espiritualidade própria, que será traduzida numa estética de expressão variada, que se revela em músicas de estilos variados, danças, poética, teatro, bailes e festividades, instrumentos musicais, causos e contos, histórias e lendas, artesanato, artes plásticas, ritos, mitos e outros. (TARDIN, 2012, p. 183).

E esse sentimento de pertença que vai afirmar a identidade camponesa em contraposição a cultura do agronegócio que tem uma visão mercadológica da terra. Esse é o diferencial camponês a sua relação com a terra tem um sentimento de pertença, de troca e de cuidado. Ele sabe que precisa da terra é como se ela fosse parte dele, pois, perdendo esse acesso à terra estará perdendo parte de sua história e cultura. O camponês mora na terra, geralmente a família mora

ali há gerações. Já os sujeitos do agronegócio veem a terra como mercado e visa sempre o lucro sem se preocupar com quais mecanismos utilizará para isso.

Tardin ressalta no texto citado que o sentimento e a percepção do sagrado vão levar à demarcação de ambientes naturais ou culturais especiais à sua manifestação, com a determinação de mitos e rituais particulares. Os rituais se voltam diretamente tanto para a natureza – olhos d'água, cachoeiras, lagos, montanhas, grutas, bosques e florestas – quanto para processos do trabalho – preparação da terra, semeadura e colheita, ou mesmo para a matança e a preparação de animais, visando ao consumo ou para fins exclusivamente ritualísticos, momentos em que se faz uso de simbologias diversas: entoações de vozes, cantos, ritmos, oráculos, rezas, vestes e roupas, velas, incenso, ervas e madeiras de cheiro. (TARDIN, 2012, p. 183).

Corroborando a essa definição do camponês (HEBETTE, 2005) escreve:

Os camponeses são *produtores livres* de dependência pessoal direta – são “autônomos”, sua sobrevivência de homens livres lhes impõe *laços de solidariedade* cuja quebra ou enfraquecimento ameaçam seu modo de vida; esses laços mais primários são os de parentesco e de vizinhança que os levam a procurar se agrupar em “*comunidade*”; a busca de sua permanência e de reprodução numa mesma “*terra*”(ou *terroir*, como se diz em francês) traduzidas como apego à terra, é a marca do sucesso de seu modo de vida e a fonte de seu *cuidado com seu ambiente*: a migração para ele é uma fatalidade, a expulsão uma degradação inaceitável. (HEBETTE, 2005, p.94).

Reconhecendo essa identidade camponesa e afirmando enquanto grupo. O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, se desafia a discutir o campesinato como classe social. No texto intitulado *Classe Camponesa: modos de ser de viver e produzir*, Silva (2014) se desafia a apresentar elementos que definem o camponês e o seus modos de vida. Para início da discussão faz a definição de quem seria o *camponês*. O Brasil comporta uma grande diversidade camponesa:

Os camponeses compreendem entre proprietários privados de terras, posseiros de terras públicas e privadas, os camponeses que vivem dos recursos naturais como os povos das florestas, os agroextrativistas a recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais, lavradores, os catadores de carangueijo e lavradores, as castanheiras, as quebradeiras de coco babaçu, os açazeiros, os que usufruem dos fundos de pasto, os povos de faxianais... (SILVA, 2014, p.18).

O campesinato se produz e reproduz nesses diversos contextos, com características próprias de fazer camponês. Não teríamos então um conceito homogêneo de camponês. Baseado em Carvalho (2005) o autor indica que um dos aspectos que unifica a os diversos modos

ser e viver camponês é o fato de trabalharem com uma diversidade de culturas e criações e terem todo o esforço voltado para o bem-estar da família e não no lucro tendo sempre em vista as gerações futuras.

Este modo de produção campo é quem garante que a existência de gerações camponesas futuras. É deste espaço é se pode pensar a Educação do Campo, por que é daí que emergem as necessidades de luta por uma educação para os povos do campo. A educação do campo é inerente a esses sujeitos sociais, é a agricultura camponesa que garante a vida no campo.

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte os índices de desenvolvimento estão entre os maiores. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 43).

Contrária aos modos de produção da agricultura do agronegócio que tem em sua base produtiva a produção do lucro, numa relação puramente capitalista que ignora a diversidade de culturas e modos de vida no espaço camponês (FERNANDES, MOLINA, 2004), agricultura camponesa vê o campo não enxerga o campo com um território de negócio. O campo é, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida (Pág. 50). E nessa mesma linha (Silva, 2014) afirma: “a reprodução social da unidade de produção camponesa não é movida pelo lucro, mas pela possibilidade crescente de melhoria das condições de vida e de trabalho da família.” (Pág. 22). A dinâmica de reprodução econômica do agronegócio é completamente antagônica e incompatível com os modos de vida camponês.

A contenção, o impedimento de acesso à terra e a exploração do seu trabalho constituem expressão da violência histórica e estrutural que perdura sobre os povos camponeses; para isso, o Estado burguês e os agentes do capital fizeram uso das mais variadas formas de agressão. (TARDIN, 2012, p. 185).

A violência histórica e estrutural do capital, agora exponenciada em seu apogeu imperialista, segue encontrando o parapeito camponês, que resiste criando e recriando-se culturalmente. Seu posicionamento como sujeito social consciente e organizado se expressa historicamente em significativos processos de rebelião, com elevado grau de radicalidade em suas ações. Isso não apenas se inscreve em seu imaginário, expressando-se em sua estética cultural, mas continua sendo ativado de forma renovada no tempo. (TARDIN, 2012, p. 187). O camponês tem a capacidade de se recriar.

A educação do campo sem dúvidas se inscreve como uma das ferramentas de resistência do campesinato, quando se propõe a apresentar um novo projeto de sociedade para o campo e para o Brasil. (CALDART, 2004).

Os camponeses desenvolvem o seu modo de vida e sua cultura no território camponês espaço onde é afirmada a identidade camponesa ao se assumirem enquanto sujeitos coletivos. Silva (2014), define território camponês da seguinte forma:

É o espaço de afirmação política, cultural e produtiva do campesinato; Território Camponês não se confunde com município, comunidade, territórios administrativos de governos, etc. Ele é a expressão da presença da Classe Camponesa e da forma de Vida e de Produção Camponesa nas mais variadas regiões do País. (SILVA, 2014, p. 56).

O autor a partir da definição do MPA (2007) traz de forma clara elementos que definem as particularidades do território do campesinato. Quando apresenta os elos que vinculam os camponeses ao território, ou seja, as razões e as bandeiras de luta que faz com que defendam e lutem por este espaço de reprodução da vida.

Escola na comunidade, agroindústria; banco de sementes; áreas de Lazer, cultura e recreação; grupo de base; celebrações religiosas e festivas; renda estável; posse da terra; costumes locais; culinária; tradições populares; relações de vizinhança, compadrio e parentesco; história da comunidade e da família; vínculo com os entes queridos; gosto pela vida no campo; a amplitude do espaço que proporciona liberdade; convivência com a natureza (pássaros, rios, árvores, animais domésticos, etc); o território permite unidade entre as pessoas e gera poder soberano para atuar sobre ele; território e projeto dão unidade política à diversidade camponesa; luta para manter e conquistar território (Reforma Agrária). (SILVA, 2007, p. 57).

É nesse território e por este território que os atores da Educação do Campo travam suas lutas e demandas por uma educação que reconheça essas particularidades de “ser camponês” e desse modo de vida pautado nos princípios da harmonia com a terra e seus recursos naturais. Uma educação que emancipe o camponês sem descaracterizá-lo. E para isso é imprescindível discutir o currículo da escola do campo, não só discutir, mas também construí-lo.

4

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ESCOLA DO CAMPO**

A escola com mais um dos espaços onde a educação acontece configura-se também transmissora de cultura. Todavia a cultura não pode ser entendida como única, assim deixa de ser viável um currículo que eleja uma cultura como padrão quando na verdade tem-se *culturas* (VEIGA-NETO, 2003). Se há uma multiplicidade de culturas e a escolarização é um direito universal do cidadão, ao elaborar os conteúdos curriculares Segundo Moreira e Candau (2003) Uma das funções sociais da escola é oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Como diria o mestre Paulo Freire (1996) a educação não é neutra e se não é há de questionar quais são os indicativos considerados nessa avaliação e quem são os protagonistas dessa produção cultural difundida pelas instituições escolares.

O próprio movimento da Educação do Campo é um enfrentamento as contradições e imposições culturais presentes na escola. Movimento de caráter contra hegemônico que enfatiza as tensões e conflitos sociais evidenciando a inexistência de homogeneidade e, contrapõe a supervalorização da cultura elitista em detrimento da cultura popular. É cômodo polarizar em uma única cultura, contudo a própria exigência dos sujeitos culturais tem desafiado a educação a se reestruturar nesse sentido.

Em vez de preservar uma tradição monocultural a escola tem sido chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças [...] abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

Corroborando a isso, Arroyo (1999) diz que é preciso interpretar os processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (Pág. 14).

Para iniciarmos a discussão acerca do currículo traremos aqui uma síntese de alguns conceitos de currículo apontados por Lucíola Licínio Paixão Santos e Marlucy Alves Paraíso no texto *O currículo como campo de luta*, nesse texto as autoras discorrem sobre cinco tipos de currículo:

Currículo oficial – aquele que consta na Proposta Curricular do Estado, nas propostas curriculares das secretarias de educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas. O *currículo formal* – abrange todas as atividades planejadas para serem trabalhadas em sala de aula nele está incluso o currículo oficial. O *currículo em ação ou real* – todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam em consequência do processo de escolarização. O *currículo oculto* – conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, portanto não mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles. Contrapondo ao currículo oculto, o *currículo explícito* – representa a dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino. [...] por fim o *currículo vazio ou nulo* [...] constitui nos conhecimentos ausentes tanto das propostas curriculares (currículo formal), como das práticas das salas de aulas (currículo em ação), que, muitas vezes, abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. (SANTOS, PARAÍSO, 1996, p. 56-57).

As autoras nos ajudam a compreender as diversas ausências e as imposições encontradas no nosso cotidiano escolar. O currículo é a ferramenta orientadora das práticas escolares. Cabe aqui questionar sob qual lógica, por quem e quais intencionalidades há por traz das propostas curriculares que norteiam a educação, principalmente nas escolas do campo.

O currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola, percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades. (SANTOS, PARAÍSO, 1996, p. 58).

Se a sociedade não é homogênea, cada grupo social defende interesses distintos a partir de suas vivências. Ideais e posicionamentos estão em conflitos a todo tempo nesse sentido as autoras acima citadas indicam que qualquer conquista acerca do currículo deve ser considerada transitória uma vez que depende da organização das forças que o sustenta. (SANTOS, PARAÍSO, 1996).

A seleção de conteúdos curriculares historicamente tem apontado uma forte tendência em privilegiar culturas hegemônicas e silenciado culturas dos grupos minoritários, que na verdade são a maioria da população, e/ou quando aparecem é de forma deformada e estereotipada (SANTOMÉ). A exemplo dessa deformação da realidade cultural temos no ambiente escolar as festas juninas que tem sua gênese na cultura popular e tem se tornado regra nas instituições escolares, tais festas consistem em uma caracterização estereotipada do camponês, ou seja, é a representação dos sujeitos do campo pela lógica urbana. A incompatibilidade ocorre devido a ausência de representações desses grupos sociais na formulação e aplicação do currículo.

Em nossa história a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. [...] Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. (ARROYO, 2013, p.14).

Tais sujeitos ainda estão em processo de luta pela ocupação e representação efetiva nos currículos escolares. Os professores por serem os mediadores diretos do conhecimento na sala de aula são também responsáveis/protagonistas da construção do currículo, pois estes sujeitos são quem realizam o currículo na prática. Por mais que a intenção das autoridades escolares seja a coincidência do currículo formal plenamente realizado com o real, (CARVALHO, 1996), tal coincidência na prática é impossível, uma vez que cada professor traz consigo uma trajetória de vida e um ponto de vista próprio que conseqüentemente interferirá na mediação do currículo realizado.

No que se refere as primeiras manifestações da necessidade de educação para os povos do campo esta foi pensada como uma forma de resolver urbano; fixar o homem no campo como forma de conter o êxodo rural que estava lotando os grandes centros urbanos. Contrariando essa lógica da educação para o campo pensada pela lógica do conforto social urbano, é que despontam os camponeses organizados em movimentos sociais pautando uma educação que atendesse as demandas reais do campo elaboradas pelos próprios camponeses para atender suas necessidades dentro de seus territórios.

Os movimentos sociais camponeses e demais agentes da Educação do Campo questionam a educação rural que desde a sua existência ensinou os estudantes camponeses a enxergarem a cidade como salvação do atraso do campo. Estudar seria a forma de se livrar de um destino “cruel” - permanência na mesma vida sofrida de seus pais. A educação rural cumpriu tão bem esse papel que os próprios estudantes reproduziam e ainda reproduzem esse discurso. Segundo Moura essa valorização do urbano é transmitida via o currículo oculto, pois são valores que os professores passam sem explicitar e os alunos aprendem sem precisarem se esforçar.

Essa seria uma explicação para a adesão dos estudantes do campo ao discurso veiculado pela escola de que o campo está ultrapassado. Contudo os camponeses organizados hoje propõem uma nova lógica para a educação no meio rural se colocando claramente contra a dominação hegemônica, a proposta é que sejam criadas as condições para que se tenha qualidade de vida no campo. Essa qualidade de vida não se vincula a uma visão romântica de um campo homogêneo está vinculada as contradições existentes, o enfrentamento dessas

contradições é essencial para uma vida digna no campo.

O camponês não tem que migrar a cidade para “ser feliz” ele necessita é: de terra para viver e trabalhar, moradia digna, educação que contemple suas necessidades sem excluir a o direito de acesso ao conhecimento universal, saúde, esporte, lazer, valorização de sua cultura e direito a conhecer outras, em resumo ele (camponês) necessita de políticas públicas que assegurem seus direitos onde eles estão. Em nenhum momento pretende-se aqui indicar um determinismo de fixação do homem no campo, mas reafirmar a pauta de que os camponeses tenham o direito de escolher se quer ou não sair do campo e, não sair do campo por que lhes faltam os direitos essenciais de sobrevivência. São sujeitos de direitos, só com esses direitos garantidos é que poderemos dizer que escolheram migrar para a cidade, contrário a isso a migração para os centros urbanos tem se afirmado como uma obrigação – ou migra¹⁵ e continua vivendo ainda que em condições subumanas ou não sobrevive. Uma das condições para a qualidade de vida no campo perpassa pela discussão de escola do campo e Educação do Campo.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A língua portuguesa é a língua oficial do Brasil. Assim sendo, a maioria expressiva dos brasileiros, quando chegam às escolas, já dominam as regras básicas de comunicação por meio desta, ou seja, dominam as regras básicas da oralidade. Por ser a língua materna, é por meio desta que os sujeitos interagem com o mundo e exercem a cidadania na interação com o estado brasileiro (Rangel, 2006). Por essa característica, a língua assume um papel político, social e de expressão de uma identidade, e como tal deve ocupar espaço de estudo, debate e reflexão no espaço escolar.

¹⁵ Um exemplo claro dessa migração como única via de sobrevivência é a migração sazonal ou temporária que ocorre no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, são cerca de 78 mil pessoas que deixam suas localidades todo ano em busca do sustento de suas famílias (CASTRO, 2014). A própria dinâmica de ida para outros estados ou região sul do próprio estado e o retorno para as suas localidades evidencia que o migrante jequitinhonhense sempre tem consigo o desejo de retornar a sua terra, ele encara a migração como único meio de sobrevivência da família, o ideal seria que esse camponês ou camponesa não precisasse sair de seu território para sobreviver. Ou melhor o ideal era viver bem e não apenas sobreviver.

É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua. Cabe à escola torná-lo capaz de expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc. (MINAS GERAIS, 2014, p. 10).

Essa é a concepção que subsidia o *Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa(2014)* do Estado de Minas Gerais. No entanto, na realidade de nossas escolas ainda falta muito no que se refere à formação do posicionamento crítico dos estudantes perante tais situações. Os tipos de interações sociais vividas pelas crianças que chegam às salas de aula são múltiplos, e a língua como fator social que é, constitui-se como resultado de tais interações. Portanto, a educação não é processo meramente pedagógico é, principalmente, uma questão social.

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui miséria entre a maioria e concentra privilégios nas mãos de poucos – a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Evidente que que todos os falantes sabem falar o que pode ocorrer é que ouvintes/interlocutores de grupos diferentes podem julgar outros dialetos como incorretos, engraçados ou inferiores. Possenti (2006) afirma que em relação à língua precisamos ter claro o que é uma criança e o que é uma língua nunca poderemos dizer que uma criança é incapaz de aprender uma língua, por mais complexa que seja as crianças se sobressaem bem com as regras da fala prova disso é que falam. Chegam às escolas falando e obviamente, seu dialeto é inerente ao contexto que vive. Uma criança antes de ir para a escola já sabe estruturar uma frase isso é saber gramática, em nenhum lugar do mundo existe uma língua uniforme, pois varia de acordo com gênero, classe social, idade, localização geográfica entre outros. (POSSENTI, 2006, p. 29-30).

Nesse sentido pode-se afirmar que o domínio de uma língua não depende do domínio de metalinguagem. Um falante pode desconhecer totalmente as regras gramaticais e dar conta de falar uma língua do mesmo modo que pode conhecer bem todas as regras gramaticais de uma língua e não conseguir fazer uso social dela através da fala.

Para dar um exemplo óbvio, sabe-se evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com os adultos e outras crianças para pedir coisas, xingar, reclamar ou brincar, do que alguém que tenha estudado gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano para passear numa cidade brasileira. (POSSENTI, 2006, p.54).

Os preconceitos relacionados ao não domínio da língua padrão está relacionado muito mais relacionado à estrutura social do que a aspectos linguísticos. Os valores considerados nesse tipo de julgamento estão relacionados a classe social a que pertence o falante, logo o que está em questão não é fala, mas sim quem fala e de onde fala. (Soares, 1988).

A forma linguística considerada correta é a usada pelas classes privilegiadas, no entanto todos os dialetos que façam oposição a norma padrão utilizadas por essas classes superiores são consideradas incorretas. Nesse sentido, percebe-se que o que determina se um dialeto é superior ou inferior é a classe social que ocupa seus usuários. Entretanto a deficiência linguística não está ligada a fala, mas sim a estrutura social, a inferioridade atribuída à fala é só mais uma característica da divisão de classes em que prevalece quem a classe dominante. Entretanto o julgamento não é sobre a fala e sim sobre o falante. (SOARES, 1988, p. 41).

Obrigar o uso da língua padrão é impor a língua dos mais favorecidos. Levando pela natureza cognitiva cada grupo é capaz de aprender uma língua, na sua maioria diferente da língua padrão desmistifica o fato de que aprender uma língua é difícil, pois qualquer pessoa principalmente crianças quando estimuladas constantemente aprendem um dialeto facilmente.

Segundo Possenti existem vários tipos de gramática a descritiva: que visa descrever a língua de uso, aceitando combinações possíveis e impossíveis, para ela só são considerados erros construções linguísticas que não se enquadram em nenhuma variedade de uma língua. A internalizada: são regras que o falante domina e é capaz de interpretar, sabe a sequência das palavras, é de conhecimento sintático e semântico. Produz avaliações sociais, independente da regra seguida. A normativa: suas regras se assemelham as de etiqueta, deve ser seguida a rigor ou a pessoa é desvalorizada, não admite mudanças e quando essas acontecem considera-se como vulgar, erro, vício. O autor deixa claro então que não é necessário ensinar gramática na escola no sentido próprio da palavra. A gramática deve ser aplicada de acordo com a dificuldade do aluno levando-o a fazer comparações e entender qual a forma mais coerente.

Ainda nesse ponto de vista, Soares (1988) ressalta que não se pode eleger uma língua ou dialeto como superior ou inferior a outro baseado em questões, sociais ou geográficas, pois cada dialeto, língua e registro atende às características e necessidades do grupo a que pertence o falante ou a situação que a fala ocorre. Segundo a teoria das diferenças linguísticas tanto o dialeto-padrão, como o dialeto não-padrão, possuem a mesma eficiência no que se refere à estruturação de sistemas e coerência, mas devido a diferenças sociais, o dialeto-padrão dialeto da classe favorecida é mais aceito do que outros. O conflito não está na superioridade ou inferioridade da linguagem utilizada, mas sim nas diferenças sociais entre os usuários da língua. p.48.

No entanto levando pela natureza cognitiva cada grupo é capaz de aprender uma língua, na sua maioria diferente da língua padrão. Se os estudantes adentram às escolas com conhecimentos linguísticos que os dão condições de se comunicarem e serem compreendidos nos grupos aos quais pertencem, isso desmistifica o fato de que aprender uma língua é difícil, pois qualquer pessoa principalmente crianças quando estimuladas constantemente aprendem um dialeto facilmente. Ao eleger a língua padrão como forma correta de se comunicar tanto na escrita como na fala impõe-se a língua dos mais favorecidos. (POSSENTI, 2006).

Uma possível teoria para a solução das questões que envolvem o ensino de uma língua seria o bidialetismo funcional que pode ocorrer a partir do entendimento das diferenças dialetais por parte dos professores, que o dialeto não padrão possui o mesmo valor que o dialeto-padrão. Ao mesmo tempo sugere-se que é preciso parar de afirmar como único dialeto correto, o dialeto-padrão, e ensinarem a língua padrão sem inferiorizar a língua de uso dos alunos, proporcionando o aprendizado da língua padrão para o uso em contextos em que essa seja exigida, seria uma solução para o ensino de uma língua sem imposição sobre os dialetos dos alunos. (SOARES, 1988, p. 48-49).

Olhando para a realidade das escolas do campo e seus estudantes indica-se a necessidade de um cuidado dos professores de LP para que não reproduzam o discurso que a língua padrão é a única língua correta. Os estudantes quando iniciam o processo de escolarizam já falam, não se pode ignorar a língua do grupo ao qual o aluno pertence e impor a língua padrão. No entanto, há se ter cuidado para que não haja uma supervalorização da língua falada pelos diferentes grupos sociais, e se negue o ensino da língua oficial garantido em todos os níveis da educação básica. É importante levar em conta os conhecimentos linguísticos dos estudantes, porém é

imprescindível que este se aproprie das técnicas da gramática normativa para que seja capaz de transitar nos diversos espaços sociais fazendo uso desta, quando lhes forem exigido. Essa apropriação deve ser para além da aquisição de um conhecimento, uma ferramenta da classe trabalhadora para que consigam dialogar de igual para igual com a classe dominante, colocando em cheque inclusive o discurso de que é muito difícil aprender a língua padrão. (POSSENTI, 2006).

Diferente da língua falada (dominada na oralidade), a língua escrita geralmente é dominada por aqueles que passam pelo ensino formal. Daí a responsabilidade da escola, como instituição de ensino, no processo de constituição da formação de um cidadão ativo que se faça comunicar “bem” por meio da escrita – que domine as competências exigidas pelo português padrão e faça o seu uso social. O ensino da língua escrita deve estar interligado à oralidade, mas sem correr o risco de supervalorizar a língua falada e perder de vista as técnicas exigidas na escrita. Segundo o Currículo Básico Comum (CBC) para o ensino de Língua Portuguesa (LP) para os anos finais do ensino fundamental no estado de Minas Gerais,

O componente curricular Língua Portuguesa apresenta-se como constitutivo da área de conhecimento Linguagens, ao lado dos outros componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna, Língua Materna, para populações indígenas, Arte e Educação Física. [...] Devem compor o currículo do componente curricular aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita. Em relação a essas duas competências, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele: reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem; atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações; tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira. (MINAS GERAIS, 2014, p. 9-11).

O CBC reforça que a principal função do ensino de LP na escola é garantir que os alunos dominem o português padrão. Deste modo, define critérios que devem ser adotados pelo professor para que seja cumprido tal objetivo:

A seleção dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. Ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos: de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal; com níveis cada vez mais complexos de organização. (MINAS GERAIS, 2014, p. 11).

O trecho acima evidencia a responsabilidade e o desafio do professor atuar como mediador do ensino, principalmente quando pensamos nas situações de uma sala de aula que é um espaço composto por sujeitos de diversos contextos, com trajetórias coletivas e individuais que refletem diretamente nas relações de ensino-aprendizagem. A escolha dos materiais didáticos a serem utilizados requer uma enorme perícia para que se tenha êxito na apreensão dos conteúdos por parte dos alunos, mas fato é que nenhum material pedagógico, por si só, garante a efetividade do ensino.

Toda atividade pedagógica do ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas de forma intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, pág. 39).

É no território da sala de aula que o ensino de LP se materializa. São as escolhas e os métodos eleitos pelo educador ao desenvolver suas práticas pedagógicas é que serão definitivos para que sua prática pedagógica adquira ou perca os seus significados, seja de realização ou mal estar. E nessa materialidade da sala de aula que este educador se verá diante do grande desafio de a partir da relação educador/educando se formar como educador aprender a como ensinar a sua disciplina e construir sua identidade de educador. (Arroyo, 2013, p. 24).

É nesse contexto de educadora aprendiz que me vejo diariamente na prática docente, são os diversos contextos da sala de aula e diante das diversas trajetórias dos estudantes, associado a forma particular de ver o mundo é que me vejo em reflexão constante a respeito de quais seriam as práticas pedagógicas que contemplariam as necessidades dos estudantes. Nesse processo tenho aprendido a lecionar os conteúdos de LP e a construir caminhos de possíveis aproximações com a educação do campo. Tendo em vista sempre a necessidade de mediar os conhecimentos propostos pelo Currículo Básico Comum, mas dialogando sempre com os conhecimentos já produzidos pelos estudantes ao longo de suas vidas antes do processo de escolarização.

5

**ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO RAMALHO
MOTA (EEARM): campo empírico da pesquisa**

A investigação que deu origem a este trabalho foi realizada com quatro turmas de estudantes do Ensino Fundamental II matriculados na Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, situada na comunidade rural de Santo Antônio do Bolas, município de Jenipapo de Minas, estado de Minas Gerais. Os estudantes cursam o 6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental II, sendo uma turma de cada uma destes anos escolares.

Para melhor situar a escola e o trabalho de investigação ali realizado, faz-se necessário contextualizar a educação escolar no município de Jenipapo de Minas, a comunidade rural onde a escola está localizada e a própria instituição de ensino. É o que farei adiante.

5.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JENIPAPO DE MINAS

No que se refere à educação escolar, segundo dados levantados na Plataforma Data Escola Brasil, do INEP¹⁶, o município de Jenipapo de Minas possuía em 2014 um total de 16 escolas em atividades, sendo 13 rurais e 3 urbanas. Do total de 16 escolas, 3 são estaduais, sendo 2 urbanas e 1 rural; e 13 municipais, sendo 12 destas rurais. Todas as escolas municipais rurais atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas, sendo que apenas uma delas oferece matrículas também para a Educação Infantil. A única escola municipal urbana oferece matrículas apenas para a Educação Infantil. (Ver Tabela 2, adiante).

Em relação às escolas estaduais, temos a seguinte caracterização: a Escola Estadual Padre Willy, localizada na cidade, oferece matrículas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental; a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, também localizada na cidade, oferece matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Estas duas escolas estaduais urbanas recebem grandes contingentes de estudantes egressos das escolas municipais localizadas em área rurais que migram para a cidade em busca da continuidade de seus estudos. Em virtude deste fenômeno, esta última escola foi oficialmente reconhecida como uma escola do campo no ano de 2016, através da Resolução SEE-MG n. 2820 de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do Campo de Minas Gerais, referenda do assim o disposto no inciso II do § 1º do art. 1º, do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa

¹⁶ As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015. Estes foram os dados mais atualizados que encontramos disponíveis on-line.

Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que define escola do campo como “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 populações do campo”.

Tabela 2 – Relação das escolas em atividade no município de Jenipapo de Minas, por dependência administrativa, localização e nível de ensino – 2014.

Escola	Dependência administrativa	Localização	Nível de ensino ofertado			
			EInf	EF1	EF2	EM
EE Antônio Ramalho Mota	Estadual	Rural		X	X	X
EE Nossa Senhora de Fátima	Estadual	Urbana			X	X
EE Padre Willy	Estadual	Urbana		X	X	
EM Castro Alves	Municipal	Rural	X	X		
EM Coração de Jesus	Municipal	Rural				
EM Dona Andreolina Oliveira	Municipal	Rural	X	X		
EM João Ferreira Guedes	Municipal	Rural	X	X		
EM Mestra Cândida	Municipal	Rural	X	X		
EM Pai Joaquim	Municipal	Rural	X	X		
EM Pe. Emiliano	Municipal	Rural	X	X		
EM Presidente Tancredo Neves	Municipal	Rural	X	X		
EM Professor Olímpio Rodrigues	Municipal	Rural	X			
EM Sebastião Cardoso	Municipal	Rural	X	X		
EM Vereador Bernardino Rodrigues	Municipal	Rural	X	X		
EM Municipal Olavo Bilac	Municipal	Rural		X		
PEM Peter Pan	Municipal	Urbana	X			

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no site do Data Escola Brasil/INEP. Legenda: EInf = Educação Infantil; EF1= Ensino Fundamental I; EF2 = Ensino Fundamental II; EM = Ensino Médio.

O único estabelecimento de ensino que oferece matrículas para os anos finais do ensino fundamental no campo é a Escola Estadual Antônio Ramalho Mota, que também oferece matrículas para o ensino médio. Esta escola se constituiu o campo empírico para o desenvolvimento de nossa pesquisa neste curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo.

A Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM) está localizada na comunidade rural de Santo Antônio do Bolas, município de Jenipapo de Minas. A comunidade Santo Antônio do Bolas, conforme relatos de moradores anciãos da localidade, tem aproximadamente 200 anos de existência. A fazenda onde se localiza a citada escola, já pertenceu a pelo menos três donos conforme memória dos moradores, sendo que atualmente pertence ao Sr. Gustavo Lages Neto, o qual fez a doação oficial do terreno onde a escola foi construída.

A comunidade formou-se a partir dos festejos devotados a Santo Antônio. Levantamento feito por mim em fontes orais indicam que na comunidade só existia a igreja, construída em um terreno que teria sido doado por um dos fazendeiros para a divindade. No mês de junho, quando se celebra a festa ao santo, os moradores das comunidades vizinhas vinham para a localidade e por lá ficavam até por nove dias acampados. Nesse período eram celebradas as novenas a Santo Antônio e aconteciam muitos bailes de sanfona e leilões de prendas vivas, bebidas e pratos típicos da região. Para entender melhor a formação da comunidade entrevistou-se a Sra. Dos Anjos uma das lideranças mais antigas da localidade:

Antes tinha as novenas de Santo Antônio, tinha os leilão era aquelas balaiadas de biscoito mais era biscoito mesmo, era muito biscoito, dava dinheiro... o dinheiro que ganhava nos nove dias, nove dias antes; era nove domingos, as Domingadas, aí esse dinheiro era para ser consumido na festa. [...] meu sogro casou no dia da festa era anos 30 ou 31, alí é muito antigo, a origem da comunidade Santo Antônio é muito antiga. É um lugar que teve muita fama vinha gente de longe [...] (Relato da Sra. Dos Anjos).

Segundo a entrevistada e demais moradores mais antigos da comunidade os festejos a Santo Antônio reuniam diversas pessoas de toda a região especialmente para esta celebração. O terreno onde era e é ainda hoje a igreja da então comunidade de Santo Antônio do Bolas foi uma doação de um dos donos da terra. Pela memória local tiveram três donos: Valeriano Guedes, Manoel Soares Duarte e por último Gustavo Lages. E foi na última troca de donos que houve conflito com relação às terras de Santo Antônio, para o Sr. Gustavo santo não teria terra:

Um certo dono da terra falou assim, aqui é assim eu vou doar esse pedaço de terra para Santo Antônio por que disse que devia um dinheiro para Santo Antônio e ele não tava tendo o dinheiro, então separou um pedaço de terra para Santo Antônio. Para a igreja né. Que a igreja de Santo Antônio é muito antiga, não sei nem o início dela[...] toda vida eu era criança tina as festas de 13 de junho, festa de Santo Antônio era isso e esse moço doou o pedaço de terra, o que nós sabemos é isso né, ele doou em lugar de um dinheiro que ele devia. Aí colocou os marcos né e todo mundo respeitava – a terra do Santo, a terra do Santo... quando Manoel de Juca vendeu a terra para Gustavo Lages ele falou que alí estava as marcas do terreno de Santo Antônio que era alí né. E nós sabia disso e tinha muita gente mais antiga que sabia disso, inclusive meu sogro [...] tinha o marco lá fincado, com o tempo esse povo arrancou esse marco e construiu aquela venda alí, no mesmo lugar da venda, aquele curral tudo fazia parte da terra de Santo Antônio meio alqueire de terra, é muita terra, com certeza a escola também faz parte é pertinho da igreja. Aconteceu o que só deu de boca né e documento foi nada [...] aí Gustavo muito bravo não quis considerar de jeito nenhum [...] não teve consciência do comprador né e aí Santo Antônio ficou deserdado, não teve direito nenhum e o povo foi rodeando, Gustavo vendeu para quem ele quis. Tudo na base da corrupção. [...] Santo Antônio mesmo ficou no prejuízo. Depois ele (Gustavo Lages) veio e construiu aquele curral e aquela casa de venda dentro do que é do Santo. (Relato da Sra. Dos Anjos).

A comunidade Santo Antônio do Bolas é marcada pela religiosidade, a religião predominante é o catolicismo. A formação da comunidade se deu pela comemoração ao Padroeiro Santo Antônio, mas há outro fator por trás da história que nem sempre é considerado ao se contar a história, que é a questão agrária, um fazendeiro paga o Santo com um pedaço de

terra vende a fazenda para outro e nesse momento o novo dono toma a terra da divnidade. Nesse caso não houve como provar que o Santo era dono, a doação para ser válida legalmente teria que ser registrada em cartório. Com o passar dos anos, mais precisamente pela presença da escola, algumas famílias começaram a comprar lotes no entorno a fim de que ficasse mais próximo para os filhos estudarem e assim se formou a comunidade de Santo Antônio do Bolas. *Do bolas* é um nome originário em função de a comunidade ser cortada por um córrego, que hoje só corre águas em épocas de chuva, que tem esse nome.



Vista panorâmica da Igreja de Santo Antônio. Foto: Karine Nunes, 2017.



Vista panorâmica do curral citado na entrevista. Foto: Karine Nunes, 2017.



Visão geral do centro da comunidade (onde está a igreja, escola e comércio).

Vale frisar aqui que a festa ao padroeiro Santo Antônio continua acontecendo na comunidade todos os anos. O curral, a venda e a escola constituem o centro da comunidade. Como perceptível nas fotos a comunidade Santo Antônio do Bolas ainda tem visível em seu dia a dia a presença das marcas da fazenda. Expressas na presença do curral e o gado circulando constantemente nas imediações. Por ser uma região constituída por fazendas grande parte dos camponeses são originários da condição de agregados. Esses camponeses passaram por lutas para que conquistassem o direito de posse da terra onde vivem atualmente e para isso contaram com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e a Pastoral do Migrante. Se por um lado a igreja estava junto aos camponeses por meio dessas organizações por outro lado na figura de alguns padres o apoio era aos fazendeiros como expresso no relato de Dona Dos Anjos:

Nos anos 70, quando eu mudei pra aqui a comunidade santo Antônio já existia o nome comunidade só não era uma comunidade que celebrava culto todo domingo [...] nós colocamos uma prática de celebrar os cultos de 15 em 15 dias [...] no ano de 1979 nós reconstruímos a igreja... e assim continuou até que o padre falou para passar os folhetos e livros para nós fazer a celebração todo domingo. Aí passou os livros e aqueles jornaizinhos das usinas lá de são Paulo que chamava cá e lá. Aí a gente tinha notícia de cá e lá. E aí começou os conflitos aqueles agregados alí do bolas, tinha muitos moradores alí naquela região alí do bolas [...] alguns desocupou sem direito a

nada e muitos outros foi lutar pelo direito de posse, por que há muitos anos muitas pessoas nasceu, cresceu e viveu a vida inteira alí[...] um moço de Valadares que comprou essa terra aí e queria desapropriar todos os moradores [...] tinha muitos moradores e o pessoal precisava de receber uma indenização por justa lei né. Aí isso caiu no ouvido do jornalzinho e o jornalzinho mandava as respostas. [...] uma vez veio um jornal que contava a história de um morador que tinha um animal que era dele viajar para buscar a feira né. Aí o que que aconteceu o animal ficava amarrado noite e dia... quando vai saber quem era a pessoa era Geraldinho de Maria daqui que morava alí no Bolas. Aí lia esse jornal nessa época... eu lembro que Padre Vitor falou assim: oh Dos Anjos não é pra ler esses jornais não esses jornais que causa conflitos a gente não lê na comunidade não. Eu falei: uai Padre Vítor, mas se tá vindo pra gente ler vamos ler uai. - Não mais essas coisas é perigoso ler. Depois teve uma reunião forte em Granjas dos padres, pessoal da pastoral, da igreja, das comunidades, o próprio proprietário, o dono da fazenda o desapropriador, que queria tirar o povo da terra. E no final graças a Deus ele acabou indenizando as famílias. (Relato da Sra. Dos Anjos).

Nesse relato a moradora reafirma a forma como se constituiu a comunidade por meio de celebrações religiosas e traz um dado significativo que é a circulação do jornalzinho *Cá e Lá*, quando ela se refere às usinas de São Paulo, está falando das usinas de cana-de-açúcar para onde muitos camponeses do Vale do Jequitinhonha migravam e ainda migram. Segundo levantamento da Pastoral do Migrante dezessete municípios do vale do Jequitinhonha sendo maioria destes do Médio Jequitinhonha, onde se localiza o município de Jenipapo de Minas que faz parte dessa maioria, são cerca de 78 mil pessoas que deixam suas terras e moradias através da migração sazonal ou temporária em busca do sustento das famílias. (DUGULIN, 2014). O jornal citado teve sua primeira edição em abril de 1986, nele a Pastoral do Migrante relatava acontecimentos das usinas e das comunidades de origem dos cortadores de cana. (ver anexo III).

Muitos dos agregados da região de Santo Antônio do Bolas começaram a lutar pelo direito de posse das terras onde trabalhavam após participarem das greves por melhores condições de trabalho do nos canaviais no interior de São Paulo, com apoio da Pastoral do Migrante que promovia encontros de formação com os trabalhadores. Ao retornarem para as regiões conscientes de seus direitos não saíam das terras sem indenização. Indenização essa, que era feita com um pedaço de terra.

É nesse contexto marcado pela presença de grandes fazendas que vivem os estudantes atendidos pela EEARM todos estes são filhos de pequenos agricultores. Os camponeses vivem em pequenas propriedades onde desenvolvem agricultura e pecuária de subsistência. O PPP da escola, atualizado em 2015, indica que as famílias atendidas são todas de baixa renda.

O processo de ocupação territorial da região deu-se desde o período colonial. As evidências estão nas marcas e memórias dos habitantes, principalmente da comunidade quilombola *Lagoa Grande* cadastrada pela Fundação Cultural Palmares em 3 de agosto de 2009,

de acordo com o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID publicado no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2014, juntado ao Processo Administrativo nº. 54170.005061/2009-87. Também, vestígios históricos abundantes podem ser encontrados na comunidade denominada *Sítio*, que tem ainda vestígios da casa grande, senzala, moinhos, tronco, caminho de escravos, dentre outras marcas que comprovam que no local houve escravização de negros. Na divisa do *Córrego Barreiro e Veredas*, há ainda hoje uma espécie de cerca feita de pedras, que segundo os moradores mais antigos, foi feita pelos “cativeiros”, ou seja, pelos negros escravizados.

Esses elementos são fundamentais para se entender o contexto da ocupação atual do território da comunidade escolar. Estamos falando de uma escola que tem em seus registros de fundação datado de 1983, que funcionava na comunidade Santo Antônio do Bolas, como anexo da Escola Estadual Inhô Figueiredo sediada no município de Chapada do Norte, um dos municípios mineiros que possui maior número de remanescentes de quilombos e/ou descendentes de escravos. O próprio nome da escola já é cheio de significados: “Inhô”, variação da palavra “senhor”, pronome de tratamento utilizado pelos negros ao se referirem aos senhores de engenho, denotam a inscrição, na memória histórica do lugar, do nome de uma personalidade vinculada aos segmentos de comando político na região.

A partir de 2012, a escola do Santo Antônio do Bolas passa a denominar-se Antônio Ramalho Mota. Os registros da escola apontam que o nome foi escolhido democraticamente pela comunidade escolar em homenagem a Antônio Ramalho Mota, vereador e morador da comunidade, que contribuiu na construção do prédio escolar. A escolha deste nome divide opiniões da comunidade escolar. O processo de escolha ocorreu em assembleia geral com a presença e indicação de parentes do então falecido vereador. Mais uma vez, e agora em pleno século XXI, o nome escolhido foi o do “senhor”; o que mudou foi apenas a forma de construção do “prestígio social”.

52 A ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO RAMALHO MOTA: UMA CARACTERIZAÇÃO

Melhor detalhando o histórico da instituição escolar investigada, encontramos no seu Projeto Político-Pedagógico a informação de que a Escola Estadual Antônio Ramalho Mota foi fundada em 29/12/1983 através da *Resolução N° 306* do Conselho Estadual de Minas Gerais (CEE/MG) que, em seu artigo 19, autorizou o funcionamento do ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) na comunidade de Santo Antônio do Bolas, na zona rural do município de Jenipapo de Minas, porém vinculada à Escola Estadual Inhô Figueiredo, situada na comunidade rural Granjas do Norte, município de Chapada do Norte, Minas Gerais, que à ocasião, ofertava o então denominado ensino de 1º. e 2º grau. Portanto, a atual Escola Estadual Antônio Ramalho Mota nasceu como anexo da Escola Estadual Inhô Figueiredo. Para a escola sede (Inhô Figueiredo), os estudantes egressos que concluíram o 1º. grau na “Escola de Ensino Fundamental” de Santo Antônio do Bolas, deslocavam-se com o objetivo de dar continuidade aos seus estudos, cursando o então denominado ensino de 2º. grau.

Somente em 2007, vinte e três (23) anos após sua criação, a “Escola de Ensino Fundamental” de Santo Antônio do Bolas, como assim era denominada a partir do final dos anos 1990, obteve sua emancipação. A partir de 2010, a escola passou a ofertar o Ensino Médio na própria comunidade.

A consulta ao *Livro de Atas* da escola permitiu-me constatar que até 2012 esta unidade escolar era denominada “Escola de Ensino Fundamental”. Só a partir deste ano a instituição passou a ser designada Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM)¹⁷. Tal nome, segundo o Livro de Atas da própria escola, foi escolhido democraticamente pela comunidade escolar, em homenagem a um vereador, falecido naquele ano, que muito tinha contribuído no processo de implantação da escola na comunidade.

O novo nome desta unidade escolar, quando agregado ao nome da instituição à qual ela esteve anexada durante suas duas décadas iniciais de funcionamento, qual seja, a Escola Estadual Inhô Figueiredo, evidencia elementos da formação histórica e cultural do lugar. Ambas possuem nomes de personalidades masculinas, ligadas a famílias de grupos econômicos poderosos da região. Inhô Figueiredo foi um grande latifundiário da região, pertencente à

¹⁷ A Escola Estadual Antônio Ramalho Mota não possui sigla oficial, nem alguma sigla que seja utilizada pela comunidade escolar. Para abreviar a sua denominação neste trabalho, estaremos utilizando a sigla EEARM, por nós inventada.

família proprietária da Fazenda Santa Polônia (FRIZÊRO, 2015), portanto, uma figura que encarnava um típico coronel da região. Antônio Ramalho Mota, embora de origem modesta, tornou-se administrador da Fazenda Santa Polônia, assumindo em sua atuação uma função de auxiliar aos grandes proprietários, numa espécie de feitor contemporâneo.

A Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM) está localizada a 47 km da sede do município de Jenipapo de Minas, na fronteira com os municípios de Chapada do Norte e Novo Cruzeiro. A comunidade rural de Santo Antônio do Bolas está localizada na fronteira entre os três municípios acima mencionados. Caracteriza-se por estar situada em um contexto socioeconômico marcado pela existência de grandes latifúndios.

A EEARM situa-se em um terreno que possui uma área total de 5000 m². Este terreno foi doado pelo Sr. Gustavo Lages Neto, latifundiário local, e sua esposa, conforme consta escritura de doação emitida pelo Cartório de Paz e do Registro Civil do município de Francisco Badaró – MG, datado ao dia 03 de junho de 1994. Estas são as informações constantes nos registros oficiais da escola. Segundo relatos dos moradores mais antigos da comunidade este terreno seria pertencente ao Santo Antônio o proprietário anterior ao Gustavo Lages tinha um a dívida com o Santo e pagou com aproximadamente meio alqueire de terra. No entanto,

A escola conta com 5 salas de aula, sendo uma delas utilizada como sala de recurso para Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades especiais. Possui ainda 1 biblioteca, 1 sala de professores com banheiro, 1 cantina, 1 sala de Secretaria/Diretoria com banheiro, 1 sala de informática, 1 depósito, 2 banheiros para alunos (1 feminino e 1 masculino). Tem ainda um extenso pátio. Encontra-se em construção uma quadra esportiva. As fotos adiante apresentam uma vista panorama da infraestrutura física da escola em 2017.

Figura 2: Vista panorâmica da área interna da EEARM.



Créditos: Karine Nunes, 2017.

Figura 3: Vista panorâmica da área interna da EEARM.



Créditos: Karine Nunes, 2017.

Figura 4: Vista panorâmica do pátio interno da EEARM.



Créditos: Karine Nunes, 2017.

Figura 5: Vista panorâmica da entrada interna da EEARM.



Créditos: Karine Nunes, 2017.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e possui 1 Diretor, 1 Supervisora Pedagógica, 1 Secretária Escolar, 1 Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), 4 Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB), sendo duas para cada um dos turnos de funcionamento a escola, 2 “bibliotecárias”¹⁸ e 14 professores. O Quadro 1 apresenta a relação dos cargos ocupados, com a indicação do número de pessoas e localidade geográfica de moradia. A caracterização dos professores é feita no Quadro 2.

Quadro 1 - Caracterização dos funcionários da E.E. Antônio Ramalho Mota - 2017

Cargo	Nº.	Vínculo empregatício	Localidade de origem/moradia	
			Município	Comunidade
Diretor	1	Efetivo	Minas Novas	Cruzinha
Supervisora Pedagógica	1	Designada ¹⁹	Jenipapo de Minas	Barragem
Secretária Escolar	1	Efetivo	Jenipapo de Minas	Santo Antônio do Bolas
Assistente Técnico de Educação Básica	1	Efetivo	Jenipapo de Minas	Tamanduá
Auxiliar de Serviços da Educação Básica	4	Designado	Jenipapo de Minas	Santo Antônio do Bolas
			Jenipapo de Minas	Santo Antônio do Bolas
			Chapada do Norte	Granjas do Norte
			Jenipapo de Minas	Muquém
PEB – Bibliotecária	2	Efetiva	Jenipapo de Minas	Santo Antônio do Bolas
		Designada	Chapada do Norte	Granjas do Norte
PEB (Professor): diversas áreas	14	2 efetivas 12 Designadas	Ver quadro seguinte	Ver quadro seguinte

A Supervisora possui formação em Licenciatura em Pedagogia, em nível de graduação e especialização *lato sensu* em Supervisão Escolar. As bibliotecárias são licenciadas em Pedagogia. O Quadro 2, adiante, apresenta as funções exercidas pelos professores, com indicação de seus vínculos empregatícios, sua formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*, bem como a localidade de origem/moradia.

¹⁸ As “bibliotecárias” são assim designadas pela função que exercem na escola, e não pela sua formação, que é em Licenciatura em Pedagogia e não em Biblioteconomia.

¹⁹ Na rede estadual de ensino de Minas Gerais o vínculo funcional “designado”, equivale a um vínculo de contrato temporário.

Quadro 2 – Caracterização dos professores da EEARM, com indicação dos vínculos empregatícios, formação e localidade de origem/moradia

Funções	Vínculo	Formação		Localidade de origem/moradia	
		Graduação (Licenciatura)	Pós-Graduação (Especialização)	Município	Comunidade
PEB - Regente de turma multissérie	Designada	Pedagogia	-	Francisco Badaró	Tocoiós
PEB - Regente de turma multissérie	Designada	Pedagogia	-	Jenipapo de Minas	Agrovila I
PEB de Língua Portuguesa	Designada	Letras	-	Jenipapo de Minas	Jenipapo de Minas (Cidade)
PEB de Língua Portuguesa	Efetiva	Educação do Campo: Língua, Arte e Literatura	-	Jenipapo de Minas	Tamanduá
PEB – Arte, História e Sociologia	Efetiva	História / Curso de aperfeiçoamento em Arte	-	Jenipapo de Minas	Vargem de Setúbal
PEB – Matemática	Designada	Matemática	-	Minas Novas	Cruzeira
PEB – Matemática	Designada	Matemática	-	Chapada do Norte	Granjas do Norte
PEB - L.E.M. Inglês	Designada	Letras	-	Jenipapo de Minas	Muquém
PEB – Química, Biologia e Ciências	Designada	Ciências Biológicas	-	Jenipapo de Minas	Jenipapo de Minas (Cidade)
PEB- Física	Designada	Matemática	-	Chapada do Norte	Agrovila II
PEB- Educação Física	Designada	Educação Física	-	Jenipapo de Minas	Agrovila I
PEB- Geografia e Ensino Religioso	Designada	Geografia	-	Chapada do Norte	Granjas do Norte
PEB- Sala de Recurso	Designada	Pedagogia	Educação Especial	Jenipapo de Minas	Muquém
PEB – Filosofia	Designada	Geografia (em curso)	-	Jenipapo de Minas	Estiva

Fonte: Elaboração Karine Nunes, 2017, com base em dados de campo

No que se refere aos recursos materiais a escola dispõe de uma sala de informática com 12 computadores disponibilizados para atividades de pesquisa de discentes e docentes, lousa digital, dois computadores interativos para uso nas aulas, caixas amplificadas, mesas de som com microfones para utilização nos eventos escolares, aparelho de som e caixa de som para uso em sala de aula, 2 TVs, mapas (geografia e ciências) microscópio simples, esqueleto humano, livros didáticos para todos os alunos, livros de apoio para docentes de todas as disciplinas, materiais como papel colorset, EVA, papel seda, papel manilha, papel pardo dentre outros, cola

branca, cola colorida, e demais materiais para confecção de cartazes, a secretaria conta com uma xerocadora, 4 impressoras, 1 computador e três notebooks. Quanto a disponibilidade de materiais a escola não fica a desejar com relação a demais escolas do município, entretanto no que se refere a livros literários a ausência dos mesmos é gritante e isso reflete diretamente na ausência de gosto pela leitura presentes na escola.

Embora a escola tenha sede, desde sua fundação, no espaço rural, foi somente a partir de 2016 que passou a ser tratada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG como Escola do Campo, após a promulgação da *Resolução SEE N° 2820, de 11 de dezembro de 2015*, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2015). Essa conquista da legitimidade identitária é resultado de diversas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, organizados em torno da *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* e, no caso específico do estado de Minas Gerais, em torno da *Rede Mineira de Educação do Campo*²⁰.

No ano de 2017, a escola continua ofertando matrículas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No turno matutino são atendidos estudantes das três séries do Ensino Médio, divididos em três turmas, sendo uma de 1º. ano, outra de 2º. ano, e, ainda, outra de 3º. ano; neste mesmo turno é atendida uma turma de Ensino Fundamental I, composta por alunos do 4º e 5º ano, em uma organização multisseriada. O total de alunos do turno matutino é de 61 alunos.

Tabela 3 – Distribuição do número de matrículas na EEARM 2017

Turno	Anos Iniciais					Anos Finais				Ensino Médio			Total
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	9º.	1º.	2º.	3º.	
Matutino	-	-	-	2	6	-	-	-	-	22	18	17	65
Vespertino	2	4	5	-	-	20	19	16	22	-	-	-	88
Sub total	2	4	5	2	6	20	19	16	22	22	18	17	153

Legenda: Mat. = matutino; Vesp. = vespertino. Fonte: Elaboração Karine Nunes, a partir de dados de campo.

²⁰ Rede Mineira de Educação do Campo nasceu em 1997, durante os encontros preparatórios para o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em Brasília neste mesmo ano. Desde 1998, ela reúne parceiros que buscam contribuir na consolidação da educação no campo e articulou para a elaboração das diretrizes operacionais para esse modelo de educação. A Rede é composta pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (Fafidia), Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, Centro Agroecológico Tamanduá, Centro de Agricultura do Norte de Minas, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais (Fetaemg), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e Federação Quilombola.

A EERM funciona no turno matutino e vespertino – 7:00 às 18:30. No turno matutino são atendidos alunos do Ensino Médio e turma multissérie 4º e 5º Ano e a tarde os alunos do fundamental II e a multissérie 1º ao 3º ano. Em cada turno uma bibliotecária e 2 ASBs. Apesar de estar situada no campo, a maioria dos estudantes da EEARM fazem uso do transporte escolar para chegar à escola, pois são estudantes de outras comunidades rurais, tanto do município de Jenipapo de Minas como dos municípios de Chapada do Norte e Novo Cruzeiro.

6

**CONSTITUINDO-ME PROFESSORA DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA ESCOLA DO CAMPO:
relato reflexivo de uma experiência**

Como já foi apontado na *Introdução* e no *Capítulo I* deste trabalho, no ano de 2016 comecei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa na Escola Estadual Antônio Ramalho Mota (EEARM). A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais já havia aprovado as condições legais para que a Licenciatura em Educação do Campo fosse reconhecida, como qualquer outra licenciatura, para ingresso de professores nas escolas de Minas Gerais (Ver Anexos I e II). Contudo, o momento de minha posse como professora na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Araçuaí²¹ gerou grande desgaste, pois não aceitaram de imediato o meu certificado. Já prevendo o equívoco, estava com os documentos que provavam para tal órgão a legitimidade de minha formação. Ainda assim, tive, mais uma vez, que lutar pela garantia de um direito. Recorri aos grupos de articulação política da Educação do Campo no Estado, inclusive à Subsecretaria de Educação do Campo na SEE/MG.

Ao retornar à SRE, pude mais uma vez provar da hipocrisia daqueles que estão em uma situação “privilegiada”, e por não reconhecer seu verdadeiro papel como servidor público não respeitam o cidadão. Fui recebida pela diretora geral, a qual se desculpou com argumentos mais que frágeis, falsos. Aproveitei para dizer quantas vezes meus colegas de curso e eu já tínhamos sido humilhados naquele setor, apresentei a documentação e expliquei a luta para conseguir tal legitimidade. Expressei o quanto me sentia envergonhada em saber que é esse o tipo de tratamento que os camponeses recebem de quem se diz servidor da Educação estadual. Por fim, disse-lhes que não precisavam se desculpar. Minha exigência é que não repetissem o mesmo equívoco com outros educadores do campo; principalmente, que não duvidassem do nosso conhecimento a respeito de nossos direitos. Minha maior indignação naquele momento não foi por não tomar posse de imediato, foi lutar para garantir a tal legitimidade que tanto cobravam em outros momentos e ainda assim continuarem como se estivessem alheios.

Nós, camponeses, somos tratados como invisíveis e a todo tempo temos que reafirmar nossas lutas coletivas. Aprendi por toda uma vida, que esta é a única forma de sermos reconhecidos.

Nesse cenário acima descrito, assumi a tarefa de ensinar Língua Portuguesa na EEARM, uma realização profissional e um desafio enquanto educadora do campo. Passei a morar na

²¹ A gestão das escolas estaduais em Minas Gerais é acompanhada por 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) distribuídas em todo território estadual. Cada SRE cobre uma determinada área geográfica constituída de um quantitativo de municípios. O município de Jenipapo de Minas esta sob a supervisão da SRE de Araçuaí.

Comunidade Santo Antônio do Bolas, onde pela manhã trabalho no setor administrativo, e à tarde leciono para estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, uma turma de cada ano. São todos alunos camponeses, oriundos da comunidade local e circunvizinhas. Já conhecia boa parte dos estudantes e funcionários da escola, pois sempre visitava tais comunidades pela minha militância no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e em atividades das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Pastorais Sociais da Igreja Católica, onde milito, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Serviço Pastoral do Migrante (SPM), e, ainda, por ser militante do Partido dos Trabalhadores.

Agora, como educadora do campo, via-me em uma escola localizada em área rural, responsável pela formação de crianças e jovens camponeses, compartilhando o espaço com colegas professores, também camponeses, porém que em suas práticas reproduzem-se o currículo das escolas urbanas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEARM, em nenhum momento, refere-se à especificidade da escola enquanto instituição escolar do campo. Ressalto que o mesmo foi reformulado em 2016, após aprovação Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2015). O único momento deste documento que mais sinaliza para uma aproximação com a realidade do campo é quando, ao estabelecer seus objetivos, define, entre outros, “[...] estimular o professor a desenvolver a leitura de jornais e revistas levando temas relacionados ao cotidiano do aluno; política, cultura, violência, sexualidade, saúde, reformas administrativas, etc”. (PPP, 2016, grifo meu).

Conforme esse trecho, a escola deve incentivar a leitura, mas ao mesmo tempo limita quais gêneros textuais serão eleitos. A leitura é um dos componentes fundamentais do ensino de LP e, tradicionalmente, as atividades de leitura são restritas à disciplina em questão. A abertura possibilitada pelo trecho “temas relacionados ao cotidiano” seria a suficiente para propiciar um trabalho fundamentado na perspectiva da Educação do Campo?

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico- técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 2009, p. 14).

Corroborando com Arroyo (2009), é fundamental ressaltar a importância de incentivar o aluno a interpretar e intervir na sua realidade, caso contrário a sala perde sua função social. O ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania (CBC, 2014). Nos resta refletir para que tipo de vida vamos preparar nossos alunos. Temos qualificação para a cidadania na escola? Que materiais didáticos são disponibilizados?

Quando em seu PPP a EEARM propõe que se trabalhe com jornais e revistas relacionados ao cotidiano dos alunos, está sinalizando para tipos de materiais inexistentes na escola. Estes seriam materiais que o professor teria que buscar, agregando ainda a necessidade de um cuidado atento para a sua seleção, visto que em geral as revistas e jornais priorizam a ideologia do Agronegócio, sendo, portanto, nocivas à formação dos camponeses. São raros os materiais que representem e retratem os camponeses. Igualmente, os livros didáticos disponíveis em nada contemplam a realidade dos estudantes. Tratam de conteúdos gramaticais associados ao contexto urbano. A biblioteca da escola possui um acervo em que se pode identificar sete (7) *Dicionários da Educação do Campo*. A presença destes livros (os Dicionários) só reforça o entendimento de que materiais por si só não garantem que os estudantes terão acesso aos conhecimentos veiculados nos suportes, é fundamental que o professor além de se encarregar da tarefa de ensinar, tenha consciência que quais conteúdos farão maior sentido nas práticas sociais dos estudantes.

A mediação do professor é fundamental no processo pedagógico. Se o professor, que deve ser o mediador da construção do conhecimento, não compreende a importância do uso de um material, as possibilidades de produção do conhecimento ficam nulas no espaço escolar. Por isso, a importância da formação política do professor do campo.

Ao dizer na escola qual a minha formação acadêmica o diretor disse: “Ah! Você vai gostar de uns livros verdes que tem na biblioteca. Até hoje ninguém os usou!”, referindo-se aos exemplares do *Dicionário da Educação do Campo*, doados à escola pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Na primeira semana de aula utilizei o *Dicionário*, em uma aula sobre o direito dos camponeses à educação. Nesse dia os alunos estavam sem transporte escolar; uma parte deles vinham à pé para a escola, mas a grande maioria estava ausente. Trouxe então este contexto de ausência do direito para trabalhar a legislação de transporte escolar com os estudantes.

Os livros literários são escassos na escola. Há pouquíssimos e os que existem são de

literatura infantil. A falta desses livros reflete diretamente na ausência da prática de leitura entre os estudantes. Eu tinha certa compreensão de que a leitura no contexto escolar, geralmente, estava associada ao cumprimento de tarefas disciplinares e que muitos alunos não cultivavam o gosto pelos livros. Mas assustei-me com a realidade de meus alunos, pois a maioria expressiva não gostava de ler. Não me esqueço de um estudante do 9º ano que sempre me diz: “Professora, a senhora não entende! Eu tenho fobia de leitura, passo mal!” Na verdade, descobri que ele não tem o hábito da leitura, não desfruta o prazer da leitura por deleite. Ao verificar as obras que existiam na escola, entendi um dos possíveis porquês de os alunos se mostrarem desinteressados pela leitura. Temos bibliotecárias, mas não temos livros! Os livros que temos são para a formação do professor. Há livros para todas as disciplinas, inclusive de LP, livros de autores referências em linguagem. Há livros didáticos disponíveis para todos os estudantes, o que não anula a necessidade de o professor estar sempre se atualizando para facilitar a compreensão dos estudantes.

A nossa primeira produção textual foi sobre a comunidade. Iniciei problematizando a importância de discutir o lugar onde se morava. A proposta era que cada um escrevesse sobre a sua comunidade e a apresentasse para todos os demais colegas da sala. Nesses textos os estudantes expuseram elementos sobre a comunidade e as suas relações com a mesma. No processo de correção e reescrita dos textos, expliquei que tinham cumprido com êxito a proposta de produção, porém precisávamos melhorar a escrita em termos ortográficos e que um dos motivos de estarmos na escola era exatamente para nos apropriar desse conhecimento. Em momentos de reescrita dos textos, procuro mostrar para os estudantes o porquê desse processo ressaltando a importância de se comunicar bem por meio da escrita.

A leitura dos textos é uma das melhores formas de conhecer nossos alunos. Tenho percebido isso a cada produção textual lida. Devo admitir que é um processo trabalhoso, mas necessário, muito necessário!

Seguem alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos:

“Onde eu moro”

*Onde eu moro é um lugar até legal porque lá vivem minhas irmãs e meus amigos.
É muito legal porque tem festa muito boa. Junta bastante gente. Nos divertimos muito.
Para chegar em casa é muito fácil é só você chegar no bar do meu padrinho Zé Mota e continuar descendo. Chegando a escola é só descer mais um pouco.*

Zuando chegar em uma cancela, olhar para baixo e ver uma casa branca e preta com janelas vermelhas: esta é minha casa. Bem simples e velha. Estou "brincando", é simples, mas principalmente comida, educação, amor, simplicidade, amizade, consideração, etc. nunca faltou.

Comunidade

Eu moro na Comunidade de Campo Limpo. Eu morava em uma fazenda. Fazia 6 anos que morávamos lá. Nos desentendemos com o patrão, aí mudamos para Campo Limpo.

Eu gostei muito porque na fazenda a gente não via ninguém. Agora tenho bastante amigos. É uma comunidade boa ninguém briga com ninguém.

Tenho duas irmãs que se chamam Gisele e Luana. Meu pai se chama José Roberto e minha mãe Regina. Em minha comunidade tem um rio muito bom, quando chega o final do ano vamos para lá tomar banho, é muito legal!

Minha comunidade

Minha comunidade é um lugar muito bom. Minha comunidade se localiza na zona rural, lá todos são unidos. Tem vários vizinhos por lá, uma escola municipal, onde começamos nossos primeiros anos escolares. Temos também uma igreja onde todos os domingos participamos das missas, temos uma quadra muito boa, lá jogamos bola e divertimos muito com nossos amigos.

Eu acho lá um lugar muito especial. Temos bares onde fazemos compras, acho muito legal não ter que ir na cidade fazer compras. Ao contrário de outras pessoas que tem que sair de suas comunidades.

Falei um pouco de minha comunidade, não tenho palavras para descrever minha comunidade porque ela é uma comunidade maravilhosa.

Ao propor uma atividade dessa natureza o objetivo principal não é apontar eficiência ou não no uso da língua padrão, o objetivo principal é conhecer o lugar do aluno e como ele se sente neste espaço, embora seja inevitável identificar questões gramaticais. Percebemos aqui muitos erros relacionados a normas técnicas da escrita, porém isso não anula a possibilidade de sentido do texto. Existem também os acertos. O estudante consegue se comunicar, cabe ao educador a partir de uma leitura cuidadosa, avaliando os êxitos apontar ao estudante os pontos a serem melhorados para cumprir as regras da língua escrita como exigido na escola.

Análises um pouco cuidadosas mostram que os alunos acertam mais do que erram, que os erros são em geral hipóteses significativas (se a comunidade de falantes não as abandona, elas são abandonadas), que o número de erros é bem maior que os tipos de erros, o que significa que a substituição de uma hipótese por outra elimina muito mais erros do que regras erradas. (POSSENTI, 2012, p. 36).

O processo de correção da escrita deve acontecer constantemente na escola. No entanto, não significa que os estudantes precisem passar por humilhações. Ele precisa entender que é

importante dominar a língua escrita e que para isso necessita aperfeiçoá-la. Como incentivo à leitura desenvolvemos, professores de LP da EEARM e bibliotecárias, o projeto “*Chá com poesia*”, que teve duração entre os meses de fevereiro de abril de 2017. Vale frisar aqui que o título “*Chá com poesia*” empregado aqui foge a lógica tradicional e importada de chá, tanto no sentido social como também de suas utilizações comuns nas escolas. Nesse contexto o chá servido no dia da culminância do projeto foi preparado com ervas do próprio quintal da escola e as comidas servidas são comidas do cotidiano dos estudantes. Em síntese o chá foi uma partilha de alimentos típicos produzidos pelas próprias famílias dos estudantes, foi ressignificado para o contexto da escola do campo.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na EEARM, inicialmente realizou-se uma reunião com o diretor da escola e supervisora pedagógica. Nesse contato foram apresentados todos os passos da sequência didática, que teve como tema o gênero literário poesia e a possibilidade de envolvimento de todas as turmas da escola na execução da mesma. Ao expor o interesse em aproximar o contexto social dos estudantes às práticas escolares diretor e supervisora apoiaram a atitude e o próximo passo foi convocar uma reunião com toda a equipe pedagógica da escola para apresentar a proposta. Na reunião com professores foi exposto o desejo de envolvimento de toda a escola na atividade bem como quais seriam os caminhos trilhados alcançar o objetivo final de contextualização da prática escolar ao contexto dos estudantes. Todos os professores se interessaram em participar e se dispuseram a desenvolver atividades contextualizadas em cada disciplina. Participaram todas as modalidades de ensino: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Houve ainda a participação das bibliotecárias que, incluíram a sequência didática no plano de trabalho das mesmas.

Alcançada a aceitação dos (as) companheiros (as) de trabalho o próximo passo foi a confecção dos materiais necessários para o trabalho em sala de aula com os estudantes, pois nem mesmo livros com o gênero literário eleito para esta atividade temos na biblioteca escolar. Primeiro montei um slide expositivo do gênero literário poesia, neste houve a conceituação do gênero e suas diversas formas de manifestação ao longo da história e no cotidiano. Conceituado o gênero partimos para a seleção de textos diversos e algumas biografias de autores para apreciação em sala de aula. Para isso juntamente com a bibliotecária fui para a sala de informática, em pelo menos 5 idas a este espaço conseguimos um conjunto significativos e diverso de textos. Feita esta seleção os textos foram impressos e em folha branca.

O próximo passo seria conseguir tornar os textos atrativos e fáceis de manuseio pelos

alunos. Para isso todos os textos foram recortados e colados em tarjetas de papel colorset de cores variadas; reutilizou-se caixas de papelão que foram enfeitadas com tecido TNT e papel E.V.A. O pátio escolar foi ornamentado de acordo com o gênero textual e com frases de incentivo à leitura, foram dispostos nesse espaço textos e biografias de autores que ficaram a disposição para a apreciação em diversos momentos. Montadas as caixas com textos e biografias, tínhamos material para o trabalho nas salas de aula. Ressalta-se aqui que desde a elaboração da proposta até a aplicação em sala de aula houve um processo de trabalho significativo para que produzíssemos o material a ser utilizado com os estudantes. Esse trabalho de produção de material ocorreu em momentos dissociados do trabalho docente em sala. Produção de material pedagógico é um grande desafio para os educadores do campo que se dispõem a transformar a sua prática pedagógica.

Para a seleção das poesias que fariam parte da apresentação final pesquisamos em livros e na internet diversos poemas, de autores variados. Organizamos juntamente com as poesias, biografias de seus respectivos autores. Realizamos leituras tanto individuais como coletivas. Os estudantes têm grande dificuldade de leitura oral. Percebemos isso durante nossas rodas de leitura. Dentre os textos disponibilizados, os próprios alunos fizeram suas escolhas para demonstração final. Cada turma apresentou a poesia da forma que achou mais agradável. Ao final do projeto²⁶, tivemos as seguintes apresentações: a retomada do conceito dos gêneros textuais poema e poesia (poesia clássica e poesia popular) feitos pela professora. Ao final do projeto, os alunos fizeram a apresentação de 3 peças teatrais, a cantoria de 2 músicas e recitação de diversos poemas. A maioria dos poemas escolhidos foram de Patativa do Assaré, mas tivemos também, poemas de outros autores, tais como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana, Fernando Pessoa, Jorge de Lima, Oswaldo Montenegro, William Shakespeare, Almir Correa, dentre outros. Tivemos também poemas do povo retirados do *Cancioneiro*²⁷ do MPA. Após fechamento do projeto, fomos elogiadas pela Direção e Supervisão Escolar, pelo trabalho realizado. Porém, com uma observação: segundo elas, os estudantes poderiam ter variado mais nas escolhas, pois os alunos teriam usado muitos poemas de Patativa do Assaré. Entretanto, no meu entendimento, se os alunos escolheram estes poemas, como professora eu não poderia interferir, pois atitudes como estas matam as possibilidades de fruição literária.

O objetivo do projeto “*Chá com poesia*” propiciar aos estudantes momentos de leitura para o desenvolvimento da fruição literária. A principal motivação para mobilização da escola para projetos como esse é criar condições para que os estudantes desenvolvam práticas de leitura, numa tentativa de oferecer uma alternativa a carência de livros literários na escola. A

elaboração do projeto, bem como a produção dos materiais para a viabilização do mesmo teve a participação efetiva da professora de LP e das bibliotecárias. Todas as turmas de ambos os turnos da escola foram participaram do projeto, todos os professores, mesmo de outras disciplinas disponibilizaram algumas aulas para realização das ações. Cabe ressaltar aqui que a mobilização da equipe pedagógica na realização de projetos que envolvem todos os estudantes passa pela aprovação da direção e supervisão escolar. Depois disso a proposta é apresentada²² à equipe de professores.

Passo a passo da Sequência didática:

Apresentação da situação: Esta sequência didática (SD) busca fazer com que os alunos conheçam poemas populares e eruditos, mostrando o valor da cultura popular, que historicamente foi inferiorizada em relação à cultura erudita. Espera-se que os alunos percebam o poema não apenas como um suporte para se trabalhar interpretação textual e gramática, como se tem percebido em muitos âmbitos escolares. Objetiva também apresentar o outro lado do uso do poema em sala de aula, estimulando a fruição por este gênero textual. Para isso, será feito inicialmente um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos quanto aos gêneros a serem trabalhados e suas peculiaridades, neste caso erudita e popular. Posteriormente houve uma contextualização a respeito do gênero com conceitos, características exposições de poema e autores, tanto de poemas populares quanto de eruditas. Pretende-se também atentar para o poeta e o ato de escrever, trabalhando a subjetividade e a construção do eu – lírico nos poemas. Objetivou-se ressaltar o valor dos poemas populares e sua qualidade lírica, rítmica, social e cultural. Para tanto, foram utilizados poemas e autores da cultura popular. Ao final das atividades vários poemas foram dispostos em uma caixa no centro da sala. Os alunos foram organizados em uma roda, e atendendo ao convite pegaram um poema e leram para o restante da turma, como em um sarau de poesia.

Modulo I – conhecimentos prévios e contextualização do tema

Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Este levantamento será feito da seguinte forma: Será entregue aos alunos uma folha com as seguintes perguntas:

- Para você o que é poesia?
- E poesia popular?
- Você já leu algum livro de poesia popular?

²²Essa afirmação refere-se aos projetos coordenados pela pesquisadora.

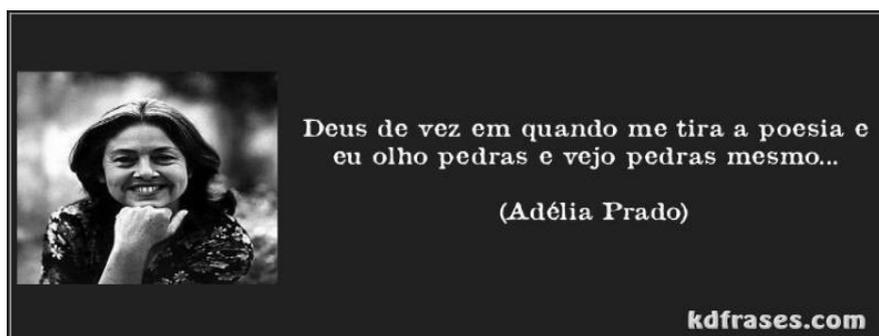
- Você conhece algum poeta? Qual?
- Você já escreveu ou tem vontade de escrever algum poema?

A conceituação terá por mediador slides através de um projetor multimídia: Conceituação do gênero literário poesia: *A “poesia” é usada para expressar um sentimento único e inusitado. Produzindo uma espécie de sensação que desperta um estado de encantamento ou de percepção renovada da vida, percepção de si mesmo e do mundo, mediada pela linguagem. “Onde podemos perceber a poesia? Podemos encontrá-la sob diversas formas, em uma obra de arte, em uma música, em uma paisagem...”*. Diferenciação entre poesia e poema e suas respectivas características: *Como visto anteriormente podemos entender que **poesia** remete ao belo, à admiração, uma espécie de degustar as emoções que determinada situação, texto, paisagem, nos desperta. Já o **poema** é um texto marcado por recursos sonoros e rítmicos. Geralmente o poema permite outras leituras, além do significado inicial das palavras.*

Módulo II – o poeta



O poeta é aquele capaz de perceber poesia em ambientes, situações, pessoas, e traduzir a emoção em uma narrativa poética ou em versos. Adélia Prado poeta brasileira expõe isso em uma de suas frases:



Paulo Leminski cria um ‘metapoema’, ou seja, utiliza um poema para falar de sua própria escrita e inspiração para criar um poema.

Razão de ser

Paulo Leminski

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque
preciso preciso
porque estou tonto.

Ninguém tem nada
com isso. Escrevo
porque amanhece.

E as estrelas lá no céu
Lembram letras no
papel, Quando o
poema me anoitece. A
aranha tece teias.

O peixe beija e morde o
que vê. Eu escrevo
apenas.

Tem que ter por quê?

MÓDULO III: Poema popular e erudito

A Cultura popular e cultura erudita podem ter a mesma sofisticação, mas na sociedade não possuem o mesmo status social - a cultura erudita é a que é legitimada e transmitida pela sociedade. Geralmente, o poema erudito é aquele criado por/ para pessoas com alto nível de instrução, que possuem uma formação acadêmica sobre um determinado assunto, em especial sobre história da arte, literatura, movimentos históricos etc. Já o poema popular regional é uma manifestação espontânea, com características socioculturais muitas vezes transmitidas entre gerações.

Exemplo de poema regional:

Aos poetas clássicos

(Patativa do Assaré)

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.

Eu nasci aqui no mato,
Vivi sempre a trabaiá,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá
No verdô de minha idade,
Só tive a felicidad
De dá um pequeno insaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.

No premêro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá — O dedo do Papa,
Papa, pia, dedo, dado,
Pua, o pote de melado,
Dá-me o dado, a fera é má
E tantas coisa bonita,
Qui o meu coração parpita
Quando eu pego a rescordá.[...]

Fonte: <http://www.tanto.com.br/patatativa-classicos.htm>, acesso em 19/05/2018, 08:13.

Exemplo de poema erudito:

Os Lusíadas

Luís de Camões (fragmento do original)

Canto I

As armas e os Barões assinalados
Que da Ocidental praia
Lusitana Por mares nunca de

antes navegados Passaram ainda
além da Taprobana, Em perigos e
guerras esforçados

Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram

Novo Reino, que tanto sublimaram;

E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas

De África e de Ásia andaram
devastando, E aqueles que por obras
valerosas

Se vão da lei da Morte libertando,
Cantando espalharei por toda parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e
arte.

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;

Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

O poema popular regional a seguir é de autoria de Deusani Gomes dos Santos, do Vale do Jequitinhonha. Demonstrando que a competência da escrita de poemas não depende de uma formação acadêmica específica, mas muitas vezes das experiências do autor, conhecimento de mundo, sua identidade, do seu contexto sociocultural, entre outros aspectos.

Vale, só vendo pra crer

Deusani Gomes dos Santos

Sim é a vida do vale Só
vendo pra acreditar
Sofre, luta e trabalha
Com filhos pra se criar

Falta casa, falta pão
E terra pra plantar

Aqui fica nós mulheres
Trabalhando sem cessar
Cuidando da casa e filhos E
rindo pra não chorar Cada
esposa sem o homem Cada
homem sem um lar

Sinto vontade de escrever
Poesia de encantar
Mas só tenho a quarta
série Porque não pude
estudar Socorre nossos
filhos
Pra essa fera não pegar.

MÓDULO VII: Chá com poesia e apreciação literária

Apresentação final no pátio da escola que será ornamentado pelos alunos e professores. Os estudantes apresentarão poesias recitadas, músicas e peças teatrais previamente trabalhadas e ensaiadas em sala de aula. Será servido chá com biscoitos regionais no intervalo das apresentações.

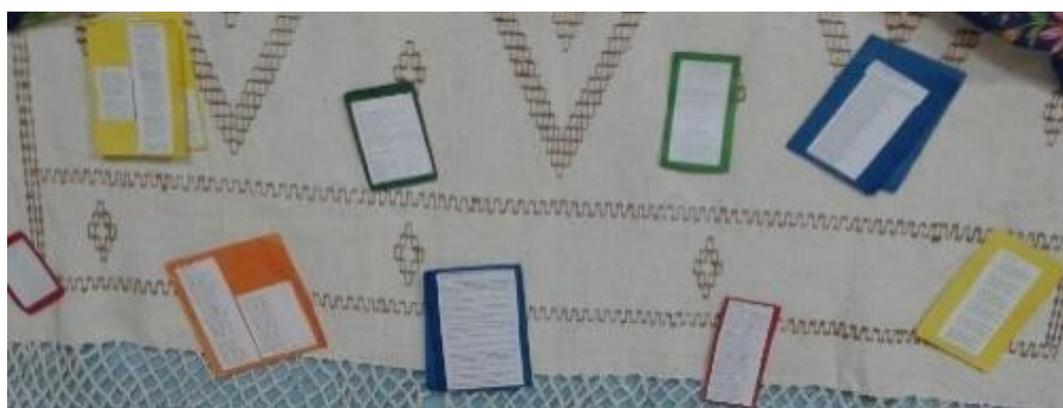
Como a biblioteca possui um número bem reduzido de livros, pesquisamos em livros meus e dos colegas de trabalho, utilizei os livros da Coleção Presente ²³, que ganhei na graduação e na internet diversos poemas de autores variados. Formam organizados juntamente com os textos biografias de seus respectivos autores. Realizadas leituras tanto individuais como coletivas. Os estudantes têm grande dificuldade de leitura oral percebemos isso durante nossas rodas de leitura, digo percebemos por que sempre peço a eles para se observarem. Desde os primeiros contatos com os estudantes algo que sempre incomodou foi a aversão a leitura, mesmo pequenos textos utilizados nas aulas são motivos de muitas reclamações relacionadas ao exercício da leitura, que é ilustrada por eles como algo penoso ou chato. Xerocamos os textos dos livros e imprimimos mais da internet e confeccionamos uma caixa de leitura. Na caixa colocamos os textos que foram recortados e colados em papel colorset, para ficarem fáceis de manusear. Todas as semanas uma das aulas de Língua Portuguesa foi utilizada para a apreciação dos textos pelos estudantes. A mesma caixa de textos foi utilizada pelo Ensino Médio.

Foi feita leitura individual e compartilhada depois que consegui que as salas fossem

organizadas em círculo, o que ficou bem melhor para realização de leitura compartilhada. Desde que cheguei à escola em outubro de 2016, queria propor a mudança do formato de filas, mas somente em fevereiro de 2017 em uma reunião fiz a proposta, utilizei os argumentos da professora Isabel Antunes “a sala em círculo permite sentir o olhar do estudante nos deixa mais próximos, conseguimos perceber se estão ou não interessados na aula, o corpo do aluno fala”. Desde então todas as turmas se organizam em círculo. Claro que a gestão da escola é democrática, o que permite que os professores experimentem diversas práticas a fim de melhorar as condições de aprendizagem. Intercalando com as leituras conceituamos os gêneros literários poema e poesia (popular e clássica), as diversas materializações da poesia, principal diferença entre poema e poesia.



A caixa de textos é esta que aparece na mesa no dia do encerramento do projeto.



Um exemplo de como ficaram os textos.

²³ Uma coleção de livros para presentear educadores da rede pública organizada pelo Grupo de Extensão LIED - Literatura para Educadores - ligado ao GPELL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramento Literário, do Ceale UFMG.

É um grande desafio incentivar a leitura em uma escola que não dispõe de livros literários. Isso implica na necessidade de uma maior disponibilidade de tempo para seleção de textos, invenção de formas variadas de expô-los para que chamem a atenção dos estudantes. Temos que construir esses caminhos, senão os alunos não terão contato com a leitura. Entretanto, os resultados alcançados nos enchem de orgulho. Como educadora, minha maior realização é perceber a felicidade dos estudantes ao sentirem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. A seguir apresento algumas fotos referentes ao projeto *Chá com poesia*.

Não apresento fotos dos momentos em sala de aula, pois nesse período ainda não havia definido a EEARM como campo de pesquisa e por isso não me atentei para o registro fotográfico.



Mural com textos e algumas das biografias das que foram utilizadas em sala.

A fotografia anterior ilustra a decoração do pátio da EEARM para o momento de culminância do projeto. Aparecem alguns textos que fizeram parte da *Caixa de poemas*²⁹ que utilizei na sala de aula para apreciação dos estudantes. Os textos foram impressos ou xerocados colados sobre papel *colorset*.



Apresentação de música – alunos dos anos iniciais.



Peça teatral.

Essa atividade permitiu-me concluir que os estudantes não cultivavam a prática de leitura e diziam não gostar de ler, especialmente, por não estarem em um contexto que tenham condições favoráveis a isso.

A última atividade que realizamos na escola no mês de setembro de 2017 foi uma produção textual sobre a importância da escola. Trabalhei esta temática em todas as turmas e, como forma de incentivo para a produção de textos, resolvi fazer um concurso, em que cada uma das turmas em que trabalho teria um texto premiado. Antes do processo de escolha dos melhores textos, tivemos uma boa conversa sobre a questão da competitividade a fim de resguardar-me de futuros questionamentos, afinal estamos falando de adolescentes! Ficamos uma semana no processo de escrita e reescrita dos textos. Os estudantes que não dominam a habilidade da escrita fizeram seus textos em forma de desenho. Sendo assim, todos participaram do processo. Como forma de mostrar a todos os estudantes a importância de seus textos, fizemos ao final da atividade, um *Varal textual*, onde todas as produções foram

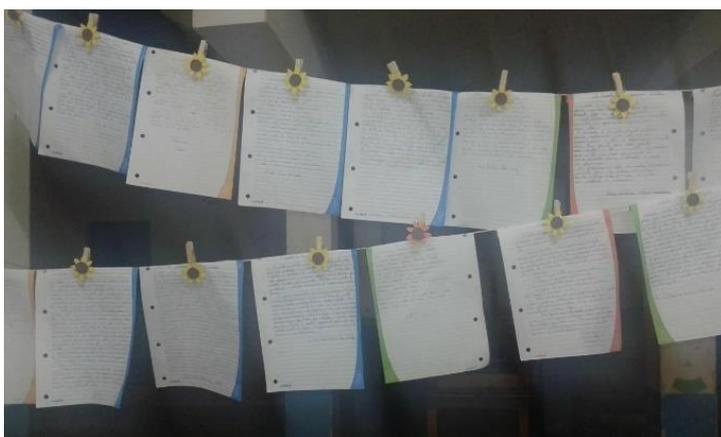
expostas no pátio da escola.

A finalização da atividade se deu com todas as turmas reunidas no pátio da EEARM. Conteí com a colaboração dos outros colegas professores para a liberação dos dois últimos horários de aula no dia da culminância da atividade, a fim de poder reunir todos os alunos das turmas com que trabalhava. Neste momento, os alunos que tiveram seus textos escolhidos foram convidados a fazer a leitura para todo o público presente.

Foi um momento emocionante para todos os que estavam presentes naquele local. Um estudante do 8º ano, ao ler o seu texto, não conteve a emoção, chorou, e nos fez chorar, ao ler um trecho de sua produção em que a importância da escola em sua vida. No trecho ele dizia que os pais não tiveram oportunidade de estudar; a mãe é analfabeta, o pai sabe ler e escrever muito pouco; e que fica muito triste, pois seu tio desapareceu e talvez se ele (o tio) soubesse ler tivesse conseguido voltar para casa.

Quando digo que a produção textual é uma das formas de conhecer a realidade dos alunos, estou falando das descobertas que tenho ao ler cada texto. Nesse caso específico, tive duas surpresas: uma primeira, a oportunidade de conhecer melhor a história de vida de um aluno com o qual me relacionava semanalmente durante cinco aulas (cerca de 250 minutos); a segunda surpresa veio quando ele, ao ler o texto, disse que o “tio” era um senhor quilombola de uma comunidade em trabalho como militante do MPA. Nesse instante tive um exemplo prático de como as cobranças diárias da escola, ao invés de nos aproximar dos alunos, acabam nos distanciando.

As figuras a seguir ilustram o *Varal de textos* realizado na escola durante a culminância desta atividade.



Textos produzidos pelos alunos expostos em um varal



Textos produzidos pelos alunos expostos em um varal.



Pais de alunos apreciando a apresentação das produções de seus filhos.

Uma das conquistas em minha prática como professora de Língua Portuguesa foi a de proporcionar maior interação escola/comunidade. Ilustro esta conquista com a descrição de uma atividade que realizei com uma turma do 6º ano, ocasião em que trabalhamos o gênero *repente*. Depois de conceituar o gênero, apresentar alguns vídeos, fomos à Sala de Informática pesquisar sobre alguns repentistas. No decorrer da atividade, alguns estudantes disseram que em suas comunidades existiam pessoas que criavam rimas

de improviso, assim como os repentistas, porém não eram chamados de repente, mas sim de *jogadores de versos*. Pedi a eles que me apresentassem exemplos, o que me inspirou a aproveitar a ocasião para aprofundar o trabalho e estreitar a relação da escola com a comunidade. Naquele momento aprendi com meus alunos qual seria a melhor forma de conseguir que eles compreendessem o *improviso* e a *estrutura* de um repente. Propus a eles que pesquisassem em suas comunidades o maior número de versos que conseguissem e trouxessem registrado de forma escrita. Esta pesquisa nas comunidades foi realizada no final de semana e, na semana seguinte, toda a turma trouxe a atividade pronta. Fizemos uma leitura coletiva do seguinte modo: cada aluno cantava um verso até que se esgotaram todos. Fiquei encantada com o empenho dos estudantes nesta atividade. Ao recolher os textos, percebi que os alunos conseguiram se fazer compreendidos por que usavam textos que faziam parte do cotidiano. No entanto, ao escrever eles não atentaram para o detalhe de que cada verso deveria estar em uma linha. No processo de correção do texto ficou claro para os estudantes o que é *rima*, *verso* e *estrofe*.

O fato de o texto ter sido corrigido quanto a sua estruturação e à gramática não garantiu que os estudantes, no processo de reescrita, seguissem todas as sugestões. Isso porque, por ser um texto oral e já memorizado por eles, acabaram não seguindo todas as orientações. Conseguem organizar na fala, mas não associam à escrita.

Como seria a organização correta:

Lá atrás daquela serra
Tem um pé de abacateiro
Quem quiser casar comigo
Vem passear no meu terreiro.

Desci pra ali abaixo
Não vi casa de ninguém
Vi a casa do meu sogro
E a fazenda do meu bem.

Você disse que joga verso
Joga verso nem por isso
Quando estou com tempo

Jogo verso é no serviço.

A folha da bananeira
De tão grande arrastou no chão
A sua língua de tão grande
Faço dela um currião.

Eu ia pra São Paulo
Do caminho voltei pra trás
Lembrei do meu benzinho
Pra São Paulo, não vou mais.

Eu joguei meu lenço
Na porta do cemitério
Se não for pra casar
Namorar também não quero.

Minha mãe me xingou feinho
Eu xinguei ela bonita
Se a minha mãe é uma rosa
Eu sou um laço de fita.

Joguei água para cima
E parei com a caneca
Menina bonitinha
Cinturinha de boneca.

A maioria dos versos estão relacionados a galanteios. A jogação de versos na região era uma prática típica nas relações de conquista de namorado ou namorada em uma época em que as redes sociais não faziam parte do contexto regional. Ao final dessa atividade acima relatada, a turma do 6º ano se apresentou para as demais turmas, recitando os versos que levantaram na pesquisa.

Se atermos às exigências dos processos avaliativos que já chegam prontos às escolas, não daremos conta de construir o aprendizado, mas apenas treinar nossos alunos para fazerem avaliações e continuarem como alheios a sua realidade de ser e viver camponês. Os processos avaliativos, avaliações internas e externas, impostos pelo sistema educacional, tem cobrado cada vez mais resultados quantitativos enquanto a qualidade tem deixado a desejar. Neste ano de 2017 aconteceu na rede estadual de educação de Minas Gerais o curso *Itinerários Avaliativos de Minas Gerais* que foi elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CADe/UFJF). Foram desenvolvidos como “tecnologia de gestão”, com foco na construção de uma gestão que seja democrática e participativa, com base na análise de evidências levantadas nas

avaliações internas e externas. Analisar os resultados das avaliações por diferentes perspectivas e depois elaborar um plano de ação em cima destas análises, foi um dos objetivos do curso. Foi um curso de formação para os gestores e orientadores pedagógicos da escola, que depois repassaram a formação para toda a equipe pedagógica da escola, por meio de reuniões de análise da prática pedagógica e dos processos de ensino aprendizagem no ambiente escolar, permitindo diagnosticar quais fatores tem afetado de maneira positiva ou negativa o processo de ensino-aprendizagem e de que forma a escola pode intervir no mesmo. O curso foi organizado em dezesseis (16) itinerários e quatro (4) etapas.

Todos os itinerários foram estudados, debatidos e analisados em reuniões coletivas preparadas anteriormente pelo diretor e supervisor e depois realizadas com toda a equipe pedagógica da escola. Foram momentos riquíssimos de formação, tanto para os gestores e especialistas, como para os professores que tiveram a oportunidade de analisar suas práticas pedagógicas e os desafios encontrados na sala de aula para a realização do trabalho docente. Além disso, foi possível fazer uma análise minuciosa sobre aspectos internos e externos que interferem de maneira direta no processo de ensino-aprendizagem. Esta análise foi feita baseada no banco de dados dos resultados das avaliações externas e internas da escola.

Realizada todas as discussões, partimos para a etapa da elaboração do *Plano de ação*, que deveria apoiar-se em quatro eixos: 1) *Direito à Aprendizagem*; 2) *Gestão Democrática e participativa*; 3) *Fortalecimento do Trabalho Coletivo*; e, 4) *Relação da Escola com a Comunidade*. O plano construído pela escola é composto por uma série de ações pedagógicas baseadas no resultado das avaliações e que visam melhorar as relações de ensino aprendizagem na escola. É fundamental associar esse plano de ação ao que propõe a Resolução Estadual nº 2820 de 11 de dezembro de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação do Campo nas Escolas do Campo mineiras. Baseando-se o *Eixo 4 - Relação da escola com a comunidade*, a EEARM criou um projeto de interação cultural.

É nessa perspectiva de apresentação, resgate e valorização da cultura como símbolo de resistência dos povos que associado ao trabalho relativo às tradições culturais das comunidades dos estudantes, tema obrigatório, no currículo escolar, será resgatado e apresentado junto às comunidades rurais que compõem a comunidade escolar da EEARM²⁴ aspectos inerentes aos

²⁴ Como a instituição de ensino não possui uma sigla oficial, utilizaremos aqui a sigla EEARM.

modos de ser e viver camponês. Aspectos esses que compõem uma riqueza cultural que muitas vezes passa despercebida aos olhos dos sujeitos desse espaço.

Baseando-se na ideia de que preservar e resgatar a memória de um povo consiste em dar sentido a tudo aquilo que aconteceu no passado e valorizar o presente, o projeto foi uma forma de mostrar como as lembranças são importantes para o registro da história de um povo. As tradições culturais são de grande importância, pois relembram nossos antepassados, fazem com que as culturas e as lembranças estejam sempre presentes em nossas vidas, sendo uma forma de educar e conscientizar gerações futuras, além de representar a vivência e as histórias de nosso povo que tem muito a nos ensinar com suas crenças, costumes, contos, festividades e outras manifestações garantindo assim, que a identidade cultural não desapareça no tempo.

A escola do campo por sua especificidade tem o compromisso de valorizar as práticas sociais camponesas a fim de promover o protagonismo dos estudantes a partir da incorporação dessas práticas aos conteúdos curriculares. Incorporação essa que é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Artigo 28, dispor a adequação do currículo e calendário escolar ao calendário agrícola, ao trabalho na zona rural e às práticas culturais, porém o sistema educacional ainda não dá as condições necessárias que isso se efetive na prática. Isso reflete em práticas pedagógicas que continuam distantes dos contextos dos camponeses.

Na tentativa de aproximar o chão da sala de aula do chão das comunidades onde os estudantes residem borcar-se-á a interação de sujeitos e contextos camponeses da comunidade escolar. Nas discussões acerca da Educação camponesa sempre se faz presente o debate em defesa da valorização dos sujeitos e seu conjunto de práticas sociais inclusive as laborais. Arroyo (2009) discute o seguinte no segundo caderno “Por uma Educação Básica do Campo:”

[...] os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola o que tem a fazer? Interpretar esses processos que acontecem fora, socializar o saber e a cultura [...] os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece dentro e fora da escola. (ARROYO,2009, pág.22).

José Maria Tardin (2012), no texto *Cultura Camponesa*²⁵, inicia o seu texto a partir da definição de cultura apontada por (Chauí, 1997) a palavra cultura na origem latina vem da

²⁵ Este texto faz parte do Dicionário de Educação do Campo. Referência abaixo.

palavra *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar, expressa ação marcada pelo cuidado. O autor define cultura como toda relação estabelecida entre os seres humanos e dos seres humanos com a natureza. Ao transformarem o mundo transformam a si mesmos. Alterando seu estado material de vida e abrindo um novo campo de possibilidades e necessidades que o impulsiona a contínua transformação. (pág.180). Assim o ser humano vai imprimindo as suas marcas na natureza tendo a cultura como mediadora. Humaniza a natureza ao imprimir nela suas impressões. Distingue-se da natureza por ser um portador de cultura. (pág.181). Nesse contexto buscamos trazer para o contexto escolar algumas amostras da cultura dos sujeitos da EEARM.

Nesse sentido a escola buscou por meio deste projeto socializar algumas manifestações culturais específicas das comunidades que fazem parte da comunidade escolar. As tradições culturais são apresentadas como forma de manter viva a cultura e a identidade de um coletivo. Nessa perspectiva da memória como afirmação e manutenção de uma identidade, Arroyo afirma:

Outra matriz cultural forte no campo é a celebração e transmissão da memória coletiva, as lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva. Toda a comunidade participa nessa celebração-rememoração-comemoração de sua memória e história, de sua identidade coletiva. (Por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 20).

Para além de apresentar as manifestações culturais existentes na comunidade, fez-se uma apresentação de práticas culturais típicas de cada comunidade e algumas que se perderam com o tempo. Com esse registro até mesmo as manifestações culturais que não são mais realizadas pela comunidade na atualidade ficaram indicadas por meio da sistematização.

O desenvolvimento da pesquisa realizada pelos estudantes nas comunidades deu-se por meio da empiria. Os próprios estudantes foram os atores e pesquisadores, coletaram os dados em suas comunidades sistematizaram e fizeram exposição na escola com o apoio dos professores.

Dessa forma o procedimento metodológico se organizou como o disposto no quadro a seguir:

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

Quadro 3 - Divisão de tarefas do Projeto “Cultura da nossa comunidade”

	O QUÊ?	COMO?	QUEM
01	Comidas e bebidas típicas - (coletar receitas)	– Pesquisar as comidas e bebidas típicas – A cada item pesquisado registrar a receita que integrará um livro de receitas típicas da região.	9º Ano
02	Lendas da região	– Conceituar o gênero literário lenda na escola; – Apresentar algumas lendas clássicas; – Propor aos alunos pesquisa com pessoas da comunidade, coletar áudios e fotos do contador (a); – Confeccionar um suporte para os áudios e fotos (pasta catálogo com fotos e CD ou DVD com os áudios).	3º ano
03	Ditos populares – provérbios	– Pesquisar nas comunidades e coletar o maior número de ditos e provérbios - sistematizar e ilustrar.	8º ano
04	Festas tradicionais (Sto Antônio e Santa Quitéria)	– Pesquisar a origem das festas tradicionais, as transformações que vieram sofrendo ao longo do tempo; – Coletar registros fotográficos, visuais e etc; – Registrar essas manifestações e suas formas de organização.	2º ano do Ensino Médio
05	Artistas da região (músicos, artesãos, etc.)	– Mapear todos os artistas e artesãos das comunidades em que os estudantes estão inseridos; – Onde mora? Quem é? Idade? O que faz? Com quem aprendeu?	1º ano
06	Cantigas de roda	– Coletar maior número de cantigas de rodas... – Registrar (escrita) – Gravar os áudios ou vídeos;	Multi: 1º, 2º e 3º anos
07	Brinquedos e brincadeiras típicas	– Com quem aprendeu? Como se brinca? – Apresentar brincadeiras e confeccionar brinquedos; – Apresentar brinquedos e brincadeiras pesquisadas;	4º e 5º anos
08	Trava-língua e adivinhas	Coletar maior número trava-língua e adivinhas; – Registrar (escrita); – Gravar os áudios ou vídeos; – Dizer quem concedeu a entrevista a idade e com quem aprendeu.	6º ano
09	Versos regionais	– Coletar maior número versos regionais; – Registrar (escrita); – Gravar os áudios ou vídeos; – Dizer quem concedeu a entrevista a idade e com quem aprendeu.	6º ano
10	Costumes que existiram e hoje não existem mais	– Coletar maior número de costumes e tradições que existiam e não existem mais; – Registrar (escrita); – Gravar os áudios ou vídeos; – Dizer quem concedeu a entrevista, a idade e até quando existia essa tradição.	7º ano
11	Crenças e superstições da região	– Coletar maior número crenças e superstições da região; – Registrar (escrita); – Gravar os áudios ou vídeos; – Dizer quem concedeu a entrevista a idade e com quem aprendeu.	8º ano
12	Produtos da agricultura e fabriquetas da região	– Pesquisar quais são os cultivos da região e as fabriquetas (fábricas de rapadura, farinha, cachaça, polvilho, etc) existentes; – Dizer quem produz e como produz e em que comunidade;	9º ano
Cada professor junto a sua turma será responsável por planejar a melhor forma de apresentação de sua manifestação cultural folclórica – Importante que cada grupo tenha no mínimo um representante das comunidades (pais de alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade – pessoas entrevistadas).			

Sistematização das atividades

I Mostra Cultural da EEARM



Mural da Mostra Cultural, foto: Karine Nunes, 2017.



Ornamentação do pátio. Foto: Karine Nunes, 2017.

Como um dos objetivos da do projeto era a participação de toda a comunidade escolar no dia da culminância houve uma reorganização do horário de funcionamento da escola. Para

que desse tempo de as famílias desocuparem das atividades laborativas e virem para a escola, as atividades tiveram início às 16:00 e se encerraram às 21:00, garantiu assim uma participação expressiva de toda a comunidade escolar.

Na exposição da pesquisa a comunidade escolar os estudantes utilizaram de diversas formas de manifestação da linguagem. Formam diversos os recursos: registro em vídeo, foto, áudio e escrito, alguns estudantes trouxeram as pessoas entrevistadas para se apresentarem. No que se refere a história das comunidades foram gravados vídeos com os anciãos. Ateremos aqui a apresentação das atividades desenvolvidas pelo 6º e 9º Ano.

A atividade proposta ao 6º Ano foi a seguinte:

- Coletar maior número trava-língua e adivinhas;
- Registrar (escrita);
- Gravar os áudios ou vídeos;
- Dizer quem concedeu a entrevista a idade e com quem aprendeu.

Coletar maior número versos regionais

Registrar (escrita);

Gravar os áudios ou vídeos;

Dizer quem concedeu a entrevista a idade e com quem aprendeu. (Proposta de atividade conforme indicação da professora, 2017).

A atividade objetivou promover uma interação dos estudantes com a comunidade a fim de registrar manifestações culturais provenientes da oralidade. Na prática a sugestão seguida pelos estudantes foi o registro escrito. Anotaram os versos e trava-línguas e apresentaram ao público. Para apresentação dos trava-língua sentaram-se em círculo no pátio da escola e cada estudante foi dizendo até que se esgotaram todos.



Apresentação de trava-língua. Foto: Karine Nunes, 2017.



Apresentação de cantiga de roda. Foto: Karine Nunes, 2017.

A atividade de cantiga de roda e jogação de versos foi a que houve maior participação do público todos os estudantes, pais, professores e demais visitantes cantaram junto a turma. Foi também a apresentação mais demorada, pois o público começou a pedir mais versos e mais cantigas, os estudantes se empolgaram e atenderam aos pedidos.

A apresentação final do evento ficou sob responsabilidade do 9º Ano:

Pesquisar as comidas e bebidas típicas: a cada item pesquisado registrar a receita que integrará um livro de receitas típicas da região. Pesquisar quais são os cultivos da região e as fabriquetas (fábricas de rapadura, farinha, cachaça, polvilho, etc) existentes; dizer quem produz e como produz e em que comunidade; (Proposta de atividade conforme indicação da professora, 2017).

A apresentação desta turma aconteceu em uma sala, os estudantes registraram todos os passos da produção de farinha e rapadura por meio de fotografias que foram expostas em um mural na parede da sala. E ao centro da sala foi organizada uma mesa grande com onde foram expostas em diversos recipientes com comidas típicas produzidas pelas famílias dos estudantes. Dentre os alimentos típicos se destacaram: pé-de-moleque, doce de leite, biscoito de polvilho frito, brevidade, biscoito doce assado, biscoito de goma, bolo de fubá, paçoca de amendoim, paçoca de carne, pamonha, garapa de cana (caldo de cana), queijo, requeijão, rapadura, dentre outros. Os alimentos foram partilhados com todos os presentes e ainda sobraram alimentos.



Comidas típicas. foto: Karine Nunes, 2017.



Pé-de-moleque e rapadura. Foto: Karine Nunes, 2017.



Apreciação das comidas típicas. Foto: Karine Nunes, 2017.

Vale frisar que todas as ações propostas neste projeto foram realizadas com o apoio e participação efetiva de todos os funcionários da escola, uma dupla de professores ficou responsável por uma turma. Embora a atividade tenha partido de uma proposta da professora de LP, os professores de todas as disciplinas trabalharam com a proposta. Essa foi uma atividade que todos os estudantes demonstraram interesse em fazer, pois tinha a ver com as práticas culturais dos mesmos, e até mesmo os educadores partiram para a pesquisa.

A dessa intervenção pedagógica na escola é possível indicar as pontecncialidades dos grupos visto como inferiores na história intelectual e cultural em afirmar suas culturas, saberes, artes e literatura como afirma (Arroyo, 2013).

A aprovação das diretrizes para a educação básica nas escolas do campo no estado de Minas Gerais desde 2015, não garante que nos contextos da sala de aula realmente aconteçam práticas pedagógicas que incorporem os princípios da educação do campo. A EEARM, é uma escola que atende camponeses, situada no campo e é reconhecida como escola do campo, entretanto em seu currículo e projeto político pedagógico não há nada que destaque a identidade camponesa, pelo contrário segue os mesmos parâmetros urbanos. A imersão nessa escola permitiu avaliar que não há como atribuir tais ausências aos professores e gestores da escola simplesmente. Nesse contexto específico todas as ações propostas foram aceitas pela escola desde organização do espaço da sala de aula até práticas pedagógicas. Indica-se assim que assim que umas das maiores fragilidades da Educação do Campo ainda é a ausência de formação dos professores e gestores para que venham a compreender a necessidade e urgência de uma educação que contemple as trajetórias dos camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório consistiu no Trabalho de Conclusão Final de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A opção por este formato de trabalho justificou-se pela perspectiva epistemológica do Programa, que oferece um Mestrado Profissional; pela minha inserção como professora da escola básica do campo; e pela compreensão da importância que as escolas da rede oficial assumem na formação das crianças, jovens e adultos, no Brasil, inclusive em áreas rurais. Assim, ao optar por tomar uma escola pública estadual como campo empírico da investigação, aproximava-me da possibilidade de melhor compreender os limites e desafios de implantação da Educação do Campo no âmbito da rede oficial de ensino, onde majoritariamente os sujeitos do campo têm sido atendidos, ainda que para submeter-se a uma escolarização divergente daquela propugnada pelo *Movimento Por uma Educação do Campo*.

A pesquisa procurou tomar minha prática docente como professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo como objeto de estudo. Nesse sentido, forma esboçadas as seguintes questões de pesquisa: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? A investigação teve o seguinte objetivo geral: sistematizar minha prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, buscando aproximá-la às concepções e princípios que fundamentam a Educação do Campo.

A sistematização do trabalho realizado indica que são muitas as dificuldades para a implementação de uma prática pedagógica ancorada na Educação do Campo na rede oficial de ensino. Os entraves burocráticos; as carências materiais que atingem as escolas do campo; a tradição autoritária, não-participativa que orienta a gestão escolar no contexto brasileiro; a ausência de uma proposta curricular ancorada nas concepções e princípios da Educação do Campo; e, sobretudo, a ausência de uma formação docente específica; acabam se constituindo em grandes obstáculos.

Portanto, a sistematização da experiência demonstrou que a incorporação da cultura local no cotidiano da sala de aula, tornando-a objeto de análise e problematização, revelou-se um caminho profícuo a abertura de atalhos que nos permita caminhar na perspectiva de implementar uma prática que se aproxime das concepções e princípios da Educação do Campo, no contexto da escola básica, na rede oficial de ensino. Outro aspecto a ser destacado é a incorporação dos alunos como sujeitos do processo através de uma metodologia que os possibilitem atuar como atores do processo de construção do conhecimento, investigando a sua própria realidade sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na educação do campo: escola comunidade e movimentos sociais**. Autêntica Editora, 2012, (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo**. 2010. Disponível em:
<<https://educacao.mg.gov.br/gtcampo1/wpcontent/uploads/2012/05/produzido-pelaUFMG.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, vol. 27, nº 72, maio de 2007, pp. p. 157-176. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf

BARRENECHE-CORRALES, Johana. O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder** Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Potaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo/ Roseli Salete Caldart, Miguel Enrique Stedile, Diana Daros (orgs.). 1ª ed. _ São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Por uma perspectiva deliberatória do currículo.** Revista FAEEBA, Salvador, Nº 5, 1996, pág. 137-146.

Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido/ Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (organizadoras). Feira de Santana: MOC/ Curviana, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2ª. ed. Bauru-SP: EDUSC, 2002.
FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: _____ MONARIM, Antônio. **Educação do campo. reflexões e perspectivas.** 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2010. Pág. 19-45.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola muitas culturas: educação e identidade um desafio global.** Revista da FAEEBA, Salvador, no 4, jul./dez. pág. 15-23, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE cidades.
Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/jenipapo-de-minas/panorama>.

INSTITUTO CULTURAL PADRE JOSIMO. **Classe camponesa: modos de ser, de viver e de produzir.** 1ª edição, Porto Alegre; Padre Josimo, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Livro didático e educação do campo/ Gilcinei Teodoro Carvalho e Maria de Fátima Almeida Martins (orgs.). – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

MARTINS, Tadeu. Geraes: uma história do Jequitinhonha.

In: _____ (org.) **Vale do Jequitinhonha: cultura e desenvolvimento**. Maria das Dores Pimentel Nogueira [org.] _ Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 148-168.

MENEGASSE, L, N et al. Hidroquímica das Águas Subterrâneas do Médio Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil. Departamento de Geologia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais – IGC-UFMG: Revista Latino-Americana de Hidrogeologia, n.3, p.49-58, 2003.

MENEZES-NETO, Antônio Júlio. **Formação de educadores para a educação do campo: projetos sociais em disputa**. In: _____ **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 1ª ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009, cap. 1, pág. 25-38.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Língua Portuguesa: CBC – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: Anos Finais: Ciclos Intermediário e da Consolidação**. Edição revisada. Belo Horizonte-MG: SEE.

Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível

em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º. 5).

MORAES, Dênis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, v.4, n.1, Porto Alegre, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.156-168. ISSN 1413-2478. 2014 (1ª. edição, 2008). 95p.

Disponível

em:

<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-portuguesa.pdf>

[finais-lingua-](#)

MOURA, Terciana Vidal. Formação de Professores que atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? **Anais**, ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE - EPENN, XXII, GT 26 – Educação do Campo, Natal, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública**: tensões, desafios e perspectivas. In: _____ Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Cap. 10, pág. 237-251.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor/ Egon de Oliveira Rangel. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SILVA, Joaquim Celso Freire. Políticas públicas no Vale do Jequitinhonha: a difícil construção da nova cultura política regional/ Joaquim Celson Freire Silva. – Santo André, SP: Alphaarrabio; São Caetano do Sul, SP: Universidade IMES, 2005.

SERVILHA, M. M. Vale do Jequitinhonha: a emergência de uma região.

In: _____ (org.) **Vale do Jequitinhonha**: cultura e desenvolvimento. Maria das Dores Pimentel Nogueira [org.] _ Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 22-50.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. Ed. Loyola, São Paulo, 1983.

Vale do Jequitinhonha: cultura e desenvolvimento. Maria das Dores Pimentel Nogueira [org.] _ Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Revista Contrapontos, Itajaí, vol.2 N°1, 2002, pág. 3-45.

[VEIGA-NETO, Alfredo](#). **Cultura, culturas e educação**. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2003, n.23, pg.5-15. ISSN 1413-2478.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Revista em Aberto, Brasília, Ano 12, nº 58, 1993, pág. 30-37.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2016.

POSSENTI, Sirio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

QUADROS, Ana Luiza; CARVALHO, Emerson; SANTOS COELHO, Flávia dos; SALVIANO, Luciana; GOMES, Maria Fernanda P. A.; MENDONÇA, Paula Cristina; BARBOSA, Rosemary Karla. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 1-8 Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516187002>

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **Vivências e desafios da iniciação à docência: o que dizem as egressas do PIBID/UFRB**. (Monografia de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: _____
SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas na sala de aula. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na educação do campo: escola comunidade e movimentos sociais**. Autêntica Editora, 2012, (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ANEXOS

ANEXO I



RESOLUÇÃO SEE Nº 2.820 , DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015.

Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.

A **SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 93, § 1º, inciso II da constituição do Estado de Minas Gerais.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, que deverão ser observadas no desenvolvimento dos programas e projetos e na atuação das instituições educacionais que integram o sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadeiros e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II- escola do campo: 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, às populações do campo.

§ 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º.

§ 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Art. 3º São princípios da Educação do Campo:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;

II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;

PUBLICADO EM

12 DEZ. 2015



III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;

IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;

V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.

Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, será desenvolvida em regime de colaboração entre Estado e os municípios, de acordo com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nestas diretrizes, a saber:

I- alfabetização e redução das desigualdades educacionais para a população jovem e adulta;

II- universalização da Educação Básica conforme a legislação;

III- desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica;

Art. 5º A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica em creches e escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

§ 1º A Secretaria de Estado de Educação colaborará com os municípios para definir, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE 2014, a meta de expansão da respectiva rede de educação infantil do campo, observando o padrão de qualidade e considerando as peculiaridades locais.

Art. 6º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Parágrafo Único. A Secretaria de Estado de Educação colaborará com os municípios, para a garantia da universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população do campo de 6 (seis) a 14(quatorze) anos de idade, e ainda:

I- garantir que, até o último ano de vigência do PNE, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem o Ensino Fundamental na idade própria recomendada;



II- criar mecanismos para acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar das crianças e adolescentes do campo, matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental;

III- caberá à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com outros órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, promover a busca ativa de crianças e adolescentes do campo fora da escola.

Art. 7º O *Ensino Médio*, etapa final da *educação básica*, com duração mínima de *três anos*, terá como finalidade a consolidação e o *aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental*, possibilitando o prosseguimento de estudos.

§ 1º Caberá à Secretaria de Estado de Educação, em regime de colaboração com os municípios, assegurar, até o final da vigência do PNE, a universalização do atendimento escolar para toda a população do campo de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.

§ 2º Caberá à Secretaria de Estado de Educação a garantia da oferta de educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada.

§ 3º Compete aos entes federativos citados no *caput* promover, de forma colaborativa, parceria com os serviços públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude para a busca ativa da população do campo de 15(quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola.

Art. 8º A educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deverá atender, mediante procedimentos adequados, às populações do campo que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Parágrafo único. A oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos poderá ser articulada com qualificação social e profissional, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

Art. 9º A Educação Especial será compreendida conforme a Lei nº 12.796, de 4/4/2013, como a modalidade de educação escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, residentes no campo, tenham acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado em escolas da rede de ensino regular.

Art. 10 Anualmente, no período do cadastro escolar, deverá ser feita a avaliação da demanda escolar da população do campo de cada município, relacionando-a com os dados da população do campo por faixa etária, com a finalidade de verificar as taxas de frequência líquida, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio.

Art. 11 Caberá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os entes federados – União e os municípios mineiros -, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, sempre que o cumprimento do direito à educação assim o exigir, o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo, em seus respectivos sistemas de ensino:



§ 2º O transporte escolar, quando necessário, deverá ser ofertado de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito.

Art. 14 Para o atendimento dos objetivos previstos nas diretrizes propostas, a condição do trabalho docente bem como a formação de professores para a educação do campo observarão os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 15 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, e com a devida participação da União, buscará garantir:

I- remuneração digna, melhoria nos planos de carreira e concursos públicos para os professores e demais profissionais;

II- institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB; e

III- formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

§ 1º A formação de professores poderá ser oferecida concomitante à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, como a Pedagogia da Alternância e a Educação a Distância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º A formação de professores incorporará, em seus projetos político-pedagógicos, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos de formação continuada, os princípios e as concepções da educação diferenciada, as especificidades e diversidades socioculturais, ambientais, políticas e econômicas, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação.

§ 3º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo.

Art. 16 Em cumprimento ao art. 12 da Lei federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, caberá à Secretaria de Estado de Educação e aos entes federados, no âmbito de suas competências específicas e sob o regime de colaboração, buscar garantir alimentação escolar aos estudantes, de acordo com os hábitos alimentares próprios do contexto predominante em que a escola está inserida.



Parágrafo único. Do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas.

Art. 17 A Secretaria de Estado de Educação poderá, em colaboração com a União e os municípios, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, buscar apoio técnico e financeiro para as escolas do campo mediante transferência direta de recursos.

Parágrafo Único. A forma de apresentação das demandas de apoio técnico e financeiro para cobertura de despesas de custeio, capital, reforma, ampliação e manutenção e pequenos investimentos será por meio de Planos de Ação específicos para esse atendimento, visando:

I- adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar;

II- melhoria de suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar;

III- promoção, fortalecimento e consolidação de territórios educativos sustentáveis, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida;

IV- comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais, bem como pesquisa, inovação, memória e história das comunidades, fomentando-as.

Art. 18 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, deve promover a criação e implementação de mecanismos para garantia da manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas suas respectivas esferas de competências.

Parágrafo único. A construção de escolas do campo poderá constituir objeto de cooperação entre os entes federados.

Art. 19 Competirá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, buscar constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo.

Art. 20 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 11 de dezembro de 2015.

Jubrausto
MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS
Secretária de Estado de Educação

PUBLICADO EM

12 DEZ. 2015

ANEXO II



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS

OFÍCIO CIRCULAR SRH/SG/SEE Nº 10/2015

Belo Horizonte, 18 de junho de 2015

Senhor (a) Diretor (a),

Informamos à V.Sª que a formação acadêmica obtida no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LeCampo, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, habilita para a docência nos anos finais Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por área do conhecimento, conforme o quadro abaixo:

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS
Ciências Sociais e Humanidades	Geografia, Sociologia, Filosofia e História
Ciências da Vida e da Natureza	Biologia, Química e Física
Línguas, Artes e Literatura	Língua Portuguesa e Artes
Matemática	Matemática

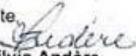
A primeira turma de egressos do curso obteve também a habilitação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além das citadas acima.

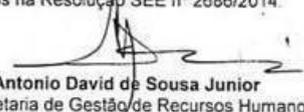
O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC após ser avaliado por 136 instrumentos, obtendo a nota 5 - valor máximo de atribuição - em 2012.

Diante das considerações prestadas pela Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino desta Secretaria, respaldadas por documentos emitidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, consideramos que a formação docente ofertada no curso de Licenciatura em Educação do Campo atende aos preceitos estabelecidos no Currículo Básico Comum nas áreas em epígrafe.

Portanto, os egressos deste curso, aprovados nos concursos regidos por esta Secretaria, possuem o direito legítimo à posse e ao exercício nos cargos de Professor de Educação Básica, conforme sua habilitação, mediante a apresentação do diploma de conclusão devidamente registrado do referido curso, nos termos do Artigo 48 da Lei 9.394/96.

Informamos, ainda, que diante da comprovação, pelo estudante, de matrícula e frequência no referido curso o mesmo será autorizado a lecionar na Educação Básica as disciplinas supracitadas, de acordo com a sua habilitação, observando-se os critérios de classificação dispostos na Resolução SEE nº 2686/2014.

Atenciosamente,

Silvia Andere
Superintendência de Recursos Humanos


Antonio David de Sousa Junior
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

Ilmo (a) Sr (a)
Diretor (a) da Superintendência Regional de Ensino

ANEXO III

CA ← **MIGRANTES** → **NOTÍCIAS** → **LA**

ANO: 01 Nº: 01 ABRIL 86

Queremos dizer que este folheto que está saindo pela primeira vez, é resultado dos contatos mantidos entre a Diocese de Araçuaí (MG) e de Jaboticabal (SP) nos últimos anos onde prestar um serviço, particularmente de informação aos Migrantes, que de tempos em tempos transferem sua morada: acampam aqui, aí e acolá... Este folheto quer ser portanto, um instrumento que seguirá passo a passo a trajetória do Migrante que busca com insistência um assego para si e sua família.

SÃO PAULO

ENQUANTO VOCÊ ESTAVA AÍ; ACONTECEU!

No final de janeiro de 86, numa pequena mobilização, greve em Guariba, os trabalhadores rurais do Estado de São Paulo, conseguiram um aumento de 37% sobre o salário recebido no reajuste de 19 de novembro de 85. Desta forma a diária que era de 3064 passou a 42,00 a partir de 19 de fevereiro de 86.

OUTROS NÚMEROS...

Neste reajuste o mês tá saindo por 1,260,00. E mais... Os produtores de cana que iniciarem a safra antes de 19 de maio de 86 deverão pagar pela cana de 18 meses 12,13 por tonelada, e outros cortes 11,57 por tonelada.

PENSÃO

Para a Usina Bomfim a pensão já está no absurdo de 500,00. Somando a isso podemos acrescentar o gasto com cigarro, uma roupa, um refrigerante vendido no próprio alojamento, farmácia... Realmente o resultado no final de um mês vai ser pouco animador. Como o trabalhador que se desgasta e produz a grande riqueza dessas Usinas poderia ter parte dos grandes lucros dessas empresas?...

MUITA GENTE JÁ ESTÁ CHEGANDO!

A cada ano que passa parece que o período de permanência do Migrante em sua terra de origem está diminuindo. Com certeza isso não acontece pelo gosto da aventura, mas pela precisão... E quem sofre com isso são as famílias e é toda a região de proveniência que fica a cada ano mais parada e portanto, mais pobre. Você já se perguntou por que acontece isto? **O QUE PODEMOS FAZER JUNTOS PARA MUDAR ESTA SITUAÇÃO?**

E A REFORMA AGRÁRIA?

O sonho de tantos trabalhadores sem terra e pequenos proprietários com a nova República foi água a baixo! Mas não vai ser porque os "donos" das terras do Brasil não querem, que o trabalhador vai deixar de se organizar para fazer desse país um país de fartura, onde todo pequeno tenha o seu pedaço de terra para plantar e junto com isso o apoio do Governo. O Governo não vai dar de graça isso! Você e sua comunidade precisa se organizar e brigar para que a bandeira da Reforma Agrária mesmo a contragosto de alguns seja levantada de forma corajosa e decidida.

NEGOCIANDO A SAFRA

A essas alturas as negociações entre Sindicatos e patrões, referentes a preços e condições de trabalho do trabalhador para a safra de 86 já deveriam estar acontecendo. Mas por causa do "pacote" do Governo as negociações foram adiadas. Porém de verão acontecer!

Segundo levantamento entre Migrantes, uma das reivindicações que deveriam ser encaminhadas, seria a questão do contrato, tivesse a possibilidade de escolher o período que desejasse permanecer aqui (3, 4, 5, ou 6 meses), evitando assim perda na hora do acerto, se saísse antes dos seis meses como está sendo atualmente e incluível a perda do próprio roçado em sua terra.

... E POR FALAR EM PACOTE

O recente "pacote" do Governo concede a todo trabalhador urbano um salário desemprego. O trabalhador rural também dessa vez ficou de fora desse direito. Por que o trabalhador rural sofre tanto desca-so? Ou ele não contribui para a riqueza desta Nação? Sabe-se que em proporção o trabalhador rural produz mais que o trabalhador urbano. Mas isto não vem ao caso. Qual será o motivo do Governo tomar esta medida discriminatória? Será mais um golpe político?...