

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA: EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Cristhianne Antunes David Oliveira

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE FRANCISCO SÁ/MG: A PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COMO INCENTIVO PARA O EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO DE
JOVENS EDUCANDOS CAMPONESES EM SUAS COMUNIDADES**

**Fevereiro/2019
Belo Horizonte**

CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE FRANCISCO SÁ/MG: A PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COMO INCENTIVO PARA O EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO DE
JOVENS EDUCANDOS CAMPONESES EM SUAS COMUNIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha: Educação do Campo

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Almeida Martins

Fevereiro/2019
Belo Horizonte

O48e
T

Oliveira, Cristhianne Antunes David, 1982-
O ensino de língua portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG [manuscrito] : a proposição de uma sequência didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades / Cristhianne Antunes David Oliveira. - Belo Horizonte, 2019. 176 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Almeida Martins.

Bibliografia: f. 137-143.

Anexos: f. 144-149.

Apêndices: f. 150-161.

1. Educação -- Teses. 2. Língua portuguesa -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Educação do campo -- Francisco Sá (MG) -- Teses. 4. Juventude rural -- Motivação em educação -- Teses. 5. Educação rural -- Teses. 6. Francisco Sá (MG) -- Educação -- Teses. 7. Francisco Sá (MG) -- Escolas rurais -- Teses. I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO SÁ/MG: A PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INCENTIVO PARA O EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO DE JOVENS EDUCANDOS CAMPONESES EM SUAS COMUNIDADES


CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins - Orientador
UFMG


Prof(a). Aracy Alves Martins
UFMG


Prof(a). Wagner Ahmad Auarek
FaE/UFMG

Belo Horizonte, 8 de março de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos sujeitos jovens camponeses, aqueles com quem convivi nesta jornada de educadora e também àqueles com os quais não tive a oportunidade de conviver, para quem dedico a força de lutar e acreditar em seus direitos, acreditar num projeto de campo e de sociedade que os acolha, resistir contra imposições que roubem o que eles são e acreditar que vale a pena e que a Educação do Campo faz parte deste caminho a seguir para que tudo isso seja possível!

AGRADECIMENTOS

Nas mãos de Deus estive e está toda a minha caminhada, portanto não poderia deixar de agradecer-lo por me amparar em todos os momentos e por sempre providenciar as coisas em seu devido tempo. À Nossa Senhora, advogada de minha vida, mãe como eu, escolhida do Pai, sem a Vossa intercessão a caminhada teria sido muito difícil; Agradeço por abençoarem cada detalhe. Meu coração alegra-se na certeza de que sem a proteção Divina nada seria possível!

Ao meu esposo e amigo Ivalde Júnior por tanto que fez e significou nesta jornada. Obrigada por aceitar, por compartilhar, por acompanhar, por incentivar e por me receber sempre com um sorriso, mesmo que algumas vezes isso não fosse possível. Obrigada por ser tão nobre e tão pai em minhas ausências. Obrigada por tudo o que fez para que eu conseguisse chegar até aqui. Eu te amo!

Às minhas queridas luzes Melissa, Liss e Iasmin, que conduzem e direcionam minha caminhada, obrigada por suportarem a ausência e o cansaço de Mamãe. Mel, minha guerreira, obrigada pela sua força e por seu sorriso, ele ia comigo sempre; você foi tão moça quando mamãe precisou; Liss, pequenina estrela dos meus dias, seu carinho e amor foram fundamentais em cada instante, obrigada minha flor; Min, sua vida se fez luz num momento em que mamãe mais precisava, Deus me enviou um pacotinho com mais amor para me dizer que eu iria conseguir e este pacotinho era você. Sua chegada fez tudo ficar mais leve e possível. Meu coração transborda amor por vocês, Marias de minha vida!

À minha mãe, alicerce de minha vida, obrigada por muitas vezes deixar de viver a sua vida para que eu pudesse viver a minha. Que Deus me conceda a graça de ser para minhas filhas um pouco do que a senhora é para mim; Ao meu pai, pelo apoio e amor, do seu jeito, mas tão fundamentais. Eu os amo e como sou grata por ser filha de vocês!

À minha irmã Priscilla e meu cunhado Márcio, ao meu irmão Davi, e ao meu irmão Igor Cerezo (*in memoriam*), por sempre apoiarem e acreditarem nos meus sonhos, fazendo tudo ficar mais fácil! As minhas queridas sobrinhas Ana, Eduarda, Esther e Helena, por todo amor e luz quando mais preciso! Eu amo vocês!

À minha Madrinha, por amparar e por ser minha mãe em alguns momentos, por acreditar em mim especialmente. Exemplo de mulher! Minha admiração e gratidão eternas! Eu te amo! Ao meu Tio Dalbas pelo amparo, carinho e força durante as estadias. Obrigada, de coração! A Rafa e Mama pelo carinho, companhia e apoio!

Às minhas queridas colegas Nay, Nai, Ata e Maria. Como é impressionante descobrir que de fato algumas pessoas apenas passam em nossas vidas, enquanto outras marcam nossas vidas para sempre. Obrigada por dividirem tanto comigo, pelas conversas, lanches, sorrisos e abraços. As disciplinas preencheram-se com a presença de vocês ao meu lado, tudo ficou mais fácil com vocês ali. Meu carinho eterno amigas!

Aos meus sogros, Du e Ivalde, pelo apoio em todos os momentos!

À minha orientadora Maria de Fátima pelos ensinamentos, pelo apoio, por acreditar que tudo seria possível. Minha admiração e carinho!

Aos mestres com quem tive o prazer de conviver nas disciplinas, pelos ensinamentos que abriram meus olhos para outra vida. Vocês foram fundamentais. Meus sinceros agradecimentos por cada indicação de leitura, por cada colocação e por cada minuto em sala de aula.

Aos nobres estudiosos das áreas pesquisadas, os que conheci pessoalmente e os que só conheci pela leitura de seus textos, de quem tive o prazer de citar nesta dissertação com a confiança de acreditar no que propunham, por me proporcionarem novos olhares, novos desafios e mais vontade de seguir adiante.

Aos amigos e amigas que conheci durante esta jornada: Cristiene em especial, pelo incentivo necessário, pela confiança e pelo carinho; Cynthia, Vanessa, Bruno, Profª Álida, Prof. Luiz, obrigada pelo carinho de cada encontro.

Às tutoras (guerreiras), cursistas, diretores e diretoras, pais, mães, alunos e alunas do Programa Escola da Terra, com quem convivi nas Escolas do Campo durante o curso, proporcionando-me na prática o engrandecimento e a valorização de uma educação verdadeira, de qualidade e do povo!

Aos sujeitos desta pesquisa: à professora por abrir as portas da sala de aula tão prontamente e acreditar nesta pesquisa; À supervisora pelo apoio e pela participação; Aos alunos e alunas por participarem com tamanha doação, por acreditarem em cada resposta como uma possibilidade de engrandecimento da educação em sua comunidade.

À Diretora da Escola Estadual Tiburtino Pena, por me receber tão bem, por acreditar nesta pesquisa e por contribuir tão significativamente para que tudo desse certo! Deus a abençoe!

Aos meus colegas de profissão, agradeço cada palavra de apoio no dia a dia na escola. Meus agradecimentos se convertem nesta escrita que faço não apenas por mim, mas por todos nós, na esperança de que a educação seja cada vez mais justa, igual e de qualidade!

RESUMO

Trata-se de trabalho de investigação no âmbito da Linha de Educação do Campo do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil com objetivo de comprovar se o ensino de Língua Portuguesa em Escolas do Campo pode incentivar o exercício da participação social protagonista dos jovens educandos em suas comunidades. Como enquadramento teórico, pretende-se abordar a Educação do Campo, enquanto *lócus* no e do qual extrair-se-á a base para esta pesquisa. Pode-se dizer que o Protagonismo é um dos princípios da Educação do Campo porque ela surgiu para atender à demanda dos sujeitos campesinos, ou seja, a educação deles e para eles. A visibilidade do aluno como protagonista está ligada à relação direta com o seu conhecimento de mundo. Como procedimentos metodológicos, optou-se pelos métodos de pesquisa qualitativos, para tanto, traçou-se como caminho a aplicação de questionário semiestruturado para os alunos da turma do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Tiburtino Pena em seu anexo na Comunidade de Camarinhas/ Município de Francisco Sá/Norte de MG, escola do campo, além de entrevista narrativa com a professora e a supervisora responsáveis pelos alunos que estudam nesta comunidade. Os dados coletados foram a base para elaboração de uma sequência didática de Língua Portuguesa que foi pensada a partir das respostas dos alunos e da teoria trabalhada ao longo desta dissertação. Enfim, os resultados demonstraram a necessidade de aprofundamento da participação social para aqueles jovens, dos conhecimentos sobre a educação do campo, bem como da discussão sobre sua identidade de jovem do campo. Restou demonstrado que a sequência didática poderia contribuir, incentivando, uma vez que foi pensada levantando possibilidades de participação na comunidade do aluno, abordando a educação do campo e seus princípios e discutindo um pouco sobre as juventudes camponesas, ao mesmo tempo em que trabalha o conteúdo de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Língua Portuguesa; Participação Protagonista das juventudes.

ABSTRACT

It is a research project within the field of Education of the Field of the Professional Master's Degree of the School of Education of the Federal University of Minas Gerais / Brazil, aiming at proving that the teaching of Portuguese in Schools of the Field can encourage the exercise of participation social protagonist of young learners in their communities. As a theoretical framework, it is intended to address the field education as a locus in and from which will be extracted the basis for this research. It can be said that Protagonism is one of the principles of Field Education because it arose to meet the demands of peasant subjects, that is, their education and for them. The visibility of the student as protagonist is linked to the direct relation with his knowledge of the world. As methodological procedures, qualitative research methods were chosen. Therefore, a semi-structured questionnaire was applied for the students of the 2nd and 3rd grade students of the Tiburtino Pena State School in its annex in the Community of Camarinas / Municipality of Francisco Sá / Norte de MG, rural school, in addition to a narrative interview with the teacher and supervisor responsible for the students studying in this community. The data collected were the basis for the elaboration of a didactic sequence of Portuguese Language that was thought from the students' answers and the theory elaborated throughout this dissertation. Finally, the results demonstrated the need to deepen social participation for those young people, knowledge about the education of the field, as well as the discussion about their identity as a youth in the field. It was demonstrated that the didactic sequence could contribute, encouraging, since it was thought raising possibilities of participation in the student community, approaching the education of the field and its principles and discussing a little about peasant youth, while working on content of Portuguese Language.

Palavras-chave: Field Education; Portuguese language; Participation Protagonist of the youths.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

- CGPEC** – Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo
CNTR – Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais
CNTTR – Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CONEC – Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CSH – Ciências Sociais e Humanidades
CVN – Ciências da Vida e Natureza
DPECIRER – Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as relações étnico-raciais
EFAS – Escolas Família Agrícola
FAE-UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAL – Língua, Arte, Literatura
LP – Língua Portuguesa
MAT - Matemática
MEC – Ministério da Educação
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPCAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SNJ – Secretaria Nacional das Juventudes
SRE – Superintendência Regional de Ensino
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TALE – Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Localização do Município de Francisco Sá/MG	23
IMAGEM 2 - Maiores problemas apontados para continuar a viver no campo	75
IMAGEM 3 - Esquema da sequência didática	122
TABELA 1 - Nomes populares mais atribuídos a recém-nascidos em 2017	30

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Idade dos participantes sujeitos-alunos	87
GRÁFICO 2 - Tempo em que estudam na escola	90
GRÁFICO 3 - Aspectos em que as aulas de português podem contribuir para sua formação enquanto jovem	92
GRÁFICO 4 - Saída do campo	95
GRÁFICO 5 - Sobre se a família vive de trabalhos da terra	97

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I -Parecer do Colegiado da Linha	144
ANEXO II – Termo de compromisso mestrande e orientadora	146
ANEXO III – Parecer de aprovação COEP	147
APÊNDICE A – Termo de anuência da escola participante	150
APÊNDICE B – TCLE professora	152
APÊNDICE C –TCLE supervisora	154
APÊNDICE D – TALE alunos	156
APÊNDICE E – TCLE pais de alunos	158
APÊNDICE F –Questionário Semiestruturado	160
APÊNDICE G –Roteiro de entrevista para professora	162
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista para supervisora	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O LUGAR E A FORMA PARA SE CONSTRUIR EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FRANCISCO SÁ/MG	18
1.1 – Educação do Campo em Francisco Sá	22
1.2 Percurso metodológico	26
1.2.1 Métodos e <i>lôcus</i> da pesquisa	26
1.2.2 Os sujeitos da pesquisa	28
1.2.3 Visitas e termos de consentimento e assentimento	31
1.2.4 Coleta de dados	32
1.2.5 Produto da dissertação	35
1.2.6 Desfechos esperados.....	35
CAPÍTULO II – HISTÓRICO, MARCOS LEGAIS, CONSIDERAÇÕES ATUAIS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
2.1 Um breve histórico da Educação do Campo	37
2.2 Princípios da Educação do Campo	55
2.2.1 – Projeto de Campo e de Sociedade	58
2.2.2 – Escola de direitos	60
2.2.3 – Protagonismo do povo camponês.....	61
CAPÍTULO III – PARTICIPAÇÃO PROTAGONISTA DO JOVEM NO CAMPO	65
3.1 Questões relevantes para o debate da participação protagonista dos jovens no campo	69
3.1.1 A superação da identidade definida como atrasada, ignorante, distante do progresso e da modernidade localizadas no espaço urbano	69
3.1.2 A migração em busca de trabalho e estudo como impactos para a permanência e continuidade dos grupos familiares camponeses	72
3.1.3 Caminhos dos que persistem em continuar em seu território	76
3.1.4 A participação em movimentos sociais como caminho para os jovens.	80
CAPÍTULO IV – DO LUGAR QUE PARTIMOS, O QUE ENCONTRAMOS NO PERCURSO DA PESQUISA	85
4.1 Questionários	85
4.1.1 Quanto aos dados pessoais dos jovens sujeitos da pesquisa	86
4.1.2 Quanto às questões construídas em torno da escola	90
4.1.3 Quanto às questões construídas em relação à comunidade e às famílias dos sujeitos-alunos	96
4.1.4 Quanto às questões construídas sobre a participação protagonista dos jovens sujeitos-alunos no campo	99

4.2 Das entrevistas	102
---------------------------	-----

CAPÍTULO V – A LÍNGUA PORTUGUESA E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 109

5.1 Uma breve discussão sobre a Língua Portuguesa em Escolas do campo.....	109
--	-----

5.1.1 Da tradição à discriminação	109
---	-----

5.1.2 Texto, leitura e contexto	114
---------------------------------------	-----

5.1.3 A Língua Portuguesa nos PCN's e CBC	116
---	-----

5.2 Pensando na Sequência Didática	118
--	-----

5.2.1 A sequência 1	123
---------------------------	-----

5.2.2 A sequência ampla	124
-------------------------------	-----

5.2.3 A sequência 2	125
---------------------------	-----

5.2.4 Apresentação da proposta.....	125
-------------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	137
--------------------------	-----

ANEXOS DA DISSERTAÇÃO	144
------------------------------------	-----

APÊNDICES	150
------------------------	-----

ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	164
---	-----

INTRODUÇÃO

Considerando a trajetória profissional da autora desta dissertação como professora de português em escolas do campo, bem como a experiência com jovens nestas escolas, além dos conhecimentos adquiridos sobre o tema em eventos, livros, artigos, teses e dissertações, buscou-se aprimoramento através dos estudos sobre a Educação do Campo.

A importância e relevância da discussão sobre as experiências de formação com os jovens nas escolas como professora de português, somou-se à experiência como bolsista em 2015 e depois em 2017 do curso de aperfeiçoamento “Escola da Terra: formação continuada de educadores”¹.

Estas experiências foram significativas, pois possibilitaram enxergar e canalizar através da observação, os diferentes contextos e sujeitos da e na escola do Campo e de que, a falta de conhecimento e a formação sobre a Educação do Campo têm prejudicado as escolas e os alunos. Quando se trata especificamente da prática nas aulas de português, percebeu-se a necessidade de aprimoramento, do conhecer o aluno e, assim, também a necessidade de materiais pedagógicos apropriados àquela realidade e a aproximação da comunidade nessas decisões. Assim, buscando a qualificação profissional e contando com os fatores expostos, além de um sonho pessoal, esta autora buscou se inscrever no Processo seletivo por uma vaga no Mestrado profissional da FAE/UFMG – Promestre, na linha “Educação do Campo”, onde fora aprovada para turma 2017.

A vontade de levar uma educação da Língua Portuguesa contextualizada, de qualidade e de direitos aos alunos do campo tem sido maior do que os obstáculos e passou a ser um sonho! Pedagogicamente e humanamente, pode-se dizer que lidar com pessoas diversas requer atributos: sensibilidade, colocar-se no lugar do outro, paciência e, ao mesmo tempo, garra, cobrança e luta, para fazer do trabalho docente a realização do sonho dos que lutam há muito tempo por isso.

Dessa maneira, esta dissertação é fruto dessa caminhada e aqui apresenta como tema de pesquisa “O ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo do município

¹ Parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEPCAMPO/FAE/UFMG), com a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC)/Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as relações étnico-raciais (DPECIRER)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC). Esta participação como formadora local, orientando e formando tutores, que, por sua vez, atendiam professores dos anos iniciais, possibilitou a esta autora o contato direto com escolas do campo, sendo que a primeira versão (2015) atendeu escolas municipais e a segunda versão (2017) atendeu escolas estaduais

de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades”.

Aqui buscou-se dialogar sobre como o poder do ensino da linguagem está imbricado nas relações de aprendizagem e, em consequência, nas relações sociais dos educandos das Escolas do Campo, enquanto sujeitos de uma língua viva, mas que muitas vezes são submetidos a um ensino padronizado que desvaloriza o que eles são, como vivem, o que já sabem e como se comunicam.

Enquanto protagonistas de sua educação, este trabalho sugere que os jovens educandos ocupem o seu lugar na escola, não apenas adentrando aos planejamentos com toda a bagagem linguística que trazem de seus mundos, mas, para além disso, que possam relacionar o conhecimento de sala de aula com a sua realidade, participando de forma mais ativa dos fatos e necessidades de sua comunidade. Como a proposta estava diretamente relacionada à Língua Portuguesa, propunha-se que, ao estudar a linguagem em sala de aula, os jovens pudessem se fortalecer enquanto falantes e escritores de gêneros textuais que pudessem contribuir para que esses alunos e alunas utilizassem os conhecimentos linguísticos adquiridos para defender-se, expor, argumentar, criticar, lutar e resistir.

O Protagonismo é um dos princípios da Educação do Campo porque ela surgiu para atender à demanda dos sujeitos camponeses, ou seja, a educação deles e para eles. A visibilidade do aluno como protagonista está ligada à relação direta com o seu conhecimento de mundo. O aluno, por vezes participa das aulas dando contribuições significativas sobre aquilo que ele domina. De acordo com Antunes-Rocha (2012, p. 162): “Vimos que foram os alunos os responsáveis, na maioria dos casos, pela apresentação e novos saberes, reflexões e práticas para que os docentes reelaborassem suas formas de pensar, sentir e agir”.

Por este motivo, partimos da hipótese de que o trabalho contextualizado nas aulas de língua portuguesa em escolas do campo poderia incentivar o exercício da participação social protagonista dos jovens educandos.

O objetivo principal traçado nesta pesquisa foi sistematizar, analisar e comprovar se o ensino contextualizado de Língua Portuguesa em Escolas do Campo poderia proporcionar condições para o exercício do protagonismo dos educandos. Para se alcançar este objetivo, pensou-se em analisar os educandos de uma turma do Ensino Médio e suas vivências, analisar o planejamento da professora do ano letivo de 2018, contextualizando os resultados da pesquisa de campo numa sequência didática para ser trabalhada em sala

de aula; utilizar a teoria da Educação do Campo para embasar a sequência didática; utilizar o Princípio do Protagonismo nas leituras da pesquisa de campo para, então, trazê-lo na sequência proposta.

Metodologicamente, a pesquisa foi organizada da seguinte forma: foi realizada na Escola Estadual Tiburtino Pena em seu anexo na Comunidade de Camarinhas (BR 122, a 32 km do centro urbano) / Município de Francisco Sá/Norte de Minas Gerais. O espaço permitiu que a aplicação dos questionários e o desenvolvimento das entrevistas fossem realizados na própria escola, permitindo assim um maior conforto, tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para a pesquisadora no momento das coletas de dados. Para o desenvolvimento da pesquisa neste local, a Diretora da Escola assinou um termo de anuência para que a pesquisadora tivesse acesso à turma dos sujeitos da pesquisa no espaço da escola. Como se tratava, na maioria dos casos, de alunos e alunas com idade inferior a 18 (dezoito) anos de idade, os responsáveis foram devidamente comunicados e manifestaram autorização para participação dos jovens na pesquisa.

Aqui, foram utilizados dois procedimentos complementares. Inicialmente aplicou-se um questionário semiestruturado para saber informações sobre os sujeitos jovens-alunos/alunas como dados pessoais, questões sobre a escola e as aulas de português, sobre a comunidade, as famílias e sobre a participação social desses sujeitos onde vivem. Além disso, foram realizadas entrevistas narrativas com a professora de português e a supervisora responsável pelas turmas envolvidas na pesquisa, com a finalidade de recolher dados aprofundados sobre a questão pedagógica, a relação com os alunos e alunas e a sua comunidade, bem como a trajetória e a relação dessas profissionais e suas práticas naquelas turmas.

Para análise de dados, os dois procedimentos de coleta de dados, questionário semiestruturado e entrevista narrativa, foram analisados a partir da técnica de tratamento de dados denominada análise temática, proposta por Bardin (2009). Para tanto, as informações foram organizadas em planilhas e categorizadas por eixos temáticos levantados acerca do tema para os entrevistados.

Pensando em todos esses fatores e na pesquisa realizada, traçou-se essa escrita em (5) cinco capítulos, os quais passo a expor.

O Capítulo I, intitulado “O lugar e a forma para se construir educação do campo em Francisco Sá/MG” apresenta o lugar/município escolhido para a pesquisa com sua caminhada na educação do campo, justificando, pois, a escolha como necessária à continuação dessa caminhada. Quanto à forma, este capítulo traz o percurso metodológico

com exposição dos métodos utilizados, bem como da especificação do *locus* da pesquisa, uma Comunidade daquele município, além de tratar dos sujeitos da pesquisa, esclarecer as visitas realizadas para assinaturas dos termos de consentimento e assentimento. Ainda neste capítulo, apresenta-se a forma da coleta de dados, o produto final pensado e os desfechos esperados.

Como esta dissertação trata especificamente das escolas do campo, convinha uma análise histórica e pedagógica da linha “Educação do Campo”, enquanto campo teórico, em especial em Minas Gerais, para fins de sustentação da teoria escolhida. Quando se fala em Educação do Campo, os sujeitos envolvidos e suas vivências são fundamentais nesta pesquisa, pois conforme lembra Arroyo (2012, p. 84): “não será suficiente que as pesquisas, a reflexão teórica e as políticas desocultem e reconheçam a relevância da educação do campo, será necessário que mostrem e legitimem a outra história dessa educação. Que aspectos estão a exigir destaque? Partir da ideia de que essa história tem sujeitos: os próprios povos trabalhadores do campo”. Conforme Mazzetto Silva (2012, p. 95) o “reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo é uma tarefa pedagógica”. Segundo o autor, “cabe à educação do campo uma tarefa bonita e desafiante de ruralizar a pedagogia das escolas do campo e exercitar o diálogo da ciência com o saber camponês, sem deixar de fazer as relações do rural com o urbano, do local com o global”.

Assim, pensou-se no Capítulo II, que foi denominado como “Histórico, marcos legais, considerações atuais e princípios da Educação do Campo”. Este capítulo apresenta um breve histórico da educação do campo, abordando seus princípios: projeto de campo e de sociedade, escola de direitos e o protagonismo do povo camponês, este último com enfoque especial, uma vez que importa nesta pesquisa.

Como os sujeitos pensados na pesquisa eram jovens e o tema central da pesquisa era sua participação social na comunidade em que vivia, achou-se por bem um capítulo que tratasse deles, relacionando-os à Educação do Campo. Por isso, o Capítulo III foi chamado de “Participação protagonista do jovem no campo”. Este capítulo trata de questões relevantes para o debate da participação protagonista dos jovens no campo como a superação da identidade definida como atrasada, ignorante, distante do progresso e da modernidade localizadas no espaço urbano, a migração em busca de trabalho e estudo como impactos para a permanência e continuidade dos grupos familiares camponeses, os caminhos dos que persistem em continuar em seu território e a participação em movimentos sociais como caminho para os jovens.

Por sua vez, o Capítulo IV, denominado “Do lugar que partimos, o que encontramos no percurso da pesquisa”, aborda os questionários aplicados e das entrevistas realizadas. Sobre os questionários, revela-se o que foi encontrado sobre os sujeitos abordados. Ressaltam-se, assim, os dados pessoais dos jovens sujeitos da pesquisa, as questões construídas em torno da escola, as questões construídas em relação à comunidade e às famílias dos sujeitos-alunos, as questões construídas sobre a participação protagonista dos jovens sujeitos-alunos e alunas no campo. O capítulo ainda apresenta informações levantadas nas entrevistas realizadas com a professora e com a supervisora das turmas pesquisadas.

E, por fim, o Capítulo V, intitulado “A língua portuguesa e uma proposta de sequência didática”, no qual esboçou-se uma breve discussão sobre a língua portuguesa em escolas do campo da tradição à discriminação, abordando aspectos do texto, da leitura e do contexto. Além disso, apresenta-se um pouco da relação da participação social com as aulas de português nos parâmetros curriculares nacionais e no currículo básico comum, proposta curricular de Minas Gerais. Ainda neste capítulo, expõe-se como o produto desta dissertação, exigência do mestrado profissional, foi pensado e apresenta-se a proposta, relacionando-a à teoria trabalhada nesta pesquisa.

Assim, a presente pesquisa, que passa a ser exposta, justifica-se pela valorização da Educação do Campo, dos sujeitos envolvidos, do público jovem camponês e da prática pedagógica de Língua Portuguesa como instrumento de elo entre eles e o campo.

CAPÍTULO I – O LUGAR E A FORMA PARA SE CONSTRUIR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FRANCISCO SÁ/MG

“Brejo das Almas de Antônio Figueira, de São Gonçalo, Francisco Sá, terra querida onde nascemos, juntos crescemos aprendendo a amar [...]As água da serra regam as flores, dão vidas e cores aos nossos jardins... Francisco Sá, estrela menina, orgulho dos olhos do Norte de Minas, povo brejeiro é hospitaleiro, sejam bem-vindos a Francisco Sá [...]” (trecho da música ‘Brejo das Almas’ de autoria de Edson Zazu)

Esta pesquisa, enquanto resultado do mestrado profissional, reúne duas abordagens: as juventudes da educação do campo e a Língua Portuguesa.

A primeira justifica-se pela experiência desta autora ao trabalhar como professora de português durante anos no Ensino Médio em escolas do campo, no meio rural também no centro urbano em escolas que recebiam/em alunos do campo, além de ler e corrigir, profissionalmente, dissertações e teses sobre Educação do Campo, o que suscitou curiosidade sobre o tema. Daí nasceu a associação entre a licenciatura em Língua Portuguesa e a Educação do Campo.

Apesar de supor que conhecia as escolas e alunos do Município escolhido para pesquisa – Francisco Sá/MG – pensou-se na profundidade desse conhecimento, concluindo pela necessidade de ampliar o que se sabia sobre essa educação e sobre esse povo.

Nesse aspecto, Brissac (1988) fala da importância de “um outro olhar sobre as coisas que conhecemos”, e, assim, comecei a amadurecer a necessidade de experimentar um novo olhar sobre o campo, de modo a evitar a simples representação e experimentar um novo campo. Olhar para os educandos camponeses com um diferencial, experimentar o novo, olhar com outros olhos. Assim, esta autora pensou em viver outra experiência, para além do que conhecia, para o estrangeiro, que, no caso, são os camponeses e suas vidas, enquanto fundamento das aulas que queria propor.

Não há mais distinção entre realidade e artifício, entre experiência e ficção, entre história e estórias. [...] A cultura contemporânea é de segunda geração, onde a história, a experiência e os anseios de cada um são moldados pela literatura, os quadrinhos, o cinema e tv. Vidas em segundo plano. Todas estas histórias já foram vividas, todos estes lugares visitados (BRISSAC, 1988, p. 362) (Grifo não consta no texto original).

Existe uma discussão nas Ciências Sociais acerca do envolvimento ou não do pesquisador com a pesquisa. A premissa do envolvimento é apresentada por Becker (1977), que cita como exemplo, no sentido de que existe um “envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição”. Nesse aspecto, trata do contato necessário para o conhecimento, afirmando que “a ideia de tentar pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade” ... Assim, para uma pesquisa de qualidade e com bons resultados, pressupõe-se que o autor queira chamar a atenção para a necessidade de se considerar o distanciamento *versus* o envolvimento. É o “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico”. (DA MATA, 1974, *apud* VELHO, 2000). Às vezes, acredita-se conhecer algo e, na verdade, o que se tem são conceitos pré-definidos que com o tempo vão deixando de ser novidade e passam a ser “singulares, iguais”. A pesquisa remete para além disso, para o estranhamento, para o novo! Nesse mesmo sentido, Sáez (2013, p. 138):

Toda essa conversa sobre estranhamento é, de algum modo, uma alegoria a respeito do desapego que tem levado tantos a procurar contra-espelhos em lugares distantes, e a imaginar-se como uma espécie de índio nascido no lugar errado. Armado de suas leituras etnográficas você poderá se identificar melhor com esse índio fora de contexto, e descrever o modo estranho de viver dos brancos, ou dos seus próprios parentes. Não é suficiente? Radicalize. Mergulhe na sua pesquisa conduzido pelo axioma de que de perto ninguém é normal [...] Tente por todos os meios uma percepção alterada desse universo tão conhecido, e confie: o mundo é mesmo estranho quando se olha pra ele com cuidado (SÁEZ, 2013, p. 138).

Trazer o pesquisador para dentro da pesquisa, envolvendo-se ao objeto pesquisado e, ao contrário, olhar o que ele acredita ser familiar com outros olhos – aprofundar. Às vezes, convive-se com algo que acredita-se ser familiar, mas, de fato, não se conhece este algo a fundo.

O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos,

situações. O estudo de conflitos, disputas, acusações, momentos de descontinuidade em geral é particularmente útil, pois, ao se focalizarem situações de drama social, podem-se registrar o contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo mapeamentos da sociedade (VELHO, 2000, p. 132).

Assim, nesta experiência a ideia é aprofundar no contexto campesino, para enfim levá-lo para a sala de aula. Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência é aquele que é passivo, no sentido de estar disponível, aberto ao conhecimento.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar e chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 24).

Ademais, cabe mencionar Aspis (2015) em seu artigo *Por uma educação sem profundidade* quando lança questões que sugerem um repensar, enquanto profissionais da educação, no papel na escola. O artigo leva a reflexão quanto à prática e quanto à pesquisa. Conforme a autora, “é necessário não querer mudar a escola, não desejar mudar o mundo, não desejar a revolução”, basta desviar. E cita Guattari (1985, *apud* ASPIS, 2015), que afirma que “acredita na força de resistência e criação e novos mundos de tentativas microscópicas”. E porque não considerar o trabalho com a linguagem como uma dessas tentativas? Para Aspis (2015, s/p):

Desviar, mudar de direção, tangenciar. Pequenas tentativas que se movem em giros por toda parte, tentativas microscópicas, efêmeras, que surgem em qualquer lugar em qualquer ordem, como átomos, com vírus, pipocam; zonas autônomas temporárias (TAZ), que são “uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação e guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em um outro lugar e outro momento *antes* que o estado possa esmagá-la.

Acredita-se que é possível a cada professor “elaborar problemas que calem as respostas”, criar zonas autônomas temporárias, pequenas áreas de autonomia, aquelas que se libertam da tutela de teorias, aquelas que, temporariamente, libertam da modulação da vida. “Tratar-se-ia, portanto, de não operar por universais, não condensar na essência, não criar teorias, mas criar novas formas de pensar e novas formas de vida, educar para o agir na iminência e constante criação de novos valores”. Desse modo, em sua singularidade, cada professor pode e deve fazer pequenas tentativas.

Desse modo, aqui lança-se a proposta de se fazer uma aula de português que seja uma dessas tentativas para as escolas do campo, uma proposta de “agir e não apenas pensar”. Conforme Deleuze, de quem também me aproprio das palavras: “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220, *apud* ASPIS, 2015).

A mudança nas aulas de português implica numa conseqüente mudança na escola. Essa mudança, citada por Garcia (2001), é proposta como possível, mas que exige para tal o diálogo entre ela e a universidade. Sem as pesquisas, análises, teorias e a determinação do pesquisador não há que se falar em mudança. Afinal, “nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade” (GARCIA, 2001, p. 21). São discussões que remetem ao papel do pesquisador.

Sobre o objeto de pesquisa, neste caso os camponeses e seus espaços e vivências, dos quais foi retirada a base do que compõe uma aula de português em uma escola do campo que aqui será apresentada.

Segundo Becker (1999):

O objeto de pesquisa da sociologia é a vida social na qual estamos todos envolvidos, a capacidade de fazer uso imaginativo da experiência pessoal e a própria qualidade da experiência pessoal de alguém serão contribuições importantes para a capacitação técnica dessa pessoa [...] Alguns sociólogos aconselham seus alunos a “circular” na sociedade a que pertencem, a penetrar em muitas partes dela e a conhecer muitos tipos de pessoas diferentes em muitos ambientes sociais diferentes (BECKER, 1999, p. 44).

A proposta é usar a experiência para dar forma à hipótese de que a vida campesina pode ser textualizada nas aulas de português, contemplando os sujeitos educandos e sua vida social. Enquanto protagonistas de sua educação, participantes da sociedade da qual fazem parte, sugiro que os sujeitos educandos ocupem o seu lugar na escola, que adentrem

aos planejamentos com toda a bagagem linguística que trazem de seus mundos. E, para além disso, que possam, ao estudar a linguagem, fortalecer-se enquanto falantes capazes de defender-se, expor, argumentar, criticar, lutar e resistir.

Em seu artigo *Para quem investigamos e escrevemos*, Follari (2001) afirma que:

[...] é compreensível esta assunção de uma linguagem que parte do cotidiano e não rompe plenamente com ele. Uma ruptura mais definida implicaria uma confusão em torno da natureza e funções da ciência social que privilegiaria seu distanciamento técnico em detrimento de sua capacidade para responder a problemas que a sociedade se coloca, e fazê-lo dentro dos horizontes de compreensão que a própria sociedade tem de fato estabelecido em um determinado momento histórico (FOLLARI, 2001, p. 39).

Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar a participação social dos/das jovens alunos/alunas de uma escola do campo do Município de Francisco Sá/MG, especificamente, uma escola que funciona na comunidade de Camarinhas, pertencente aquele município, e dali retirar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para uma escola do campo que contemple capacidades e valores que possam contribuir e incentivar essa participação.

Ressalte-se que a proposta desta pesquisa é coletar junto aos sujeitos e sua vida social questões relativas à linguagem e, para além disso, como isso poderia ser trabalhado na sala de aula, quais capacidades seriam interessantes para a formação dos educandos campesinos numa aula de Língua Portuguesa. Como as aulas de português poderiam contribuir no trabalho de um projeto de aula/escola que contemple um projeto de sociedade no qual os jovens possam participar e contribuir ativamente.

Neste capítulo, trataremos do lugar da pesquisa, a saber, o Município de Francisco Sá, norte de Minas Gerais e a relação construída com a Educação do Campo além de desenhar o percurso metodológico traçado para construir a educação do campo neste município.

1.1 – Educação do Campo em Francisco Sá

O município de Francisco Sá, norte de Minas Gerais, já tem uma história com a Educação do Campo.

O Mapa da imagem 1, abaixo, apresenta a localização do município no estado de Minas Gerais:

IMAGEM 1- Localização do Município de Francisco Sá/MG



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_S%C3%A1_\(Minas_Gerais\)#/media/File:MinasGerais_Municip_FranciscoSa.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_S%C3%A1_(Minas_Gerais)#/media/File:MinasGerais_Municip_FranciscoSa.svg)²

No ano de 2004, a então Secretária Municipal e os supervisores participaram de uma formação do Programa Escola Ativa, uma parceria MEC/ FAE/UFMG³.

Em 2007, alguns/mas professores/professoras municipais dos anos iniciais que não tinham habilitação superior e atuavam no campo foram convidados para cursar a Licenciatura em Educação do Campo na Fae/UFMG. Em 2012, quatro delas se formaram.

² Por Raphael Lorenzeto de Abreu - Image: Minas Gerais MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1107905>. Acesso em jan 2019.

³ Os dados do município foram levantados a partir das seguintes pesquisas: <http://acervofsa.blogspot.com.br/p/francisco-sa.html>. Acesso em fev 2018. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=312670>. Acesso em fev 2018. Secretaria Municipal de Cultura de Francisco Sá; Secretaria Municipal de Educação de Francisco Sá; Secretaria Municipal de Agricultura de Francisco Sá; Sindicato dos trabalhadores rurais de Francisco Sá e EMATER Francisco Sá.

Em 2015, 96 (noventa e seis) cursistas, sendo alguns, maioria, professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino e alguns cursistas que se encaixaram por demanda social (formandos de pedagogia e pessoas vinculadas a associações comunitárias) iniciaram o Escola da Terra. Além dos cursistas, o programa contava com apoio local nas escolas, de um grupo de 9 (nove) tutoras selecionadas por experiências em Educação do Campo através de edital da SME – Secretaria Municipal de Educação de Francisco Sá. Esta autora participou do curso enquanto “formadora local”, selecionada por edital da UFMG, com a função de aproximar a Universidade da Comunidade, organizando o curso no Município, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. A primeira versão do programa desenvolveu-se com êxito na cidade, sendo elogiado pelo MEC e envolvendo a Prefeitura Municipal, a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Agricultura, EMATER, SAAE, Associações Comunitárias, Sindicatos de produtores, além da contribuição do Ministério Público Local e do Movimento Sem-Terra Montes Claros.

Registre-se que a principal conquista da primeira versão do curso Escola da Terra no Município foi a inserção do curso Escola da Terra como critério de designação para aulas nos anos iniciais de Escolas do campo do Município.

Destaque-se que nessa versão do programa, foi atendida a Escola Municipal de Camarinhas, onde, na época, funcionava o anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena no turno noturno, local onde está sendo realizada esta pesquisa. Atualmente o Ensino Médio, a pedido da Comunidade, está sendo atendido no turno matutino. O Plano de Ação Pedagógica elaborado para esta escola relacionava a Escola Municipal com a oferta “em anexo” do Ensino Médio estadual, numa leitura de união, debate sobre cidadania e valorização da comunidade e da escola.

Em 2017, a UFMG ofereceu a segunda versão do Programa, direcionado para professores da rede estadual de ensino, sendo que em Francisco Sá foram atendidas a Escola Estadual Zeca Guida e o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI D. Dazinha, localizadas no distrito de Cana Brava e as Escolas Estaduais João de Deus Dias e Donato Santos, ambas localizadas na sede do município, mas inseridas no programa porque atendem grande demanda de alunos camponeses, atendido pelo transporte escolar.

Mais uma vez, esta autora atuou como formadora local, selecionada por edital da UFMG, apoiada por duas tutoras, selecionadas por edital da 22ª SRE – Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, que conduziram os trabalhos nas escolas junto às 22 (vinte e duas) cursistas. Nesta versão também participou uma gestora que representou

a região no grupo de cursistas formado por analistas e gestores. A gestora escolhida foi a diretora da Escola Estadual Adauto Martins, localizado no povoado de São Geraldo, na Zona Rural do município de Francisco Sá.

Além dos cursos oferecidos, o município tem bons frutos de busca por aperfeiçoamento profissional. São vários exemplos, sendo uma Doutora em Educação, especialista em Educação do Campo, uma mestre em Educação do Campo, e cinco mestradas na Pós-graduação: Educação e Docência da FAE/UFMG na linha da Educação do Campo.

Desse modo, o município cresce, cada vez mais, em práticas e conhecimento nessa área.

A modalidade de ensino atendida nas escolas municipais é a Educação Básica, nos níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens a adultos (Anos Iniciais).

Além das escolas municipais, Francisco Sá tem cinco escolas estaduais no campo. São elas: Escola Estadual Cordiolino Souza, que fica no Distrito de Catuni, Escola Estadual Zeca Guida, que fica no Distrito de Cana Brava, Escola Estadual Adauto Martins, que está situada no Distrito de São Geraldo, e a Escola Estadual que atende à demanda da Penitenciária. Todas elas atendem alunos do transporte escolar e não possuem currículo próprio para alunos do campo. São escolas que seguem o mesmo planejamento, o mesmo livro didático e as mesmas normas de uma escola urbana. A única distinção seria sua localização. Dentre elas, apenas a Escola Estadual Zeca Guida atende os anos iniciais. As demais atendem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que o município oferece anos iniciais em todas essas localidades.

Na cidade, encontramos mais cinco escolas estaduais, somente uma atende Ensino Médio e duas delas atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas as escolas são desorganizadas quanto às modalidades. A particularidade do município é que essas cinco escolas recebem alunos do campo, atendidos pelo transporte escolar. Uma delas, a Escola Estadual Tiburtino Pena, tem um anexo na Comunidade de Camarinhas, onde esta pesquisa está sendo realizada. Outra, a E. E. Lourdinha Silveira tem demanda grande campesina, sendo que 80% de seus alunos são oriundos do campo. Donato Santos e o João de Deus também recebem alunos do campo, em menor proporção se comparadas às outras já citadas, mas um grande número de alunos se considerado dentro da realidade da escola. Para se ter uma ideia, no ano de 2016, com “problemas financeiros” enfrentados pelo estado e a parada dos ônibus escolares por 05 meses, todas essas escolas precisaram

fazer calendários de reposição especiais. Inclusive estas escolas atendem alunos oriundos do Assentamento da cidade, que fica a aproximadamente 3 km do centro da cidade.

Em Francisco Sá ainda é muito comum ver jovens saindo para trabalhar em outras cidades, principalmente por falta de oportunidades no município. Inicialmente a caminhada da juventude nesse sentido dava-se por falta de atendimento escolar em algumas modalidades. Há aproximadamente 16 anos instituiu-se o Ensino Médio Científico nas escolas estaduais. Antes disso, era comum a oferta de cursos de magistério ou técnicos. Desse modo, os pais com condições financeiras melhores mandavam seus filhos para Montes Claros, cidade polo mais próxima, para estudarem o Ensino Médio. Alguns ficavam por lá para trabalhar, outros iam para outras cidades, pouquíssimos retornavam. A cidade apresenta poucas oportunidades de empregos. Atualmente, quem movimenta o comércio da cidade são aposentados, trabalhadores rurais, funcionários da prefeitura, funcionários de escolas estaduais e agentes penitenciários, já que a cidade passou a abrigar uma Penitenciária de Segurança Máxima, há alguns anos. Ainda assim, grande parte dos jovens vão para outros lugares em busca de melhores condições de vida.

1.2 Percurso metodológico

1.2.1 Métodos e *locus* da pesquisa

Esta pesquisa utiliza métodos de pesquisa qualitativos, que cabem bem a este trabalho, uma vez que, segundo Velho (2000), “a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal com o universo investigado” são características deste tipo de pesquisa.

Propõe-se a analisar o mundo desses alunos e como eles assumem uma postura de protagonistas, ou não, nesse campo que é a comunidade onde vivem, e a partir daí contextualizar esses dados numa sequência a ser trabalhada em sala de aula, que possa contribuir com o engajamento desses jovens e, ao mesmo tempo, alcançar habilidades da Língua Portuguesa. Trata-se de adaptar os planejamentos conforme os discursos dos sujeitos envolvidos, aplicando-os na sala de aula.

Segundo Paulo Freire (2000, p. 68), ressaltar uma medida que possibilita uma leitura crítica da realidade é constituir um importante instrumento de resgate à cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais na luta pela melhoria da

qualidade de vida e pela transformação social. Para Campos (*et al*, 2012, p. 183), sobre o ensino de geografia em escolas do campo, “o ensino é um processo particular de construção de conhecimentos técnicos científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino e aprendizagem”.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo COEP/UFMG em 17 de abril de 2018, conforme parecer que se encontra anexado a esta dissertação.

Como *lócus* investigativo, pautou-se pela escolha da Escola Estadual Tiburtino Pena, em seu anexo na Comunidade de Camarinhas/ Município de Francisco Sá/Norte de MG, por se tratar do município onde reside esta autora, bem como da escola onde trabalha, apesar de que a turma selecionada é atendida por outra professora de português. Além disso, as turmas anexas são fruto de uma luta da Comunidade para manterem os seus filhos e filhas no campo, o que remete esta pesquisa aos princípios da Educação do Campo que serão aqui discutidos.

A localidade de Camarinhas é uma pequena comunidade do Município do Francisco Sá/ Norte de Minas Gerais/ Brasil (BR 122, a 32 km do centro urbano), que, durante muitos anos, teve seus filhos e filhas transportados para escolas urbanas (centro da cidade de Francisco Sá) para cursarem o Ensino Médio. De acordo com a diretora da Escola Estadual Tiburtino Pena, em conversa com esta pesquisadora para fins de anuência quanto à participação da escola na pesquisa, em 2011, os pais e alunos travaram uma “luta” junto à Superintendência Regional de Ensino – 22ª SRE de Montes Claros/MG e à Secretaria Municipal de Educação de Francisco Sá, com fins de conseguirem a autorização para funcionamento de turmas do Ensino Médio na comunidade. Os pais alegavam que os filhos corriam riscos diários para chegarem até a escola, no centro urbano de Francisco Sá, uma vez que o percurso necessário perpassa pelo atravessamento da Rodovia (BR 251), que é extremamente perigosa, com altos índices de acidentes. Além disso, alegavam que o número de alunos era considerável e que a Secretaria Municipal economizaria se o transporte fosse Inter campo – os alunos então continuariam utilizando o transporte escolar, mas estudariam mais perto de casa e sem atravessar a rodovia. Em 2012, as primeiras turmas anexas iniciaram-se na Comunidade, utilizando para tanto a cessão do prédio da Escola Municipal da Comunidade de Camarinhas. Assim, a equipe de supervisores e professores passou a se deslocar do centro urbano de Francisco Sá para a Comunidade de Camarinhas para atender esses alunos e, desde então, as turmas funcionam dessa maneira. Atualmente a luta da Comunidade é para construção de três

salas de aula, que, por questões burocráticas, ainda continua “no papel”. Legalmente há uma discussão sobre a cessão do prédio, uma vez que documentos têm comprovado que a posse é do estado.

O espaço escolhido permitiu que a aplicação dos questionários e o desenvolvimento das entrevistas para coleta de dados fossem realizados na própria escola, permitindo assim um maior conforto, tanto para os sujeitos da pesquisa, quanto para a pesquisadora. Para assegurar a legalidade, bem como a ética da pesquisa, a Diretora foi procurada para apresentação da pesquisa e interesse da pesquisadora em realizá-la nesta escola. Após relatar alguns dados e a atual situação das turmas, ela assinou o termo de anuência (Apêndice A). Nesse mesmo sentido, deu-se o primeiro contato com a professora de português da turma que assinou Termo de Consentimento (Apêndice B), no qual consta autorização para adentrar a sala de aula, para acesso à turma dos sujeitos da pesquisa no espaço da escola, especialmente em sala de aula.

1.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Para o ano letivo de 2018, os dados da Escola informavam que a turma de 1º ano funcionaria com 15 (quinze) alunos, a turma do 2º ano com 22 (vinte e dois) e a turma do 3º ano com 10 (dez) alunos, todos estes oriundos de Escolas Municipais, moradores da Comunidade de Camarinhas e redondezas.

Para fins de delimitação didática na aplicação do produto, em fase final desta pesquisa, pautou-se pela escolha de duas das turmas. Assim, participam da pesquisa os alunos matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio do anexo, na Comunidade de Camarinhas.

O ano letivo de 2018 teve início na rede estadual no dia 19 de fevereiro do corrente ano. Inicialmente, os quadros da escola apontavam que 22 (vinte e dois) alunos concluintes do 1º ano do Ensino Médio, atendidos na turma deste anexo da escola em 2017, dariam continuidade aos seus estudos. Portanto, foi informado a esta autora que a turma escolhida para pesquisa contava com este número de alunos. A previsão justificava-se porque a Diretora da escola foi procurada por esta pesquisadora, antes do início do ano letivo, quando a maioria dos pais ainda não tinha renovado a matrícula para este ano. No entanto, no decorrer da aplicação dos Termos de anuência e consentimento, bem como da aplicação dos questionários o número constatado de alunos frequentes e matriculados caiu

para 13 (treze). Sendo assim, pensou-se em ampliar a pesquisa para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, com 09 (nove) alunos, totalizando os 22 sujeitos planejados.

Os sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa residem no campo, alguns na própria Comunidade de Camarinhas, onde se encontra a escola anexa, e outros nas regiões vizinhas, fazendo uso do transporte escolar organizado pelo Município para chegarem até a escola.

Além dos alunos, foram ouvidas a professora de português da turma e a supervisora da escola, responsável pelas turmas em Camarinhas.

A primeira porque esta pesquisa tem estrita relação com a Língua Portuguesa, enquanto área desta pesquisadora. Assim, a professora foi entrevistada, no sentido de esclarecer questões sobre a sua prática nas aulas de português na turma do 2º ano do Ensino Médio, na comunidade de Camarinhas. A entrevista versou sobre a opção de escolha das aulas, o transporte (locomoção) utilizado por essa profissional, o seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade, o seu contato, conhecimento com a Educação do Campo, o planejamento das aulas, o Livro didático utilizado, a situação dos alunos quanto à leitura, escrita e competência oral. Além disso, foram requisitados detalhes sobre sua experiência enquanto professora de português em sala de aula.

A segunda, qual seja, a Supervisora, porque, quando se fala em questões pedagógicas, não é possível deixar de considerar o serviço de supervisão escolar. Desse modo, na entrevista foi demandada da supervisora uma narrativa sobre a sua prática enquanto supervisora com as turmas da comunidade de Camarinhas, abordando a opção de escolha das turmas, o transporte (locomoção) utilizado por esta profissional, o seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade, o seu contato, conhecimento com a Educação do Campo, o acompanhamento dos planejamento das aulas e detalhamentos sobre sua experiência enquanto supervisora de turmas que atendem os jovens alunos do campo daquela comunidade.

Dessa maneira, com relação ao número de pessoas envolvidas, todos foram convidados a participar, ficando a cargo do sujeito o aceite em responder ao questionário e/ou conceder a entrevista narrativa, sendo que fora colocado para estes a possibilidade de recusa. Desse modo, a amostra se deu com alunos, a professora e a supervisora, totalizando 24 participantes convidados a participar da pesquisa.

Com relação ao estado geral de saúde dos participantes, estes não apresentam problemas que possam comprometer sua participação na pesquisa, segundo informação da Diretora da escola, conforme informações prestadas pelos pais na ficha de matrícula.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes. No entanto, é possível que eles estejam relacionados a desconforto ou inibição do participante frente aos pesquisadores. Assim, estes pesquisadores comprometem-se junto ao órgão de ética da universidade, bem como pelos termos de consentimento e anuência assinados pelos sujeitos, que receberam uma cópia do mesmo, a respeitar a opção dos participantes para responder somente às questões às quais se dispuserem. Além disso, ainda se comprometem a ocultar a identidade dos participantes nomeando-os nas menções da análise por pseudônimos. Ademais, garantiram que os dados gerados durante a pesquisa ficarão sob a posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo e a utilizá-los estritamente para fins acadêmico-científicos. Por fim, os pesquisadores, caso haja detecção da potencialidade de qualquer tipo de risco aos participantes, comprometeram-se a interromper a pesquisa imediatamente.

Os sujeitos participantes poderão ser beneficiados, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e ao concederem a entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a juventude camponesa e sua posição frente a sua comunidade, ainda sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, não deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Para manter a ética neste trabalho, a identidade dos sujeitos foi poupada, e, portanto, substituiu-se os nomes dos sujeitos por pseudônimos. A definição de quais pseudônimos utilizaríamos foi feita a partir de tabela de nomes populares mais atribuídos a recém-nascidos em 2017, em ordem de posição, começando pelos alunos e, em seguida, pela professora, e, então, a supervisora, conforme sexo e quantidade de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa,⁴.

TABELA 1 - Nomes populares mais atribuídos a recém-nascidos em 2017

POSIÇÃO	MULHER	HOMEM
1	Alice	Miguel

⁴ Disponível em <https://super.abril.com.br/sociedade/estes-sao-os-100-nomes-de-bebes-mais-populares-de-2017/>. Acesso em junho de 2018.

2	Sophia	Arthur
3	Helena	Bernardo
4	Valentina	Heitor
5	Laura	Davi
6	Isabella	Lorenzo
7	Manuela	Théo
8	Júlia	Pedro
9	Heloísa	Gabriel
10	Luiza	Enzo
11	Maria Luiza	Matheus
12	Lorena	Lucas
13	Lívia	Benjamin
14	Giovanna	Nicolas
15	Maria Eduarda	Guilherme
16	Beatriz	Rafael
17	Maria Clara	Joaquim
18	Cecília	Samuel
19	Eloá	Enzo Gabriel
20	Lara	João Miguel
21	Maria Júlia	Henrique
22	Isadora	Gustavo

Fonte: <https://super.abril.com.br/>

1.2.3 Visitas e termos de consentimento e assentimento

A professora de português da turma do Ensino Médio da Escola Estadual Tiburtino Pena (em seu anexo na comunidade de Camarinhas/ município de Francisco Sá/MG) foi visitada, para fins de apresentação da pesquisa “O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos” e para entrega do Termo de Livre Consentimento (Apêndice B), no qual consta autorização para adentrarmos a sala de aula, bem como o consentimento em participar da entrevista narrativa sobre o tema da pesquisa. No mesmo sentido, visitamos a supervisora que é responsável pela referida turma, enquanto suporte pedagógico, para conversa sobre este projeto e sobre planejamentos da aula de português que são acompanhados por esta profissional.

Num segundo momento, visitou-se a sala de aula dos sujeitos-alunos. Nesta oportunidade, a pesquisadora entregou o Termo de assentimento (Apêndice D) para apreciação dos mesmos sobre a aplicação de um questionário semiestruturado quanto ao protagonismo jovem no campo e uso da Língua Portuguesa na prática Social, bem como Termo de Livre Consentimento (Apêndice E) para apreciação e assinatura dos pais ou responsáveis, uma vez que os sujeitos-alunos são menores de idade.

Destaque-se que os Termos de assentimento dos alunos preveem a possibilidade de aplicação de entrevista narrativa para alguns dos jovens, após levantamento dos dados dos questionários aplicados inicialmente, caso necessário, para elucidação ou complementação de informações.

1.2.4 Coleta de dados

Para a coleta de dados proposta nesta pesquisa, inicialmente, foi aplicado um questionário (Apêndice F), para saber informações mais gerais sobre os sujeitos-alunos e, posteriormente, realizada entrevista narrativa (Roteiro disponível no apêndice G) com sujeito-professor e sujeito-supervisor (Roteiro disponível no apêndice H), para recolher dados aprofundados sobre as práticas, a trajetória e a relação destes com os sujeitos-alunos e sua comunidade. Os dois procedimentos escolhidos são complementares.

Em tempo, afirme-se que não se trata de responder a uma questão prévia ou de testar hipóteses. “Este tipo de pesquisa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN e BIKLEIN, 1994). Os autores sugerem “a observação participante e a entrevista em profundidade”, como estratégias representativas da investigação qualitativa ou de campo. Para tanto, deve-se prezar pelo contato direto com o ambiente natural, pela descrição dos trabalhos na escrita, enaltecer o processo vivido e não apenas o resultado, analisar indutivamente (o que não significa presumir que reconhece as questões importantes antes de realizar a investigação) e, finalmente, preocupar-se com o significado que os camponeses dão as suas vidas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social

em que vivem” (PSATHAS, 1973, *apud* BOGDAN e BIKLEIN, 1994)).

Nesta pesquisa, os indicadores utilizados quanto ao que efetivamente se considera como protagonismo jovem estão relacionados às possíveis participações em associações, movimentos, grupos, ou ajuda aos pais e familiares nessas instituições, que possam configurar a consciência crítica do jovem estudante sobre os direitos e lutas de sua escola, sua família e sua comunidade.

A escolha pelo formato não estruturado deve-se ao fato de a construção das perguntas ser composta de questões abertas e fechadas, que buscam tentar identificar diferentes posicionamentos a respeito da atuação jovem no campo, das aulas de português e das práticas sociais nas quais os alunos usam a língua portuguesa. Portanto, o questionário desta pesquisa foi elaborado em quatro partes, que não contam apenas com questões fechadas, uma vez que as questões abertas possibilitam um alargamento na análise do ponto de vista dos sujeitos sobre o tema.

Segundo Markoni e Lakatos (1999, p. 100), o questionário é um procedimento de coleta de dados, composto por perguntas agrupadas de acordo com o critério definido previamente pelo pesquisador.

O questionário foi dividido em quatro partes, nas quais 30 questões elaboradas possibilitaram a coleta de dados referentes aos seguintes eixos: primeira parte - quanto aos dados pessoais questionam-se os seguintes eixos: nome, idade, cor ou raça, sexo, endereço e e-mail, ou seja, trata-se de dados gerais sobre o perfil dos alunos; segunda parte - as questões construídas em torno da escola levantarão dados sobre os eixos: tempo na escola, locomoção até ela, relação aulas de português com a atuação na comunidade e características, percepções e aspirações sobre essas aulas e vida social na comunidade fora da escola; terceira parte sobre a comunidade e a família dos sujeitos-alunos, questiona-se sobre pertencimento, terra, identificação e conhecimento da comunidade; finalmente, na quarta parte, os eixos abordados dizem respeito ao protagonismo jovem no campo, com questões que remetem ao conhecimento sobre o protagonismo, participação jovem na comunidade e aspirações jovens para aquela comunidade.

O questionário foi aplicado no dia 06 de junho de 2018. A intensão, segundo cronograma, seria aplicá-lo antes, no entanto a atipicidade do ano de 2018 gerou atrasos. O ano letivo, ao invés de iniciar-se, como costumeiramente, no início de fevereiro, neste

ano iniciou-se no dia 19/02. Já no dia 28 do mesmo mês, o Sindicato da Categoria da educação propôs paralisação das atividades com indicativo de greve por melhorias de condições de trabalho, que se concretizou a partir de 08/03/2018. As aulas só retornaram em 23/04/2018. Além desse quadro, antes mesmo que as aulas pudessem ser repostas, em 25/05/2018, devido à Greve Nacional dos Caminhoneiros, que gerou um grave quadro de falta de locomoção humana, bem como transporte de recursos alimentícios, o Governo do Estado de Minas Gerais decretou a suspensão dos serviços, incluindo escolas, que ficaram totalmente paradas, com retorno no dia 04/06/2018. No entanto, o Sindicato da Categoria da educação propôs paralisação das atividades no dia seguinte, 05/06/2018, por uma manifestação pela regularização dos pagamentos, com indicativo de greve, a partir do dia 11/06/2018.

Quanto à entrevista narrativa, também utilizada como procedimento de coleta de dados, Bauer e Jovchelovitch (2013) consideram que este procedimento permite uma compreensão mais aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos de pesquisa. Segundo os autores, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Esta compreensão de entrevista visa não impor ao pesquisador a ordenação de respostas, uma vez que ele é convidado a narrar sobre sua experiência, neste caso com a Língua Portuguesa em sala de aula, relacionando-a aos alunos.

As entrevistas foram realizadas no dia 07/06/2018. O seu desenvolvimento buscou ativar a narração dos entrevistados a respeito das aulas de Língua Portuguesa, quanto ao planejamento, acompanhamentos, experiências com os jovens alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, relacionando-as à comunidade de Camarinhas, bem como aos possíveis usos da língua portuguesa na prática social, tentando-se perceber, ao longo dessas, o caráter das experiências dos jovens enquanto protagonistas no campo e a implicação dessas experiências nas habilidades de Língua Portuguesa desenvolvidas em sala de aula.

O próximo passo contou com a transcrição das entrevistas e, em seguida, o tratamento das mesmas, bem como com o tratamento dos dados levantados no questionário.

Os dois procedimentos de coleta de dados, questionário e entrevista narrativa, serão analisados a partir da técnica de tratamento de dados denominada Análise temática (Bardin, 2009). Para tanto, as informações serão organizadas e categorizadas por eixos temáticos levantados acerca do tema para os entrevistados, a fim de compreender se o ensino contextualizado de Língua Portuguesa em Escolas do Campo pode proporcionar condições para o exercício do protagonismo dos educandos.

1.2.5 Produto da dissertação

Num terceiro momento, os dados coletados serviram de base para elaboração de uma sequência didática de Língua Portuguesa do Ensino Médio, enquanto intervenção pedagógica, na qual a autora buscou unir a teoria da Educação do Campo, em especial com o princípio do protagonismo, aos dados coletados, ou seja, com base nas informações levantadas junto aos sujeitos, como o ensino da Língua Portuguesa poderia contribuir para o exercício do protagonismo jovem no campo.

Este é o produto final indicado como cumprimento da exigência deste mestrado profissional.

Inicialmente pretendia-se aplicar a Sequência elaborada para a turma dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no entanto, assim que os trabalhos foram iniciados, a Prefeitura Municipal limitou a data de funcionamento do transporte escolar, diminuindo tempo disponível para este teste pela falta de repasse de verbas do Governo estadual

As atividades chegaram a ser introduzidas, mas, sem continuação, não houve possibilidade de análise dos resultados como pretendido.

1.2.6 Desfechos esperados

Espera-se que este estudo contribua para sistematizar o conhecimento e as práticas dos alunos acerca do protagonismo jovem no campo, analisando quais as relações destas com as propostas didáticas desenvolvidas na sala de aula de Língua Portuguesa, onde são avaliados por sua produção escrita, oralidade e leitura gerando reflexões sobre as práticas desses sujeitos, no que se refere ao protagonismo e participação em suas comunidades, analisando-se este processo a partir da perspectiva teórica da Educação do Campo.

O principal desfecho esperado nesta pesquisa é a elaboração de uma sequência didática a partir dos conhecimentos adquiridos por esta profissional da educação, autora desta dissertação, sobre os sujeitos participantes, sua comunidade e suas aulas de português, a fim de devolver a eles os resultados da pesquisa, relacionando suas aulas aos aspectos e sentidos atribuídos ao protagonismo jovem no campo.

Esperava-se esclarecer o que os educandos precisavam e desejavam extrair dessas aulas, que tipo de ensinamento poderia ser significativo para que eles contribuíssem com

sua comunidade, enquanto sujeitos ativos e participantes e como esse conteúdo poderia ser adaptado a essa exigência. Como esses sujeitos gostariam que esse trabalho fosse feito, quais capacidades seriam interessantes para a sua formação e finalmente, como as aulas de português poderiam contribuir nesse processo.

Poderíamos aqui tratar de qualquer dos conteúdos disciplinares, e estender a discussão para toda a escola, outros professores de português, a grade curricular dos alunos do anexo no campo, mas decidiu-se por delimitar os estudos e aplicação da pesquisa na disciplina Português ao nível do 2º e 3º ano Médio.

CAPÍTULO II – HISTÓRICO, MARCOS LEGAIS, CONSIDERAÇÕES ATUAIS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educar é criar condições para que as pessoas reflitam e teorizem sobre sua prática no dia a dia do trabalho, do relacionamento social, da vida em família, na comunidade, etc. Também para que as pessoas conheçam e transformem a realidade onde vivem. A educação é sempre uma prática coletiva: ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização e ação coletiva (Caderno de formação n.18, MST, 1999).

Como trato nesta pesquisa especificamente de uma Escola do Campo, convém uma análise histórica da Educação do Campo, refletindo sobre os marcos legais, bem como uma abordagem dos princípios, para fins de sustentação da pesquisa.

2.1 – Um breve histórico da Educação do Campo

Por muito tempo, o campo e seus sujeitos foram vistos como atrasados em relação ao que se espera do mercado atual brasileiro. “No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção” (CALDART, *et al*: 1998 *in*: Caderno 1 – Por uma Educação do Campo). Quando se fala em educação no meio rural, a situação é a mesma quanto à visão de atraso. Mas é preciso entender que esta visão de atraso é restrita e limitada a interesses específicos.

Este contexto foi proposto em 1998 pela I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do campo, que, segundo Caldart (*et al*: 1998), em seu texto gerador, escrito pela Comissão então constituída, foi um momento pensado a partir de relatórios e observações baseados em discussões estaduais realizadas por entidades organizadoras sobre o tema.

A interrogação sobre a necessidade de políticas públicas para um povo e um lugar marcados pela ausência de direitos, na verdade, convence a interesses específicos, uma vez que o retrato do êxodo rural, movimento campo-cidade, mostrou na história do Brasil resultados que culminaram em crises de emprego e outras consequências. Além disso, há que se considerar a “reação da população do campo” que, diferentemente do que muitos fora do contexto imaginam, “não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo

seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência”, incluindo aí as “iniciativas no campo da educação” (CALDART, *et al*: 1998).

Tal Conferência marcou a Educação do Campo, uma vez que tinha como principal objetivo “ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (CALDART, *et al*: 1998). Tratava-se da proposta de um repensar, incluir um novo jeito de ver o povo do campo, pensar num projeto de desenvolvimento para o Brasil que contemplasse esse povo e seus direitos, integrando aí a educação.

Antes disso, porém, para entender a Educação do Campo, enquanto luta, é preciso retomar acontecimentos e o movimento evidenciado na segunda metade do século XX. Sobre a educação rural, Carvalho (2015, p. 53):

A Educação Rural tinha como objetivo oferecer formação aos trabalhadores do Campo, a fim de domar o movimento de migração do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida. Esta proposta, no entanto, não trazia para a escola as discussões em torno dos motivos que geravam tais migrações, tendo como intenção um ensino que permitisse controle político, ideológico, assistencialismo e separação entre os valores e conhecimentos pertencentes ao campo e à cidade (CARVALHO, 2015, p. 53).

Esta visão apresentada pela autora remete ao fato de que, independentemente se se pensava em campo ou cidade, a hegemonia no jeito de ensinar culminava em propostas prontas que vinham da cidade para o campo. Daí o controle mencionado, que se apresenta como tentativa de organização da estrutura social brasileira separando e delimitando o campo e a cidade.

A educação rural, como processo que nomeia a construção da escolarização das populações pobres, cujas atividades estão relacionadas com a agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, dentre outros [...] dependem fundamentalmente da terra e da água para a sobrevivência [...] constituiu-se historicamente como um grande desafio (BOF, 2006).

Esta realidade de organização, presente em vários setores, por anos a fio no Brasil, ainda pode ser percebida no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, Antunes-Rocha (2014, *in* CARVALHO e CASTRO, 2014, p. 15):

A manutenção dessa tensão – a escola deve trabalhar para manter o homem no campo ou para prepará-lo para ir em direção à cidade – é um véu que cobre duas questões. Primeira: a referida população era constituída dos pobres do Campo. Segunda: ficar ou não no rural era naquele momento definido pelo aumento dos índices de concentração da propriedade de terras. Milhares de pessoas dirigiram-se para as cidades pelo fascínio da modernidade, mas também porque não havia lugar para sobreviver no campo (ANTUNES-ROCHA, 2014 *in* CARVALHO e CASTRO, 2014, p. 15).

Muitas leis foram promulgadas e muitos projetos implantados sem nenhum resultado expressivo durante o século XX (ANTUNES-ROCHA, 2014 *in* CARVALHO e CASTRO, 2014, p. 13). Embora as discussões a respeito da educação no meio rural tenham permeado embates políticos e educacionais, por mais de cinco décadas, a situação real dessas escolas ainda permaneceu por muitos anos sem condições que contrariavam as possibilidades de oferta, acesso e formação, sendo o contexto gerador das articulações dos Movimentos de Luta pela Educação do Campo (CARVALHO, 2015, p. 54).

Observa-se, em pesquisas sobre o tema, o registro de características da época que remetem à precariedade das instalações físicas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar. (ANTUNES-ROCHA, 2014 *in* CARVALHO e CASTRO, 2014, p. 14).

Carvalho e Castro (2014, p. 9) explicam que um dos principais desafios para a construção da Educação do Campo dizia respeito à superação das representações depreciativas dos sujeitos, do trabalho, do espaço, da cultura e dos modos de produzir a vida no campo.

O desafio estava posto. Como lidar com essas contradições? Como emancipar um povo de uma realidade imposta nas escolas que fora cultivada e, em alguns casos ainda o é? Como ressignificar a impressão que as pessoas e instituições tinham dos sujeitos do campo?

Dessa maneira, emerge no cenário nacional a Educação do Campo, a partir de uma crítica à Educação Rural, tão deficitária. Tratava-se do desejo de construir outra história escolar com os povos que habitam e trabalham no campo.

Para falar desse momento histórico, não há como não abordar os movimentos sociais e seu papel na construção de uma matriz para discutir, implantar e lutar pela escola do campo. É a participação dos sujeitos nesses movimentos, questão tão cara a esta

pesquisa, que está diretamente relacionada às escolas rurais e sua luta por uma escola de qualidade e o compromisso com a produção sustentável da vida.

Sobre o MST, é importante considerar que sua história, que não é recente, é marcada por diversos enfrentamentos dos camponeses em lutas pela terra na história do Brasil. Foram diversos momentos de confrontos, num período em que se “aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e a crise do processo de colonização implementado pelo regime militar” (BEZERRA NETO, 1999, p. 11). Este movimento, segundo Araújo e D’Agostini (2012, p. 138):

Enquanto movimento organizado, tem sua fundação em Janeiro de 1984. No entanto, as suas raízes podem ser encontradas em diversos embates dos trabalhadores na luta pela terra. De acordo com a sua própria definição, “ser sem terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou que luta por ela, ou que luta por ela; sem terra é uma identidade historicamente construída” (MST, Caderno de Formação n.9, 1999, p. 5) (ARAÚJO e D’AGOSTINI, 2012, p. 138).

As lutas regionalizadas, todas em função da questão agrária, uniram-se com a fundação do MST para lutar por mais do que terra, como a definição acima exposta denomina de identidade.

Esta luta por condições concretas de sobrevivência dos sujeitos do Campo, incluindo educação, surge de um Movimento Social.

Nesse contexto os movimentos sociais rurais, em emergência nos anos 70, depararam-se com a ausência da escola. **Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo à cidade para estudar?** Os movimentos sociais envolvem-se com a discussão e realização de propostas educacionais. Já nos anos 70 foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entidade representativa das Federações Estaduais e Sindicatos Municipais, reitera a educação escolar como um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 23). (Grifo não consta no texto original)

Tratava-se, a partir dali, de lutar pela construção de uma sociedade mais justa e igual, incluindo a luta por outros valores que sustentassem esse objetivo principal: aí está incluída a luta contra exploração dos trabalhadores, a luta contra a desigualdade social e de renda, a luta contra discriminação de etnia e gênero e a luta por uma educação de qualidade para aqueles povos.

Tendo a compreensão de que são os homens que fazem a história, os dirigentes do MST a cada conquista da terra criam como prioridade a escola, entendendo que este é um espaço de formação humana. A escola é um espaço de acesso da classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim, a materialização da escola é de suma importância para o Movimento, é através dela que se encaminharão às gerações os objetivos referentes à educação na perspectiva do MST (ARAÚJO e D'AGOSTINI, 2012, p. 143).

Percebe-se que o MST esforça-se no sentido de unir o estudo à prática dos sujeitos envolvidos com a escola e os demais espaços formativos do Movimento.

Conforme destaca Diniz-Menezes (2013, p. 26), “na perspectiva de mudar este cenário constituído de sujeitos à margem de seus direitos, é evidente a necessidade de ações educacionais que fortaleçam o ensino e a aprendizagem das pessoas que escolheram viver/permanecer no campo”.

Registre-se a importância das primeiras educadoras das escolas de acampamento e assentamento, que quando começaram seu trabalho, na década de 80, de acordo com Caldart (2012, p. 31):

[...] decidiram não ficar apenas com a referência da tradição escolar para inspiração e matéria-prima da construção de uma “escola diferente”. A decisão foi buscar também no Movimento, no jeito de sua organização e na forma de educar os Sem Terra, elementos para compor sua pedagogia (CALDART, 2012, p. 31)

Segundo a autora, essas decisões justificadas mais na prática do que teoricamente relacionavam-se a “decisões coletivas, discutindo o fazer”. Daí deflagrou-se a construção da “Pedagogia do Movimento”.

A contribuição mais significativa da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica é pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar

isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola (CALDART, 2012, p. 36).

A luta pela educação é para todos os trabalhadores, é para uma real necessidade de formação de uma classe que vive à margem do sistema, para que tomem conhecimento da realidade que os cerca e que, a partir da luta pela terra, se vejam comprometidos com a classe trabalhadora. Quanto à luta pela terra, é para que os trabalhadores possam permanecer no campo, no cultivo da terra para sua própria existência, e a educação possui um papel importante, pois através dela é que o projeto social do movimento é partilhado (ARAÚJO e D'AGOSTINI, 2012, p. 150).

Em 1996, o MST e a CONTAG – Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura, com outras parcerias criam o Movimento por uma Educação do Campo. Este movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação precária das escolas, bem como implantem um sistema escolar que atenda aos interesses da população. Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. (ANTUNES-ROCHA, 2014, *in* CARVALHO e CASTRO, 2014, p. 18).

Desse modo, a Educação Rural evoluiu para Educação do Campo, o que significa dizer, conforme elucida Antunes-Rocha (2014, p. 20), que a Educação do Campo se afasta da Educação Rural, no sentido de que tem como bandeira de luta “a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino: seja permanecendo no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, concretização de seus planos”.

Retomando a Conferência Nacional, é importante destacar que o acúmulo de conhecimentos possibilitou a realização do I ENERA – I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, que data de 1997 e foi um momento decisivo para a constatação da necessidade da realização da I Conferência Nacional.

Estas discussões podem ser acompanhadas, entre 1998 e 2008, pelas sete publicações da coleção *Por uma Educação do Campo*, consideradas como obras de referência da Educação do Campo (RIBEIRO, 2016, p. 59). Segundo Carvalho (2015, p. 56), a coleção “apresentou os debates e sistematizações das ações de luta”. As publicações são: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999), Projeto Popular e Escolas do Campo (2000), Identidade e Políticas Públicas (2002), Contribuições para um Projeto de

Educação do Campo (2004), Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008), Campo, Políticas Públicas e Educação (2008).

O ENERA “deliberou a respeito de diretrizes norteadoras para o avanço da Educação do Campo pelo país” (VILLAS BÔAS, 2016, p. 17).

O I ENERA aconteceu em 1997 para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Foi realizado em parceria com a Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para Infância, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (RIBEIRO, 2016, p. 57).

A partir das discussões do I ENERA, articulou-se a efetivação do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria N° 10/98, publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (Caderno 7 – Por uma educação do Campo, p. 97).

O Pronera tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Caderno 7 – Por uma educação do Campo, p. 97).

Conforme Villas Bôas (2016, p. 18), com a criação do PRONERA passaram a ser ofertados:

[...] inúmeros cursos em todos os estados da Federação, desde a Educação de Jovens e Adultos até cursos de especialização e mestrado para a população de territórios da Reforma Agrária e de Comunidades tradicionais, como os quilombos. Inúmeras dissertações, teses e artigos foram escritos no decorrer de quase vinte anos, de modo que poderíamos constituir uma narrativa bem-sucedida, em ascenso uniforme e crescente. (VILLAS BÔAS, 2016, p. 18).

Em 2018, o PRONERA completou 20 anos. Para esta comemoração, aconteceu o Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e PRONERA.

O encontro nacional é promovido pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e pelo Incra, no período de 12 a 15 de junho, com o objetivo de socializar experiências e práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar.

A programação inclui debates e apresentações de trabalhos de temáticas como educação de jovens e adultos, gestão de políticas públicas, licenciaturas em educação do campo, experiências de formação em arte e cultura, gênero e educação, educação profissional, agroecologia, residência agrária, formação continuada de educadores e pedagogia da alternância.

A importância da educação para o desenvolvimento do campo foi destacada durante a abertura do encontro nacional que celebra os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O evento começou na manhã desta terça-feira (12), no centro comunitário da Universidade de Brasília, na capital federal, com a participação de 940 inscritos, entre estudantes, professores, representantes de movimentos sociais e sindicais do campo, organizações da sociedade civil e instituições públicas, que participam de debates sobre a educação do campo até sexta-feira (15)⁵.

O PRONERA, em duas décadas, consolidou-se como uma das políticas de maior êxito da autarquia, já que promove o acesso à educação formal e à qualificação profissional do público atendido, desempenhando ainda um papel fundamental, que é o de contribuir para a fixação do jovem no campo. “O programa estimula o desenvolvimento econômico e social dos assentamentos, contribuindo com o sucesso da reforma agrária” (GÓES, 2018 – Cerimônia de abertura do Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e PRONERA).

Góes ressaltou também os números alcançados pelo Pronera, que dão a dimensão de sua importância e de seu sucesso. “Cento e setenta mil alunos passaram pelas turmas de educação para jovens e adultos, sete mil pelos cursos técnicos, 5.550 pela graduação e outros quatro mil pela pós-graduação. Foram quase 187 mil beneficiados em duas décadas de atuação”, citou.

Ainda sobre o PRONERA, ressaltando a especificidade do Estado de Minas Gerais, pode-se destacar que, em 2005, numa parceria do PRONERA/INCRA com a FaE – UFMG

⁵Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-20-anos-evento-destaca-importancia-da-educacao-para-o-campo>. Acesso em 15 de Junho de 2018.

– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais surgiu a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, que anos depois “serviu de modelo para o MEC implantar projetos em outras universidades” (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 29).

As práticas desenvolvidas pelo PRONERA foram importantes para o avanço da legislação na área, como, por exemplo, a conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes foram aprovadas no Parecer 36/2002⁶ em 04 de dezembro de 2001.

De acordo com Carvalho (2015, p. 59):

Nas diretrizes buscou-se construir um caminho de referências da Escola do Campo, seja para a construção dos projetos das escolas situadas nas regiões do campo ou para a adequação das instituições já existentes de Educação Infantil, Fundamental, Médio, EJA e Educação Especial, Indígena e formação de professores de nível médio às suas propostas. No quarto caderno da Coleção por Uma Educação do Campo (2002), as Diretrizes Operacionais foram apontadas enquanto elemento de identidade do campo, pois discutem a diversidade das práticas de vida social do espaço do campo. As Diretrizes são destacadas como elemento importante para se partir de uma educação *do e no* campo, construída pelos sujeitos do Campo e para os sujeitos do Campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “versam sobre a identidade, a forma de funcionamento, financiamento das Escolas do Campo e a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem o campo, a cultura e o desenvolvimento dos povos camponeses” (RIBEIRO, 2016, p. 61).

É importante considerar que o Governo Lula, entre 2003 e 2010, foi um período de abertura para os povos camponeses e de grandes conquistas para a Educação do Campo, como se pode observar pela evolução no período quanto às políticas públicas para a área. Nesse sentido, abordando a periodização em conquistas da Educação do Campo, Santos (2009) registra que no período que:

[...]se desenrola de 2003 a 2008, especialmente com a assunção de Lula à Presidência da República, com forte empenho e respaldo dos movimentos sociais do campo [...] representam um ciclo de avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em junho de 2018.

estrutura do Estado, notadamente no Poder Executivo (SANTOS, 2009, p. 51).

No ano de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – II CONEC.

Em 2004, a *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* vivencia a fase da construção do paradigma da Educação do Campo, por meio de diversos movimentos e organizações. Fernandes e Molina (2004) destacam que as experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 28) (Grifos já constam no texto original).

Entre as proposições da II CONEC, pode-se destacar a criação do FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo. Conforme elucidada Carvalho (2015, p. 57), este Fórum teve como objetivo “a análise e a proposição das políticas públicas em Educação do Campo”. A autora ressalta que “a criação desse fórum nos dá pistas para a concretização das lutas pela participação e efetivação das proposições de políticas pela Educação do Campo”.

Ainda em 2004 foi criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo⁷ no Ministério da Educação com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Nacional de Educação do Campo.

⁷ O Atual Governo acaba de desmontar esta coordenação que incluía-se na Secretaria – SECADI – responsável por ações de diversidade, como direitos humanos e relações étnico-raciais no Ministério da Educação - MEC. Destaque-se que essa alteração marca profundamente o contexto da educação do campo como uma verdadeira regressão, considerando-se as conquistas alcançadas na educação nesses 14 anos de funcionamento. Assumiu o cargo de ministro da Educação o professor de filosofia Ricardo Vélez Rodríguez. A extinta Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) será substituída pela subpasta Modalidades Especializadas. Acredita-se que essa iniciativa foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-raciais e a própria palavra diversidade. A nova pasta deve continuar a articular as ações de educação especial, de jovens e adultos, educação no campo, indígena e quilombola. A Secadi foi criada em 2004 com o objetivo de fortalecer a atenção especial a grupos que historicamente são excluídos da escolarização.

Esta coordenação incentivou a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo. Atualmente funciona a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/ Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que é um marco organizacional na tentativa de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 28).

Em 2005, destaca-se o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que reuniu educadores, representantes de órgãos públicos e movimentos sociais para socializar as produções acadêmicas construídas, a fim de promover o debate sobre experiências desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, que pudessem contribuir com o avanço do tema e de suas práticas, bem como gerar subsídios para a elaboração de políticas públicas de Educação do Campo. Conforme Molina (2006, p. 9), este encontro se destacou pela “elaboração de subsídios a políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área”.

Mais uma proposta que veio para contribuir com o desenvolvimento de uma educação do e no campo é o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo – que foi aprovado pelo MEC em 2006, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, Secretaria de Educação Superior – SESU e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Em 2009 surgiu o primeiro edital de ampliação do PROCAMPO. Trinta e uma universidades passaram a oferecer o curso de formação de professores para o campo em todo o país. Já em 2010, dados do Portal do MEC registravam o atendimento de 33

universidades pelo país⁸. Em 2012, com um novo edital de expansão, esses dados são alterados, passando para 44 cursos, agora sendo ofertado também, pelos Institutos Federais, segundo dados obtidos no Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas no Brasil.

Em 2 de abril de 2008 foram publicadas as Diretrizes complementares para a Educação do Campo, as quais ressaltam “pontos relevantes desde a publicação das primeiras diretrizes, como questões relacionadas aos níveis de ensino abrangidos, transporte escolar entre outros” (RIBEIRO, 2016, p. 62).

Em 2010, registre-se a conquista do Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Conforme Diniz-Menezes (2013, p. 31):

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) é uma das ações previstas pelo decreto nº 7.352 e foi lançado em 2012, visando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo. O programa visa estabelecer um conjunto de ações articuladas que busca atender escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Outra ação do programa é ofertar cursos de licenciatura para a formação de professores e cursos de aperfeiçoamento.

A autora destaca que, em 2011, dentro das ações previstas pelo PRONACAMPO, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) adequado às classes multisseriadas e as turmas seriadas do campo.

Quanto à evolução estadual de Minas Gerais sobre a Educação do Campo, nota-se uma experiência exitosa, fruto de luta dos movimentos sociais do campo, da implantação das Diretrizes sobre a Educação Básica no Campo em Minas Gerais, em dezembro de 2015.

As Diretrizes da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais vieram ratificar as orientações presentes na Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu, no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais

⁸ Dados disponíveis em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2018.

para a Educação Básica das Escolas do Campo e da Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº7352/2010.

Esta legislação reafirmou a chancela do Governo do Estado de Minas no interesse e na exigência de uma educação pautada nos princípios da Educação do Campo. (RIBEIRO, 2016, p. 62). Este interesse registra a abertura de um novo olhar na educação escolar mineira, historicamente marcada pela exclusão social, mostrando-se muitas vezes inacessível para os povos que vivem no campo e distante dos seus próprios sujeitos de direitos.

Essas Diretrizes representaram a síntese do diálogo entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os Movimentos Sociais, instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras, que são mediações fundamentais na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo.

O maior desafio das Diretrizes é a efetivação na prática, ou seja, na realidade educacional dos diferentes territórios do campo de Minas Gerais.

Assim, quando se trata de políticas públicas na Educação do Campo é preciso registrar que elas estão diretamente relacionadas à luta de seus protagonistas. Como se pode observar, são muitas conquistas a nível nacional e a nível estadual, o que não representa um fim, uma suficiência; ao contrário, implica na renovação da necessidade de continuar os caminhos de luta para a aplicação prática e manutenção das conquistas dos direitos.

Considere-se que, além das políticas públicas e mencionadas, ações que culminaram em conquistas para a Educação do Campo a nível nacional e estadual, registraram-se diversos eventos, a saber: seminários, encontros, além de publicações de artigos, ensaios, livros, monografias, teses, dissertações que ampliam o olhar para a Educação do Campo.

Em recente entrevista (03/08/2017) sobre a Educação do Campo na atualidade, concedida às mestrandas do Programa de Pós-Graduação: Educação e Docência da Fae/UFMG na Linha: Educação do Campo, foram ouvidos alguns sujeitos envolvidos nas conquistas aqui mencionadas, de modo que eles/elas pudessem atualizar alguns pontos.

Dentre os entrevistados, optamos aqui por mencionar a fala de Dr^a Roseli Salete Caldart⁹ e do Sr. Decanor Nunes dos Santos¹⁰.

Caldart (2017) ressaltou que atualmente destaca-se “um momento de ampliação bastante significativa dos sujeitos, agentes que integram a Educação do Campo”. Ela explica que com esta ampliação de sujeitos, estende-se também à representatividade, ou seja, “a ampliação das próprias organizações ligadas a movimentos sociais, aos povos tradicionais, às diferentes formas de organizações, digamos, falando amplamente dos trabalhadores do campo. Então você tem mais presença do movimento sindical, das diferentes tendências inclusive do movimento sindical”. Além disso, Caldart lembra que os sujeitos são diversos uma vez que além dos camponeses, incluem-se quilombolas, indígenas, dentre outros. Para elucidar esta ampliação, a entrevistada menciona as Licenciaturas em Educação do Campo, “espaço que acaba trazendo mais diversidade, mais sujeitos”. E então, ela lembra o conceito de coletividade quando afirma que “muitas vezes os sujeitos podem vir como pessoas, mas na medida em que você está num ambiente que reforça e afirma as organizações, acaba que traz junto a questão das organizações”, isto é, reforça como as diversas organizações e movimentos se fazem representar nos meios de luta pela Educação do Campo, neste caso, nas Licenciaturas. Caldart esclarece que “a licenciatura em Educação do Campo tem sido um espaço bem importante para ampliar esses sujeitos, que são os protagonistas efetivos da educação do campo - os próprios trabalhadores do campo”. A entrevistada ressalta que essa questão dos sujeitos é relativa, considerando-se “a diversidade da realidade nacional no campo”. Assim, ela acredita que, dependendo do Estado, a representatividade por organização pode alternar. Caldart ainda tratou, na entrevista, das EFAS – Escolas Família Agrícola, que “integraram, participaram da primeira Conferência em 1998, no sentido de que as EFAS representaram a presença direta das escolas do campo”. Quanto ao MST e o movimento sindical, ela afirma, exemplificando, que o Movimento “tem suas escolas, mas vem, por exemplo, pra Conferência a sua militância que não, necessariamente, está no trabalho

⁹Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento, educação do campo.

¹⁰ Educador popular, atuante no semiárido mineiro. Possui formação técnica em Agropecuária /Agroecologia pela UFF/RJ, extensão acadêmica em Comunicação Social pela USF/SP, Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Sociais pela UFMG, extensão em Agricultura Ecológica pela The Nordic Folkhhschool Biskops - Arno e Especialização em Educação do Campo pela Fae-UFMG.

direto lá da escola”, fazendo uma análise pedagógica de representação, atuação e participação pedagógica prática. Ainda assim, reforça que esses movimentos “representaram desde o começo a força da escola, eles estiveram muito presentes nessa articulação”. Portanto, Caldart elucidou, na sua entrevista, que uma das questões que mais chamam a sua atenção, na atualidade, é esta ampliação de sujeitos. “Então do ponto de vista das organizações, de fato, nós estamos num período de ampliação, ao mesmo tempo que em determinados momentos você tem um certo recuo, por exemplo, de atividades nacionais representativas, mas você tem nas atividades que vão acontecendo a entrada dessas outras organizações”. Finalizando a conversa, a entrevistada ressaltou o momento atual, que exige uma “posição mais firme, mais unificada” quando se fala em luta por manutenção de direitos conquistados. Caldart entende que, em alguns momentos, “recuar significa fortalecer-se”. “É um momento importante até pra quem pesquisa”, pois representa um conflito entre “avanços e recuos”, por vezes necessários.

Quanto aos sujeitos “novos”, que, para ela, representam “a presença forte das universidades”, a presença do pessoal das “Secretarias de Educação”, Caldart menciona a importância “do primeiro mandato do Lula, que, por conta de todo um ambiente, digamos, mais favorável a demandas como da Educação do Campo”, isso então repercutiu também na ampliação mencionada. A entrevistada lança o questionamento: “Qual o período em que se teve mais Secretarias, Ministérios, Coordenações, incentivo para Fóruns estaduais relacionadas a Educação do Campo?” E exemplifica o Ministério do Movimento Agrário que coordenava vários projetos e hoje não existe mais. Caldart vai mais longe, lembrando que “quando se ia negociar questões da escola na Reforma Agrária, nas Secretarias de Educação, já havia algo chamado de Departamento de Educação Rural, em alguns casos, quando você ia pra reivindicar, eles não sabiam quem poderia resolver, porque mesmo o Departamento Rural tinha sido tirado”. Então ela questiona: “em quantas Secretarias Municipais de Educação houve, abriu-se uma coordenação assim chamada de Educação do Campo”? “É por isso que a pauta da Primeira Conferência era recolocar na agenda o rural porque ele tinha sido literalmente tirado, inclusive das Secretarias de Educação”.

Além dessa abordagem, Caldart (2017) tratou de algo que considera de extrema relevância na atualidade: “o debate de concepção, porque veja bem, na medida em que você tem sujeitos diferentes e, principalmente, quando entram sujeitos, Secretarias de Educação, órgãos vinculados ao Estado, se há coerência com o princípio”. “Não é o Estado que deve conduzir a educação do povo, mas, na medida em que você tem uma

Secretaria de Educação, que está lidando com Educação do Campo”, é o sujeito que está ali representando a Educação do Campo que deve prezar pelos princípios e direitos adquiridos. E aí, “entra, evidentemente, a discussão pedagógica”. “Afinal de contas, qual é mesmo a concepção? Na medida em que elas estão enquadradas num espaço que precisa evitar a explicitação de conflitos, justamente pra não acirrar os ânimos, a tendência de uma Secretaria de Educação, quando discute Educação do Campo, é tirar o campo, é tirar essa parte que está sendo exposta ali, porque essa é a parte mais conflituosa, é a parte da luta pela vida, é sangue”. Então, Caldart alerta para “uma fragilização da Educação do Campo”, caso não se preocupe com o fato de que “a força da educação do campo está nas relações que a constituíram. Se você entender a Educação do Campo, simplesmente, como política pública ela vai ter uma concepção, porque a política pública é a relação com o Estado e o Estado é o Estado da sociedade instituída, então, se nós estamos brigando pela transformação da sociedade, quer dizer, se você ficar só com esse pilar, você tem uma visão de educação do campo restrita”. Assim também “se você ficar só com o mundo da pedagogia, corre o risco de ficar no debate das ideias pelas ideias”. Significa dizer que a Educação do Campo é um conjunto de fatores indissociáveis, os quais vale a pena citar: o movimento de luta, a prática e as políticas públicas.

Caldart (2017) revela que “a discussão teórica é muito importante, mas não altera a realidade, porque a realidade segue, a vida segue e não segue como nós gostaríamos que ela seguisse”. Assim, ela explica que “a educação teórica ganha vida quando ela se vincula, e aqui no nosso caso, o que traz vida pra discussão teórica é o debate do campo, é o debate do campo vinculado ao debate da educação”. É esse vínculo que permite a revitalização das discussões, no sentido de fazê-la desde fenômenos que estão acontecendo aqui, agora, neste momento histórico”.

Para além disso, Caldart (2017) também lembra da questão, ainda atual, da identidade camponesa, quando afirma que “existe tanta dificuldade para que os pequenos produtores que estão nos locais se identifiquem, se auto identifiquem como agricultores familiares”. Este é um grande desafio, ainda em alguns lugares, que merece uma análise delicada.

Finalizando sua entrevista, Caldart (2017) fez questão de mencionar que, por mais que o tempo passe, há algo que não deixa de ser atual na Educação do Campo: “ninguém consegue tirar o caráter de luta do conceito de camponês, porque ele é histórico, ele não é nem de nosso tempo”. “Historicamente, camponês chama a luta, porque é a luta de resistência” contra a insistente tendência em acabar com o campo e seus sujeitos. A título

de exemplo, a entrevistada diz que “quando se fala em agroecologia campesina, você está chamando a agroecologia pra luta”.

O entrevistado Santos (2017) ressaltou em suas respostas o sujeito campesino, especialmente a sua condição de sujeito camponês militante que veio para a Universidade:

Eu acho que uma coisa que marcou muito a primeiramente é quem esteve aqui¹¹ nesta época, estava aqui e saiu como **sujeito coletivo de direito**, ou seja, um diploma muito inspirado a partir do sujeito coletivo, ou seja, daqui saiu pessoas, ou, no meu caso, saio como sujeito coletivo de uma representação de um território, eu diria, um território que eu só tenho presença enquanto tem movimento social, como o Vale do Jequitinhonha, mas também um território do semiárido mineiro, então, eu saí daqui e voltei pra minha realidade entendendo mais esse processo da realidade brasileira, desse campo da educação do campo e desse projeto de sociedade que quer trazer do campo um lugar importante que é o lugar que surge o ser humano no Brasil, desde os indígenas, que aqui já estavam utilizando a Terra com meio de vida até o processo de colonização. Então, pra mim, o que foi mais importante, no primeiro momento, é essa formação que está ligada a um sujeito que trouxe para a universidade um conjunto de sujeitos dessa sociedade, desse território.

Segundo o entrevistado, atualmente a Educação do Campo tem um grande legado que é a entrada na Universidade e o levar a Universidade para o campo. Segundo ele, é “muito rico, no ponto de vista de trazer essas reflexões desses espaços e trazer a educação do campo como elemento fundamental pra que a gente possa discutir”.

[...] a gente faz essa reflexão de atuação completa junto à população, junto à vida da população se manifestando sua realidade e trazendo para esse saber mais elaborado na universidade, traz uma riqueza muito grande pra gente estar dialogando lá e cá, conhecimento mais elaborado com realidade de contexto de vida, no meu caso, junto com a Cáritas, mais ligada ao Fórum das Organizações do Vale do Jequitinhonha, que tem a missão de fazer o controle social da política pública, em diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação do campo (SANTOS, 2017).

¹¹Referindo-se a Universidade Federal de Minas Gerais quando teve a oportunidade de cursar a Licenciatura em Educação do Campo.

Santos (2017) enaltece a oportunidade do curso superior e alega que muitos camponeses de sua região gostariam de ter esta oportunidade.

Eu tive oportunidade de elevar o meu conhecimento; ao elevar, a gente tem levado o debate pras pessoas que não tiveram oportunidade de atingir esse campo, nós temos várias pessoas lá que não têm a oportunidade de estar em um lugar como esse. Inclusive, a gente percebe que há uma discussão muito forte com essas populações que não tiveram acesso a essa propriedade do conhecimento; elas questionam por não estar aqui, não podendo lutar por justiça, pelo direito à terra e os direitos de comunicação, pelo direito político de estar também nesse espaço, estar junto a esses espaços.

Conforme o entrevistado, as pessoas que são limitadas e podadas no seu direito ao curso superior são privadas “da comunicação, do acesso ao conhecimento, do acesso ao poder político...” E afirma, de forma emocionante, que o resultado de seus estudos não são dele, mas daqueles que ele representa, enquanto sujeito coletivo:

[...] o curso possibilitou o avanço do conhecimento pra entender essas lógicas, mas o que foi o mais rico foi o sujeito coletivo, eu quando volto pro meu lugar, **vai um diploma, mas esse diploma não é meu, eu não sou uma propriedade privada, eu apenas tenho um reconhecimento pra poder partilhar com a sociedade**, tem isso de dizer eu fiz, mas quem trouxe toda inspiração pra debater junto em 2015, foi a sociedade desse território (SANTOS, 2017).

Quanto à conjuntura política atual do país, Santos (2017) diz que corremos o risco, na Educação do Campo, que políticas se voltem contra aquilo que já foi conquistado. Para ele, “as políticas publicam que estão sendo estabelecidas não é pra promover esse campo, aí vai faltar dinheiro para universidade, pros movimentos sociais [...]”. Além disso, remete a poucos anos atrás, quando “a gente do semiárido mineiro já chegamos a gestar recurso maior”. O entrevistado entende que “o que a gente tem percebido é que esse modelo não quer que avance essa democratização desses meios de produção e aí há certa fragilidade nesse campo”. Santos (2017) acredita que o atual modelo “não quer que a gente avance e isso pra gente é um desafio”. Assim, ele propõe que os Movimentos se organizem para passar por este momento: “nós precisamos de mais unidades, rede, conhecimento, avançar o número de licenciaturas nas universidades brasileiras, mas, ao

mesmo tempo, não ter apenas conhecimento; é preciso tê-lo, mas nós estamos percebendo que tem que ter uma praxe disso, tem que ir pro enfrentamento”.

Além do exposto, o entrevistado trata de questões pedagógicas, ao lembrar que, mesmo com todas as conquistas na Educação do Campo, “a gente vê que o projeto político-pedagógico, os currículos escolares não estão adequados a esse contexto de vida, os modelos de educação que nós temos é o modelo da capital, que chega até as escolas e vai até o campo; professor pega aquilo ali e vai transcrever para os alunos”.

Finalizando sua fala, o entrevistado deixa uma mensagem que representa bem os interesses camponeses, levando-nos a um repensar sobre tudo que ainda precisa ser conquistado e sobre tudo que precisa ser defendido e garantido a esses povos.

Pra mim, é a ideia do conhecimento que está relacionada ao debate e ao contexto de vida. Educar a partir do lugar da vida, entendendo a cultura, nossa existência, compreendendo o porquê estamos ali, de onde e como viemos, quem somos nós, que território é esse, compreender de forma especial esse território da vida concreta, mas relacionando esse território a um projeto de país [...] então isso pra mim é fundamental e não perder de vista também os processos históricos, conhecer a história de vida, então a gente precisa fazer esse exercício pra que a sociedade, tomando conhecimento, possa protagonizar com sujeitos coletivos, com a unidade maior humana pra enfrentar esse modelo injusto, que nega à gente o direito à terra, o direito ao conhecimento, a relação da infiltração ao poder político também, pra ajudar a construir a política pública que dá à gente a oportunidade dos meios de comunicação, enfim, que nega os meios de trabalho, de justiça e vida (SANTOS, 2017).

2.2 – Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo, enquanto conceito, prática e teoria, que possui três faces indissociáveis do movimento de luta, das práticas e políticas públicas, norteia-se por princípios, os quais devem ser atendidos para que um projeto possa ser denominado de Educação do Campo.

Assim, os princípios da Educação do Campo, hoje, já estão dispostos em legislações, a saber no Decreto nº 7.352 de 2010, no seu artigo 2º:

Art. 2º 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 raça e etnia;

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, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

E na Resolução SEE Nº 2820 de 11 de dezembro de 2015, as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais no seu artigo 3º:

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;

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.

Em suma, os incisos contemplam uma Educação do Campo que contemple as bases prezadas pelos sujeitos que ali vivem, com suas especificidades, seus direitos, sua história de luta e as suas expectativas quanto a um projeto de campo que dialogue com um projeto de sociedade.

Estes princípios assim foram baseados na construção histórica da Educação do Campo, que teoricamente, foram organizados em três eixos, sobre os quais passamos a discorrer.

Esses princípios têm como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos, valorizando o saber local, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico. Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a Educação do Campo ao indicarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural. (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 20)

Nesse mesmo sentido, Molina (2011, p. 11):

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como

também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2011, p. 11).

Os princípios são tratados enquanto elementos fundantes das perspectivas teóricas, políticas e sociais da Educação do Campo. Ao analisá-los, pode-se perceber que os princípios permitem a compreensão do lugar social da Educação do Campo, como um conjunto de ações para se levar o país ao desenvolvimento, juntamente com a reforma agrária e as transformações na política agrícola do país (CARVALHO, 2015, p. 64).

2.2.1 – Projeto de Campo e de Sociedade

Observa-se que alguns estudiosos do tema alternam a nome, ou o jeito de denominar este princípio – Compromisso com a produção sustentável da vida; Articulação com projeto de campo e de Sociedade, Produção Sustentável da vida, dentre outros, mas a base é a mesma.

Um movimento nacional foi desencadeado para a construção de uma nova escola para o campo, com uma importante e expressiva mudança na teoria e prática no que se refere à educação rural. Esse movimento defende que um projeto de construção de uma escola do campo não pode ser desvinculado da construção de um projeto popular para o Brasil, incluindo um plano de desenvolvimento para o campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Não há como separar as ideias de Educação do Campo e o compromisso com a produção sustentável da vida, como modelo de desenvolvimento para o campo e de sociedade. É o que sustenta Fernandes (2006, p. 37):

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios [...] A Educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo (FERNANDES, 2006, p. 37)

Trata-se de um campo, uma terra, para quem luta por ela. Antunes-Rocha (2014, p. 28) já alertara para a “manutenção ou superação do modelo de produção de vida que

mantém a posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros”, chamando a atenção para o fato de que a Educação do Campo não pode ser neutra em relação a essas questões e que a escola precisa discutir o movimentos campo-cidade, a posse e o uso da terra.

Quando se fala em Produção sustentável da vida na Educação do Campo, é preciso ter em mente que a escola precisa e pode apresentar atividades e conteúdo que demonstrem compromisso com a construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade. Conforme Diniz-Menezes (2013, p. 35):

Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo, segundo a qual a concepção de escola se ressignifica para além do espaço físico e da relação professor/aluno. A proposta é desenvolver projetos na perspectiva da manutenção ou superação do modelo de produção da vida que mantém a forma de posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 35).

Caldart (2012, p. 26) afirmava que “a transformação da escola pode então ser formulada nos termos de uma adequação maior do projeto educativo ou do formato da instituição às demandas de formação para a reprodução do capital e do ser humano que sustenta sua lógica”. Por isso, a autora insiste que os educadores podem potencializar as “contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade”.

Araújo e D’Agostini (2012, p. 150) refletem sobre a relação da formação e um projeto de campo e sociedade:

A luta pela educação é para todos os trabalhadores, é para uma real necessidade de formação de uma classe que vive à margem do sistema, para que tomem conhecimento da realidade que os cerca e que a partir da luta pela terra se vejam comprometidos com a classe trabalhadora. A luta do MST é para que os trabalhadores possam permanecer no campo, no cultivo da terra para sua própria existência e a educação

possui um papel importante, pois através dela é que o projeto social do movimento é partilhado. (ARAÚJO e D'AGOSTINI, 2012, p. 150).

2.2.2 – Escola de direitos

A escola como direito representa a luta pela escola de qualidade. Por muito tempo os camponeses foram expostos a extrema desigualdade social e educacional. Portanto, este princípio zela por uma proposta que, segundo Diniz-Menezes (2013, p. 34), deva garantir e ampliar “a oferta de modalidades do ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade”.

Nesse aspecto, Antunes-Rocha (2014, p. 23) afirma que “a Educação do Campo luta pela existência concreta da escola. Esta é uma luta fundamental”, uma vez que as respostas ao descaso material têm sido a “nucleação, aliada ao transporte escolar”, privando as crianças e jovens camponeses de ter a escolha de estudarem próximos de sua casa. Nesse sentido, remetemo-nos à falta da oferta de todas as modalidades de ensino no campo.

De acordo com Diniz-Menezes (2013, p. 34):

Não basta ter prédios com oferta diferenciada. É preciso ter no campo espaços físicos com laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aula, cantina, sanitários, água, luz, internet, salas para os professores, quadras, televisores, vídeos, gravadores, lousas, carteiras. O Sistema de Estatística do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) indica que das escolas situadas no meio rural apenas menos de 1% possuem biblioteca, laboratórios, computadores, acesso à internet e quadra de esporte (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 34).

Ainda que pareçam necessidades básicas para o mínimo de oferta da educação, muitas escolas no campo possuem uma realidade totalmente diferente disso. A título de exemplo, na escola onde esta pesquisa está sendo realizada, a oferta do Ensino Médio acontece há apenas 6 (seis) anos e isso só foi possível mediante uma árdua luta daquela comunidade como vamos apresentar adiante. No município de Francisco Sá, apesar de

extenso território rural, apenas três escolas oferecem o Ensino Médio, duas delas em prédio próprio, a outra em prédio cedido pelo município.

2.2.3 – Protagonismo do povo camponês

Para este trabalho, importa, de maneira especial, o princípio do protagonismo, que será abordado enquanto teoria base para pesquisa e análise, como este princípio é observado na prática dos jovens camponeses, especialmente o grupo delimitado para coleta de dados.

O processo de luta pela Educação, enquanto direito, faz-se a partir do protagonismo dos Movimentos Sociais, uma vez que estes trazem a experiência educativa dos processos de lutas, trabalho, produção, família e vivência, elemento a ser considerado na construção da concepção da Escola do Campo (CARVALHO, 2015, p. 56).

Quando se fala em Educação do Campo, transformação, é preciso considerar que os seres humanos, os sujeitos dessa e para quem essa transformação é pensada, devem estar em movimento. Este movimento vem das indagações, do conflito interno quando esse sujeito reflete sobre as condições dignas de existência. Nesse sentido, Araújo e D'Agostini (2012, p. 141) citam um trecho do Caderno de Educação n.9 do MST (1999, p. 7), do qual se extrai o seguinte trecho: “os sujeitos envolvidos na luta devem ser aqueles que estão em constante movimento, os quais são capazes de avaliar a realidade e indignar-se com ela, pois o normal, o saudável é estar em movimento e não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história”.

Para Diniz-Menezes (2013, p. 33), o protagonismo dos sujeitos, ou seja, controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, se dá mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. A autora amplia o sentido do termo: ser protagonista é muito mais do que pensar numa educação para ele, ser protagonista é participar da luta, conquista dessa Educação do Campo, ou seja, “vai desde o seu envolvimento na elaboração, execução e avaliação do processo formativo e a presença efetiva dos saberes e práticas gerados na produção e reprodução da vida no campo”.

Vendramini (2007, p. 123) lembra que “a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”. Por isso, falar em Educação do

Campo é necessariamente falar de seus sujeitos protagonistas, já que ela “é fruto da organização coletiva dos trabalhadores, diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos”.

A visibilidade do aluno como protagonista está ligada à relação direta com o seu conhecimento de mundo. O aluno, por vezes, participa das aulas dando contribuições significativas sobre aquilo que ele domina. De acordo com Antunes-Rocha (2012):

Vimos que foram os alunos os responsáveis, na maioria dos casos, pela apresentação e novos saberes, reflexões e práticas para que os docentes reelaborassem suas formas de pensar, sentir e agir. [...] vimos que os alunos, ao não se comportarem dentro das expectativas docentes, provocaram rupturas, movimentaram seus saberes, gerando novas possibilidades de entendimento para a relação ensino-aprendizagem. É muito significativa a fala de uma entrevistada, quando descreve o seu susto ao se deparar com um aluno “pobre, cheio de verme, mas que aprende que é uma beleza”. [...] A visibilidade de um aluno como protagonista na produção das tensões é uma boa notícia nesta pesquisa. Visto geralmente como problema, como o sujeito para o qual o professor se prepara para cuidar, assume, no contexto deste estudo, o lugar de formador. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 162)

Pode-se dizer que o Protagonismo é um dos princípios da Educação do Campo porque ela surgiu pela luta dos povos camponeses para atender à sua demanda, ou seja, a educação que partiu da necessidade deles, pela luta deles e pensada para eles. Mas, para além disso, Machado (2016, p. 29) lembra que a Educação do Campo “... nasceu, também, como denúncia e como reivindicação organizada contra a situação atual do meio rural. É oriunda da luta contra a miséria crescente, contra a exclusão/expulsão das pessoas do campo; contra a situação e desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais e escolares”. O autor cita Roseli Caldart (2002, p.38, *apud* MACHADO, 2016, p. 30), que afirma que:

[...] os sujeitos do campo são os sujeitos das ações e não apenas “sujeitos” às ações de educação, de desenvolvimento. Seus principais componentes são as famílias e as comunidades camponesas, os pequenos agricultores, os sem-terra, os atingidos por barragens, os ribeirinhos, os quilombolas, os pescadores, e os muitos educadores e os estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados

em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais.

Assim, não há como falar em Educação do Campo sem os seus protagonistas, os povos do campo.

Os sujeitos envolvidos e suas vivências são fundamentais nesta pesquisa, pois conforme lembra Arroyo (2012, p. 84):

Não será suficiente que as pesquisas, a reflexão teórica e as políticas desocultem e reconheçam a relevância da educação do campo, será necessário que mostrem e legitimem a outra história dessa educação. Que aspectos estão a exigir destaque? Partir da ideia de que essa história tem sujeitos: os próprios povos trabalhadores do campo. (Grifo confere com texto original).

Arroyo nos lembra o quão importante os sujeitos são. Não há que se falar em Educação do Campo, mudanças, reformas, relevâncias, sem se considerar o protagonista dessa história: o camponês, ou seja, o educando campesino. Trata-se de uma questão social. As mudanças propostas tentam alcançar os alunos, uma pesquisa feita para eles, partindo deles e de suas vidas.

Para fins de comparação, cite-se aqui o trabalho *O ensino da Filosofia em escolas do campo*, no qual o autor Bonamigo (2012, p. 389-390) trata o ensino da filosofia como elemento constitutivo da formação humana, a “intervenção prática do ser humano na história”.

Nesse mesmo sentido, o ensino da Língua Portuguesa pode abarcar a constituição do aluno como sujeito, como cidadão. Vejamos as palavras do autor sobre a Filosofia:

Nesse sentido, a autoconsciência não é apenas uma questão ideal. A materialidade vivida pelos sujeitos, a partir do processo de trabalho, das relações de produção e das formações sociais históricas, determinam as possibilidades ou não da desalienação e do esclarecimento, tanto do pensamento quanto da realidade existencial dos indivíduos.

Aqui o autor justifica o ensino da Filosofia como agregação de consciência crítica no mundo em que o sujeito está inserido, bem como suas relações com este mundo. Para Arroyo (2012, p. 85), “reconstruir outra história da educação do campo seria possível..”

Se no campo se ensaiaram perversos e brutais processos de opressão, subalternização, desterritorialização, de trabalhos desumanizantes, os povos do campo foram e continuam reagindo a essas brutais “pedagogias” que tentam submetê-los, desumanizá-los, desterritorializá-los, sendo os sujeitos das pedagogias mais radicais em nossa história de reação, resistência e de emancipação, humanização.

É preciso ensinar mais, é preciso extrapolar no estudo da língua portuguesa, buscar a contextualização no mundo extralinguístico, no caso no campo, trabalhar a enunciação do discurso, ensinando o ler, ouvir, entender a mensagem e saber repassar esta mensagem, dentre outras habilidades. Esses e outros tópicos serão analisados em campo e levantados como possíveis habilidades a serem trabalhadas numa sequência didática que priorize o campo e seus sujeitos.

CAPÍTULO III – PARTICIPAÇÃO PROTAGONISTA DO JOVEM NO CAMPO

Cuidar da Terra e cuidar das juventudes camponesas significa cuidar de todos nós. (MOLINA, 2015, p. 16 *in*: Juventudes do Campo)

Para falar de participação dos jovens no campo pensamos na necessidade de definir o termo jovem. No entanto, é preciso ir além de uma definição relacionada a fatores físico-biológicos e comportamentos psicológicos com demarcação de início e término quanto à idade, especialmente porque neste estudo esses detalhes importam menos do que o desenvolvimento social dos indivíduos.

Encontramos a juventude como a fronteira “entre a velhice, sendo disputado pelas sociedades” (BOURDIEU, 1983. p. 64, *apud* LIMA e OLIVEIRA, 2017, p.4), ou ainda, como a “fase gradual de transição”, ou seja, o período da vida do indivíduo, na qual gradualmente assume responsabilidades consideradas de pessoas adultas, iniciando-se na “puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo”. (DURSTON, 1994. p. 5-14, *apud* LIMA e OLIVEIRA, 2017, p.5).

Lima (*et al*, 2013, p. 58) elucida essa questão quando explica que “apesar de argumentos sobre a insuficiência da faixa etária como principal indicador do que é “ser jovem”, esta primeira parte da pergunta é respondida com a definição da faixa de 16 a 28 anos de idade” e acrescenta que a qualificação de “rural” dada para os sujeitos que aqui nos importam “é deixada para indicadores de experiência com a atividade rural (mesmo que com a própria família), e/ou com treinamento formal em agricultura”. Os autores ainda alertam para o fato de que “se deve levar em conta também uma parte subjetiva, nesta definição: “é preciso entender o caminhar desta construção “juventude rural”, e que ela não é fixa, e não deve ser”. Não obstante, apresentam a concepção de que “o chamado ‘jovem rural’ não é um público-alvo homogêneo, e que se pode segmentar este grande conjunto em diferentes subgrupos, com dificuldades e demandas específicas (LIMA, *et al*, 2013, p. 58-59).

De acordo com Stropasolas (2014, p. 55), atualmente tivemos muitos avanços em relação ao debate sobre políticas para a juventude e sobre a compreensão do que é ser jovem nas suas mais diversas facetas. O autor afirma que há um sério viés produtivo da vida dos jovens e nós temos que pensar na totalidade da sua vida social.

Nessa perspectiva mais crítica, pode-se dizer que existem várias juventudes e isso está relacionado ao fato de essas pessoas pertencerem a realidades distintas organizadas em classes sociais.

De acordo com Novaes (2008, p. 47-48), “as relações de gênero, estilos de vida, local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a ideia de juventude é uma palavra vazia”, no sentido de que a realidade apresenta uma gama de fatores que não são levados em consideração quando se tenta equiparar, isto é, homogeneizar o sujeito jovem. Sobre essa visão homogênea:

Geralmente, ao se pensar no camponês brasileiro, remete-se à imagem de alguém que teve uma curta escolarização e uma iniciação precoce no mundo do trabalho, tem pouco acesso aos bens consumidos no espaço urbano e restritas práticas de lazer e de sociabilidade. Embora esses aspectos conformem, para muito jovens, a realidade da vida no campo numa sociedade desigual como a nossa, não se pode partir de uma visão homogênea da condição juvenil camponesa no Brasil. Temos jovens que estão no campo, mas vivem experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano. Por outro lado, muitos jovens vivem em áreas urbanas, mas trabalham no campo. Encontramos também jovens que nasceram e vivem no campo, mas não desejam ali permanecer, e jovens da cidade que se movimentam em direção ao campo em busca de trabalho e moradia. (ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015, p. 22 *in*: Juventudes do Campo).

Tal homogeneidade apresenta-se relacionada a questões sociais. Sobre essa incidência na juventude brasileira, há que se ressaltar, segundo estudos de Cavalcante, Oliveira e Pereira (2014, p. 148):

Vale destacar que no Brasil temos uma das taxas mais elevadas de concentração de renda, riqueza e propriedade fundiária, o que aprofunda as contradições entre riqueza e pobreza, classes e regiões. Sobre isto, evidenciamos que “os 10% da população ocupada com os rendimentos mais elevados concentraram 42,5% do total de rendimentos de trabalho, enquanto os 10% com os rendimentos mais baixos detiveram 1,2% do total das remunerações” (IBGE, 2009). Os reflexos dessa situação implicam, sobretudo, a população jovem e pobre. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em estudo intitulado “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” de 2008, existem 51 milhões de jovens entre 15 e 19 anos no país, ou seja, quase 1/3 da população brasileira. Em relação ao acesso às políticas públicas, a exemplo da educação, o percentual de jovens matriculados no ensino

superior é de apenas 13% entre os jovens de 18 a 24 anos, incidindo também sob o desemprego que atinge 46% do total de jovens entre 15 anos e 29 anos. Já os 50% dos ocupados entre 18 anos e 24 anos são assalariados sem carteira assinada. Em média de 31% dos jovens de 15 a 29 anos apresentam renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário mínimo, condição mais agravante para as mulheres e também para os negros que representam 70% dos jovens pobres. (Cavalcante, Oliveira e Pereira, 2014 *in*: Juventude rural e políticas públicas no Brasil, 2014).

A situação no campo para os jovens não se mostra distante da realidade mencionada pelos autores: um caos de desemprego, dificuldades de acesso à educação e de permanência na escola, bem como dificuldade de acessos que poderiam contribuir com a materialidade de suas vidas. Nesses aspectos, a definição de jovem do campo ou juventudes do campo demarca-se como heterogênea e fruto de especificidades relacionadas a essa materialidade ou a falta dela.

Puntel, Paiva, Ramos (2011, p. 8-9) já alertavam para essa definição da juventude relacionando-a a agricultura familiar:

No contexto da agricultura familiar e dos processos econômicos recentes que transformam o rural em um espaço cada vez mais heterogêneo, diversificado e não exclusivamente agrícola, a juventude rural chama a atenção como a faixa demográfica que é afetada de maneira dramática por essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos. Esta ambiência produz e reproduz sujeitos e sociedades heterogêneas, com pessoas de diversas identidades. É neste campo de disputa e de identidades distintas que se situa o jovem rural com suas buscas, desafios e esperanças. É por conta desta diversidade que na atualidade, a definição de juventude tem sido estabelecida a partir de sua forma plural – juventudes – por causa das situações existenciais experimentadas pelos sujeitos nessa etapa da vida, e nos diferentes contextos que estão inseridas.

Os autores chamam a atenção para a importância de usar a expressão “juventudes” no plural, referindo-se à gama de contextos em que os jovens estão inseridos e definem os jovens rurais como “o dependente, aquele que ainda não é proprietário de terra, e que se insere, normalmente como um agregado/subordinado do pai”.

Ademais, cabe um alerta, mencionado por Antunes-Rocha e Leão (2015, p. 21) quando explicam que ao usarmos o termo “juventude(s) no/do campo” é importante chamar a atenção para “a dificuldade em nomear esses sujeitos sem cair em uma visão

estereotipada e tradicional do campo brasileiro como espaço limitado a um perímetro não-urbano”.

Perguntar pelos jovens seria investigar as relações sociais em que eles estão inseridos, atentando para as dimensões simbólicas e culturais, como também para as situações materiais que definem limites e possibilidades de viver a experiência juvenil. Em termos universais, podemos dizer que a juventude é uma fase da vida em que os sujeitos vivem intensas e rápidas transformações biológicas, emocionais e cognitivas, que impactam seu modo de ser no mundo. É um momento em que os sujeitos vivenciam processos de construção de uma maior autonomia e se colocam questões acerca de suas escolhas e projetos futuros. É uma fase também em que se ampliam as relações pessoais, políticas e sociais para além dos espaços restritos da família e da escola (ANTUNES-ROCHA E LEÃO, 2015, p. 19).

Além disso, em muitas situações encontradas em pesquisas os jovens são submetidos a aceitação de condições de trabalho e educação no que, por exemplo, Molina (2015, p. 13-14) chama de “superexploração”, fruto da sociedade capitalista:

As juventudes camponesas contemporâneas enfrentam um tempo histórico no qual os horrores da sociedade capitalista se intensificaram profundamente no campo brasileiro. As transformações trazidas com mudança da lógica de acumulação de capital no campo, pelo modelo agrícola representado pelo agronegócio, que exige cada vez mais vastas extensões de terra para implementação de suas monoculturas para exportação, transformando os alimentos em commodities, intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos camponeses e suas famílias e, entre eles, dos jovens. (MOLINA, 2015, p. 13-14).

Antunes–Rocha e Leão (2015, p. 24) alertavam que “os aspectos estruturais que produzem essa realidade podem contribuir para que as políticas públicas sejam direcionadas para garantir o acesso à terra com condições para nela se viver e trabalhar com dignidade”. Como estes jovens podem se desenvolver e lutar materialmente para se manterem de modo digno se nem ao menos têm base para isso. A discussão dos autores é no sentido de alertar para a necessidade de políticas públicas voltadas para esse público, para a necessidade de “projetar políticas visando fomentar financiamentos para atividades produtivas, construir equipamentos de lazer, instalar redes para a comunicação digital,

entre outras, como pressuposto que esse jovem tem direito a um espaço concreto para viver e trabalhar (ANTUNES–ROCHA e LEÃO, 2015, p. 25).

Para não desconsiderar as diferentes realidades referentes às juventudes, nesta pesquisa vamos tratar dos jovens camponeses como um grupo de pessoas que frequenta o Ensino Médio no campo (especificidade da pesquisa), filhos de camponeses, moradores do campo, que têm sua vida numa comunidade específica, com condições sociais específicas que podem influenciar na realidade em que vivem. Assim, não falaremos da juventude rural em geral, uma vez que este capítulo visa subsidiar o interesse maior da pesquisa que é a questão pedagógica nas aulas de português destinadas para esses sujeitos. Sobre a análise dos perfis, será possível aprofundar no próximo capítulo, quando analisaremos os dados do questionário aplicado e, assim, será possível caracterizar melhor a estratificação dos jovens pesquisados.

Definida a expressão “jovem” dentro da pesquisa, pensou-se em desenhar este capítulo, partindo do estudo de Antunes–Rocha e Leão (2015), já mencionado, sobre a “A condição juvenil no/do campo”. Este artigo introduz a obra “Juventudes do Campo” que foi escrita, segundo autores, “no exercício de articular a juventude e o campo”. A obra levanta várias questões relativas ao jovem camponês, dentre as quais algumas dizem respeito ao tema ora analisado e que utilizaremos aqui para embasar a discussão sobre a participação do jovem no campo: a superação da identidade definida como atrasada, ignorante, distante do progresso e da modernidade localizadas no espaço urbano; a migração em busca de trabalho e estudo como impactos para a permanência e continuidade dos grupos familiares camponeses; caminhos dos que persistem em continuar em seu território; a participação em movimentos sociais como caminho para os jovens.

3.1 Questões relevantes para o debate da participação protagonista dos jovens no campo

3.1.1 A superação da identidade definida como atrasada, ignorante, distante do progresso e da modernidade localizadas no espaço urbano

Quando se fala em camponês é comum a associação da identidade com o atraso, a ignorância e, muitas vezes, com a distância do progresso e da modernidade. Essa

identificação estereotipada é um dos grandes desafios para os jovens camponeses, pois há que se considerar a necessidade de superação como real ou não, isto é, eles se incomodam com esses rótulos? Fazem disso um problema para o seu dia a dia e a sua condição de jovem do campo? De fato, a distância das modernidades localizadas no espaço urbano incomodam esses jovens e qual modernidade ainda não faz parte de suas realidades?

Nos estudos sobre os jovens brasileiros, percebe-se uma necessidade de ampliação e maior qualificação de pesquisas que abordem os sujeitos que vivem e/ou mantêm laços familiares e/ou de trabalho com o campo. Podemos dizer que a produção acadêmica brasileira sobre as juventudes do campo é ínfima, revelando uma grande invisibilidade dessa população. Pode-se, então, inferir que o desinteresse social e acadêmico pelo tema está vinculado a uma compreensão de que no campo não há jovens ou a uma visão de que os que ainda lá permanecem podem ser considerados como integrantes de um grupo social que não precisa ser identificado a partir do seu contexto socioterritorial. (ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015, p. 17).

Para tratar desse assunto é importante destacar a condição social dos jovens que vivem no campo. Weisheimer (2015, p. 31) afirma que esses jovens são submetidos a uma invisibilidade social e que “essa invisibilidade se processou pela reprodução de determinado olhar que tanto nega a existência do outro, quanto o uniformiza em uma unidade descaracterizante”, fazendo aí alusão a identidade definida como atrasada. O autor afirma que “isso implica a negação do direito de ter tratamento e oportunidades iguais e, nesse caso, a negação do próprio direito ao reconhecimento e à identidade” (WEISHEIMER, 2015, p. 31).

A questão territorial, conforme Alves (2015, p. 87) é um fator significativo na constituição identitária e na condução e elaboração dos projetos de vida dos jovens. A autora explica que:

As desigualdades e diferenças que marcam os territórios do campo e da cidade acabam por estigmatizar e inferiorizar os moradores do campo perante outros grupos territoriais. Diante disso, os limites sociais, econômicos e culturais a que estão expostos os jovens do campo, ou mesmo do interior do Brasil, ainda configuram, nessa virada de século, um dos fatores de desigualdade interna dentro do país e de exclusão das populações que vivem fora dos grandes centros urbanos (ALVES, 2015, p. 87)

A juventude camponesa está inserida nessa complexidade. “Invisível e diversa”, ela está inserida nos processos de transformações do campo brasileiro. Para compreendê-la, torna-se necessário também discutir o contexto do campo brasileiro, onde esses sujeitos se socializam em instituições que também passam por reconfigurações. (ANTUNES- ROCHA e LEÃO, 2015, p. 19).

Weisheimer afirma que:

Para superar a situação da invisibilidade não basta desenvolver estudos que tenham nos jovens os sujeitos investigados. É preciso antes problematizar a própria construção do objeto, ou seja, as relações sociais nas quais se inserem os jovens e que fazem da própria categoria “juventude” uma construção social em disputa (WEISHEIMER, 2015, p. 31-32).

Ademais, diversas pesquisas e artigos têm trazido à tona exemplos de que a identidade da juventude camponesa vem se destacando e trabalhando para superar esta invisibilidade.

O livro “Juventudes do Campo” apresenta “relatos de experiências de articulação dos jovens camponeses em diferentes espaços: no movimento social e no movimento sindical, nas lutas quilombolas, nas Escolas Família Agrícola” trazendo nesses relatos a certeza de que:

[...] a inserção e o pertencimento a um sujeito coletivo ressignifica as possibilidades e potencialidades de ser um jovem camponês, garantindo, muitas vezes, o acesso às políticas públicas de formação, conquistadas por essas organizações, como, por exemplo, a participação nos cursos do Pronera; do Procampo; do ProJovem campo – Saberes da Terra ... (MOLINA, 2015, p. 16).

Nesse sentido, pensamos que o levantamento das relações sociais dos jovens sujeitos desta pesquisa seria de suma importância para contribuir com a superação de sua condição de “invisibilidade”, ou seja, aprofundar em suas relações sociais para então compreendê-los enquanto sujeitos de sua própria educação.

3.1.2 A migração em busca de trabalho e estudo como impactos para a permanência e continuidade dos grupos familiares camponeses

A discussão que se apresenta é a influência da migração para os grupos familiares camponeses.

“A tendência do jovem rural a deixar o campo, escolhendo em geral a migração para uma cidade próxima, é fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 40-50 do século passado [...] e continua a ser observada e aprofundada, considerando os dados do último Censo (IBGE, 2010)” (LIMA *et al.*, 2013, p. 17).

Essa fase da vida, a juventude, aqui em especial do campo, vive um momento de deslumbramento quanto às descobertas, assim como qualquer jovem. Segundo Lima e Oliveira (2017, p. 3), a eles são apresentadas “as luzes da cidade como alternativa para a escuridão do campo” num misto de desejo pelo diferente e pela vontade “de sair da invisibilidade social”. Os autores explicam este fenômeno como um momento de “disputa e resistência presentes na dicotomia campo *versus* cidade”, porque os jovens desejam ir, mas também querem ficar no campo, pois há o bem estar em lidar com o conhecido, com o familiar. Lima e Oliveira ainda tratam da necessidade da desconstrução “de consensos de naturalização das vontades da juventude, que colocam a saída do campo como algo certo, linear, pois o rural aparece como símbolo de atraso e a cidade, ao contrário, o lugar moderno o lugar para onde os jovens naturalmente querem ir” (LIMA e OLIVEIRA: 2017, p. 3). Além desse deslumbramento juvenil, quais motivos teriam os jovens para saírem do campo?

O Brasil é marcado por uma bimodalidade tecnológica. De um lado, há as explorações modernas que batem *Record* nas safras e na tecnificação acelerada dos setores integrados ao complexo agroindustrial. De outro, destacam-se a pobreza da população rural, o atraso econômico, social e político nas regiões onde predomina o latifúndio, o coronelismo e a “lei do mais forte”. Precisam ser resolvidas questões fundamentais como a falta de políticas públicas estruturantes que possibilitem ao agricultor familiar produzir e colocar seus produtos no mercado, além das dificuldades de acesso à saúde e à educação por parte destes produtores. Esses fatores têm contribuído significativamente para a expulsão permanente dos camponeses para a cidade, em busca de trabalho e renda, principalmente desestimulando os jovens a desenvolverem seu projeto de vida no campo, o que compromete a sustentabilidade geracional. (ABRAMOVAY, 1992 *apud* PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p.7).

Lima (*et al*, 2013, p. 17) diz que o tema de migração, especialmente dos jovens do campo, “foi estudado por muitos pesquisadores brasileiros, nos anos que se seguiram à identificação deste fenômeno”. Segundo o autor, essas pesquisas têm se expandido nos últimos anos, “como influência do interesse pessoal dos pesquisadores pelo tema, mas também como um reflexo de sua emergência como questão relevante na agenda política dos países”. O motivo, de acordo com os autores, está relacionado especialmente com a conscientização do que representa para as agriculturas nacionais a emigração massiva de jovens do campo para as cidades.

Antunes-Rocha e Leão (2015, p. 26) acreditam que, diferentemente do que muitos imaginam, “o campo como lugar de vida não se configura como estando em extinção, mas sim como um território onde se forma a juventude camponesa, de múltiplas possibilidades, de novas relações entre os seres humanos e a natureza, de novas articulações e possibilidades de produção/reprodução de vida”. Para que essas possibilidades se realizem, convém refletir sobre a questão da terra, enquanto meio de subsistência no campo.

Uma cidade com atrativos, principalmente em opção ao trabalho remunerado, estudo, oportunidades, lazer e infraestruturas, com adensamentos populacionais disposto de forma ora desorganizadas ora planejadas, os afloramentos das contradições sociais e econômicas saltam aos olhos, pois as desigualdades e os contrastes sociais se evidenciam como a pobreza, violência, desemprego, agitação, poluição, vida tumultuada pautada por horários rígidos. E o campo com aspectos associados às grandes distâncias, desabastecidos de políticas públicas de infraestruturas sociais, culturais e de lazer, com característica referente às raízes do modo de vida local, como os laços familiares e de amizade, a proximidade da natureza, o lugar do sossego, da paz, tranquilidade, da qualidade de vida. Realidades imediatas com distintas aparências que se entrelaçam concomitantemente aflorando as contradições e suas divergências pelo uso do tempo, que se torna responsável pela *fissura* que esclarece os motivos essenciais e a mediação dos fenômenos. (LIMA e OLIVEIRA, 2017, p. 8)

Para além da invisibilidade social e da modernização das cidades, cabe lembrar do peso da responsabilidade que carrega essa juventude campesina. Segundo Weishemer (2015, p. 37-38):

Os jovens são ao mesmo tempo herdeiros e trabalhadores da unidade de produção familiar. Essa condição impõe uma ambivalência em relação ao trabalho agrícola e à herança do patrimônio familiar que caracterizará a condição juvenil na agricultura familiar. Esses jovens são protagonistas dos impasses e dilemas das dinâmicas de produção, de reprodução, de transformação e de decomposição da unidade de produção familiar uma vez que a eles cabe a tarefa de realizar a sucessão geracional dessa unidade produtiva.

O deslumbramento pelo desconhecido está relacionado a uma íntima realidade dos jovens rurais com o mundo globalizado, o que “amplia as fronteiras dos desejos, vontades e sonhos do imaginário social, onde as ações locais estão norteadas por vontades externas de perspectivas perversas de construir um novo caminho com outras possibilidades de repensar o mundo” (LIMA e OLIVEIRA: 2017, p. 3).

De acordo com Antunes-Rocha e Leão (2015, p. 23) “a migração juvenil tem sido apontada como maior problema em relação aos jovens rurais por governos, movimentos sociais e famílias”. Ferreira e Alves (2009 *apud* ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015, p. 23) constataram, “analisando os dados da PNAD 2007, um envelhecimento e uma masculinização da população rural, fruto da saída dos jovens, especialmente das mulheres jovens”. Os autores concluem que esse movimento de saída é resultado das condições desfavoráveis de acesso à educação, apresentando, para tal conclusão, dados da taxa de analfabetismo no campo que “era seis vezes superior à do meio urbano (4,08% contra 0,64%) e o número médio de anos de estudo era de 6,5 anos entre os jovens do campo contra mais de 9 anos em média para os moradores das cidades”. Além disso, em relação à ocupação, os autores registram que “35% dos jovens rurais estão predominantemente envolvidos em tarefas rurais não agrícolas” o que leva à conclusão de que “nem todos os jovens rurais são agricultores”. Ainda registram que “boa parte desses jovens não aspira ao trabalho agrícola pelas suas condições adversas, enquanto outros não desejam se identificar como jovens do campo” (FERREIRA e ALVES *apud* ANTUNES- ROCHA e LEÃO, 2015, p. 23).

Nesse sentido, encontramos a discussão de Lima e Oliveira (2017) sobre o artigo “Juventude camponesa: unidade dialética campo – cidade”, do Professor Luciano e da Agrônoma Rejiane, que trata das diversas dimensões que estão relacionadas à saída ou a permanência da juventude camponesa em suas comunidades rurais, relacionando elementos contraditórios quando se fala na relação campo e cidade. A ideia dos autores é romper com a crença de que a juventude está deixando o campo para ir viver na cidade.

Para tanto, consideraram os elementos que atingem frontalmente o cotidiano de todos os sujeitos que vivem no campo, pelo estigma do movimento que estabelece tensões segregatórias a que os autores remetem ao papel de desqualificação simbólica, associada ao rural, atribuído aos camponeses. Enfim, tratam das dificuldades e das facilidades dos jovens em permanecer no campo ou buscar nas cidades alternativas para se reproduzirem socialmente.

Os jovens cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem, ao mesmo tempo em que percebem “sua autoimagem refletida no espelho da cultura urbana”. Estão situados em meio a uma dúvida frequente que ainda os prende à família e à escola, entre o início da vida profissional e o casamento, entre a dependência e a autonomia econômica. (PUNTEL, PAIVA, RAMOS, 2011 p. 9). Estes autores apresentam em sua pesquisa um gráfico sobre os maiores problemas apontados pelos jovens de sua pesquisa (2010), para eles continuarem a viver no campo:

IMAGEM 2 - Maiores problemas apontados para continuar a viver no campo



Fonte: PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 9.

A baixa remuneração e a falta de terra figuram no topo desta pesquisa como temos aqui tratado.

A lógica do agronegócio, cada vez mais dificulta e inviabiliza a reprodução material da vida das famílias camponesas. Ficar ou sair não é simplesmente uma escolha

ao bel-prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las. A superação dessas condicionantes estruturais só pode ser conseguida através de intensas lutas coletivas que disputem e pressionem o Estado, e o façam agir através de políticas públicas específicas, que sejam capazes de suprir as necessidades das juventudes camponesas, criando, de fato, as condições para que as mesmas possam realmente escolher viver no campo sua condição juvenil. (MOLINA, 2015, p15, *in*: Juventudes do Campo).

Percebe-se que uma das maiores centralidades é, sem dúvida, a garantia do acesso à terra para juventudes camponesas. Molina (2015, p. 15-16) alerta para a importância em garantir seu acesso aos meios de produção: é o acesso à terra, articulado a políticas públicas específicas de educação, de crédito e de assistência técnica, direcionadas para construção de outra matriz produtiva, baseada na agroecologia, de cultura e de novas tecnologias, entre outras, que lhes permitirá construir bases sólidas para garantia de sua reprodução social no meio rural.

Dessa maneira, podemos dizer que a migração dos jovens do campo para as cidades passa a ser entendida não como uma tendência, mas como algo que deveria ser mais cuidadosamente entendido, em todos os sentidos: suas causas e também suas consequências para o campo. Esse cuidado requer o levantamento de possibilidades para que o campo se desenvolva social e economicamente de forma mais equilibrada e harmônica com os centros urbanos.

As políticas que focam a produção, mesmo aquelas pautadas na agroecologia, são fundamentais para a geração de emprego e renda. Essa dimensão nem sempre é suficiente para conter o processo de migração de jovens, por isso é relevante pensar numa estratégia que realmente leve em consideração as diversas dimensões que afetam a vida das juventudes (Stropasolas, 2014, p. 81).

Nesse sentido, pensamos em termos de políticas que melhorassem a vida do jovem rural no campo, dando-lhe oportunidades de trabalho e permanência.

3.1.3 Caminhos dos que persistem em continuar em seu território

Em oposição a migração, apresenta-se o conceito de permanência na terra. Ou seja, a não-migração. Conforme elucida Lisboa (2008):

“A não-migração ... é caracterizada pela permanência das pessoas residentes em determinada localidade, enquanto os fatores de atração dos locais de origem agem levando parte da população a migrar. A não-migração é então a fixação ou permanência da população nos seus locais de origem ou de residência atual...” (LISBOA, 2008, p. 10-20).

Segundo o Censo de 2010, cerca de 8 milhões de pessoas em uma faixa etária considerada jovem (15 a 29 anos) estão no meio rural, representando 27% de toda a população rural. Mais que migração, nota-se um fenômeno de circulação pela região em busca de oportunidades para construir sua autonomia em um arco restrito de possibilidades. (ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015, p. 24).

Permanecer na terra requer materialidade, mas “a impossibilidade do acesso à terra, a ausência de políticas públicas que lhes garantam condições mínimas de sobrevivência nos territórios rurais de origem, impingem a esses jovens, contínuas rotas de migração pela região norte, em busca de espaço para sua reprodução material”. (MOLINA, 2015, p. 15).

Nesse aspecto, faz-se necessário um repensar na questão social na qual estão inseridos a juventude camponesa e a questão dos modelos de desenvolvimento do campo. Wanderley reflete, nesse sentido:

Para compreender a situação atual da juventude rural, bem como suas perspectivas futuras, é preciso levar em conta que esse segmento está inserido numa estrutura social dominada pela concentração de terra e por uma concepção de desenvolvimento definida pela modernização conservadora da agricultura (WANDERLEY, 2011, p. 4).

O acesso à terra, ou a obtenção de terra, por qual meio for (herança, aquisição, concessão, aluguel, ou uso) é central para a agricultura familiar, pois da terra depende a produção rural para a subsistência e, ainda para o comércio local. Além disso, a terra é o principal patrimônio dos agricultores. Fatores que possam impedir o acesso à terra contribuem com a migração para as cidades. Por outro lado, processos que facilitem o acesso à terra – por exemplo, por meio de políticas públicas – pela mesma razão, impulsionariam a permanência na terra.

Ainda há estratégias mais cruéis de acumulação e extração de mais valia da força de trabalho da juventude camponesa neste tempo histórico de hegemonia do agronegócio no Brasil, que são os episódios de trabalho análogo à escravidão. De acordo com os dados

apresentados no referido artigo, uma pesquisa da Organização Internacional do Trabalho (2011) verifica que 52,9% dos trabalhadores resgatados em ações do Ministério Público do Trabalho, entre os anos de 20002 a 2007, eram pessoas com menos de 30 anos de idade, vindas sobretudo de locais onde não há acesso à terra ou vivendo em condições precárias de reprodução da vida. (MOLINA, 2015, p. 14-15).

Esses dados são um alerta para os que querem continuar no campo, para os que desejam permanecer, pois a falta da terra configura-se como fator de peso para a decisão da migração.

Pensar políticas que contribuam com a autonomia dos jovens e das mulheres no campo é fundamental, no sentido de que por vezes o sistema hierárquico familiar, ao não remunerar os jovens dentro de sua expectativa, fortalece a ideia de saída do meio rural. O desafio de construir políticas públicas para a juventude rural se torna ainda maior nesse contexto agrário de concentração de terras, aumento do êxodo rural e o fortalecimento de um modelo agrícola baseado no agronegócio. O fortalecimento da agricultura familiar e camponesa e a aceleração dos processos de Reforma Agrária são as saídas que se apontam para criar um ambiente favorável para a permanência da juventude no campo (COVER e CERIOLI, 2015, p. 65 *apud* ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015).

Além disso, a saída de jovens do campo está relacionada à falta de acesso à educação. Segundo Abramovay (1992, p. 29 *apud* PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p.9), “são fortes os indícios de que, ao menos até recentemente, acabaram ficando na propriedade paterna exatamente aqueles jovens que tiveram menos oportunidades educacionais”.

Ainda mencionando a recente entrevista sobre a Educação do Campo na atualidade, concedida às mestrandas do Programa de Pós-Graduação: Educação e Docência da Fae/UFMG na Linha: Educação do Campo, cabe ao contexto discutido algumas ponderações do entrevistado Decanor Nunes dos Santos que relata:

Uma coisa que me preocupa é que, no campo da educação pra essa juventude do campo com os programas e modelos de escola que a gente tem, no campo dos próprios movimentos sociais que aí está, está falando de forma contraditória, uma lógica que muitas vezes não conduz pra emancipação pra juventude no campo; se discute muito sobre empreendedorismo, no nosso conhecimento de emancipar os povos do campo. Empreendedorismo traz uma essência que, se a gente

aprofundar, a gente imagina que está trazendo a essência do capital, essas coisas, esse debate da agricultura familiar que vem com pacotes de ideias de veneno químico, adubos solúveis, máquinas, trazer as máquinas pra alimentar um sistema. O que a gente tem feito com essa juventude é tentar aproximar ao máximo aos movimentos sociais do campo como um todo pra ver o que nós podemos fazer pra poder afirmar o protagonismo dessa juventude no campo, os desafios são muitos (SANTOS, 2017).

Ele critica os programas e modelos de ensino, que conduzem a uma educação desviada dos ideais do campo sustentável. Segundo o entrevistado, a juventude camponesa é deficitária de uma política pública que a ampare.

A política pública precisa estar voltada pra essa população jovem no campo e nós vimos também que um dos setores que está segurando os jovens no campo é a aposentadoria rural. Sem essa aposentadoria, muitos jovens já tinham saído, pois essa juventude está lá esperando trabalho, porque, quando está lá faltando um apoio de assistência técnica pra que, de fato, essa forma de trabalhar no campo, mesmo sendo na pequena propriedade dos pais, quando jovem vai produzir ele não tem nem espaço, pois tem que ajudar o pai e a mãe (SANTOS, 2017).

Ademais, Santos (2017) critica os cursos oferecidos aos jovens, no sentido de que esses cursos se desviam dos princípios basilares da Educação do campo, da essência pela qual os Movimentos tanto têm lutado. Seria uma formação forjada como “do Campo”, mas que na verdade conduzem os jovens para outros caminhos.

[...] então a gente está tentando discutir a relação dos cursos de formação, nós estamos vendo muitos cursos que estão sendo ofertado com uma pedagogia do controle social feita pelos sindicatos patronais; a gente vê que muitos jovens estão fazendo esses cursos, e a gente sabe que esses cursos são questionáveis, eles não estão dialogando com uma pedagogia da educação do campo; pelo contrário, ou senão essas instâncias de gestão estão trazendo uma forma de controlar e elas mesmas vão pro campo debater a educação que muitas das vezes não é a que nós queremos. O governo também está aí debatendo os cursos técnicos, e levando a educação do campo mais na pedagogia do capital. Não está sendo fácil, está sendo difícil, porque também a gente está percebendo que nós estamos muito nos quadrados, não estamos em rede

pra debater mais aprofundado a educação do campo; com isso a juventude fragiliza.

Santos (2017) trata dos desafios e das possibilidades da saída do jovem para estudar na cidade, da falta de conhecimento e formação dos professores, do cerco do sistema que impõe um mercado capitalista. Nesse sentido, ele afirma:

Eu diria que isso não está parado; a discussão está sendo feita pra gente ver como rompe a lógica desse modelo que está aí pra formar essa juventude que está no campo, pois a gente percebe que no campo da educação, os jovens estão estudando na cidade e nisso o projeto político-pedagógico lá não adequa ao projeto político-pedagógico da educação do campo e, quando chega esses jovens lá na cidade, há uma diversidade de professores, cada um pensando em seu jeito de desenvolvimento, professor que nunca viveu, nem esteve no campo, nem conhece a educação do campo, e esses mesmos eles estão educando e a preocupação nossa é que educação esse pessoal está dando, e muitas das vezes nem dialoga com projeto de sociedade que queremos da escola. Além do mais, cada um pensando do seu jeito, e lá na cidade tá recebendo uma educação que não é a educação do campo, que é um projeto de transformação.

Pensar num futuro para as juventudes camponesas exige que acreditemos nesses jovens e no potencial que eles têm, um trabalho de conscientização, de valorizar as capacidades de articulação coletivas para a construção de novas relações sociais e de novas relações com a natureza.

3.1.4 A participação em movimentos sociais como caminho para os jovens.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1108), o lugar social que o sujeito ocupa “vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil”.

Tem-se percebido no campo a manifestação de diferentes estratégias que as juventudes camponesas vêm construindo para conseguir enfrentar essas condicionantes estruturais: luta pela terra, acesso e permanência à educação, permanência no campo, dentre outras. Nesse sentido, Molina (2015) registra que a inserção e o pertencimento a um sujeito coletivo como a participação em movimentos sociais e movimentos sindicais

ressignifica as possibilidades e as potencialidades de ser um jovem camponês, garantindo muitas vezes, o acesso às políticas públicas de formação conquistadas por essas organizações, como, por exemplo, a participação nos cursos do Pronera; do Procampo; do ProJovem Campo – Saberes da Terra. (MOLINA, 2015, p. 16).

Quando os povos do campo reorganizam suas lutas, no final dos anos 1970, vemos emergir os jovens do campo como categoria distinta. Até então, estavam inseridos entre os adultos, no máximo como dependentes dos pais. A emergência de movimentos como o MST e a ampliação dos sindicatos possibilitou a criação de coletivos juvenis, com demandas específicas com relação ao trabalho, às relações de gênero e étnico-raciais e à educação, entre outras. (ANTUNES- ROCHA e LEÃO, 2015, p. 25-26). Estes autores alertam para o fato de que:

Encontramos jovens envolvidos em diferentes ações coletivas, desenvolvendo iniciativas políticas, sociais e culturais, articulados em projetos educativos e com questões de gênero e étnico-raciais, resgatando saberes tradicionais e lutando pelo acesso aos saberes científicos e tecnológicos que possam garantir uma produção sustentável (ANTUNES- ROCHA e LEÃO, 2015, p. 25).

Já a década de 80 foi marcada pela emergência de novos sujeitos sociais. Sobre esse assunto, Santos (2010) esclarece, inclusive sobre a experiência brasileira:

Se nos países centrais a enumeração dos novos movimentos sociais inclui tipicamente os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de consumidores e de autoajuda, a enumeração na América Latina – onde também é corrente a designação de movimentos populares ou novos movimentos populares para diferenciar a sua base social da que é característica dos movimentos nos países centrais (a “nova classe média”) – é bastante mais heterogênea. Tendo em vista o caso brasileiro, Scherer-Warren e Krischke destacam a “parcela dos movimentos sociais urbanos propriamente ditos, os CEBs (Comunidades Eclesiais de Base organizadas a partir de adeptos da Igreja Católica), o novo sindicalismo urbano, e, mais recentemente, também rural, o movimento feminista, o movimento ecológico, o movimento pacifista em fase de organização, sectores do movimento de jovens e outros (SANTOS, 2010, p. 257. Grifos não constam no texto original).

Como se vê, a década de 80 desencadeou uma gama diversa de organizações variando em campos identitários, sendo que dentre eles despontam organizações das juventudes no campo.

Galindo (2015) registrou que:

É também na década de 80, mais precisamente em 1983, que nasce a Pastoral da Juventude Rural (PJR), que, juntamente com outras pastorais e grupos, constitui o segmento social da igreja católica. Dada a influência histórica da igreja sobre o sindicalismo rural, não é possível negar a contribuição da PJR para a organização da juventude no movimento sindical (GALINDO, 2015, p. 112).

Eryka Galindo cita (2015, p. 113) o 4º CNTR – Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais –, em maio de 1985, quando foram aprovadas duas propostas “em torno da organização específica da juventude do campo”.

Desenvolver um trabalho específico junto aos jovens, visando a formação de futuras lideranças para o Movimento Sindical.
Realização de um Congresso Nacional de Jovens, em 1986 e o desenvolvimento de um trabalho específico com jovens visando a formação de futuras lideranças para o movimento sindical (CONTAG, 1985, p. 52 *apud* GALINDO, 2015, p.113).

Além de incorporar o termo juventude, segundo Galindo, o Congresso deixou clara a necessidade de “realizar uma ação específica com esse segmento, focada na estratégia da educação sindical” (GALINDO, 2015, p. 113).

E citando o 8º CNTTR – Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais –, Galindo lembra um marco na organização da juventude do campo que “foi a eleição, em 2001, da primeira coordenadora de Jovens Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da CONTAG” (*apud* GALINDO, 2015, p. 115) e do 9º CNTTR ela destaca que “foi aprovada a cota de participação, de no mínimo, 20% de jovens nas instâncias do Movimento Sindical” (GALINDO, 2015, p. 116), conforme dados da CONTAG. Esta autora afirma que “só nos anos 90 ganha corpo uma identidade-juvenil camponesa, que reivindicou estruturas, linguagens e ações diferenciadas dentro do ambiente sindical”

(GALINDO, 2015, p. 112). E cita os Festivais da Juventude Rural a nível nacional que ocorreram, de acordo com a autora, em 2006, 2007 e 2010.

Menezes, Stropasolas e Barcellos (2014, p. 18) sobre a atuação da Secretaria Nacional da Juventude – SNJ –, ressaltam:

O resultado da 2ª Conferência Nacional de Juventude fortaleceu a necessidade de que a SNJ atuasse diretamente na construção de uma política nacional para a juventude rural. O debate foi encaminhado no âmbito do GTJR/SNJ, que indicou como metodologia um seminário que aprofundasse e ampliasse esse diálogo. Teve, assim, início o projeto do I Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas.

[...]

O I Seminário representou para a SNJ o esforço de buscar novas metodologias de participação social. Mais do que um evento, foi uma iniciativa importante para o aprofundamento da participação e do controle social como método de governo. Este foi um passo fundamental para a transformação das demandas e pautas em programas, ações e políticas concretas, como o Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (PAJUR), lançado em julho de 2014. Ainda temos muito a construir para a real incorporação desse segmento num projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, e para o reconhecimento desses e dessas jovens como sujeitos políticos e de direitos fundamentais em um país mais justo e com soberania alimentar.

Segundo Lima (2013, p. 45), em sua pesquisa, comprovou-se que:

Em relação à participação em diversos tipos de entidades (de organização política, estudantil, partidária, sindical, religiosa ou comunitária), os autores identificaram que os jovens participam menos do que os adultos, mesmo se considerada a situação do domicílio (urbano ou rural). No entanto, jovens rurais se mostram mais engajados do que os jovens urbanos, participando mais de movimentos do campo do que seus pares urbanos participam de movimentos urbanos congêneres (23% dos jovens rurais, 7,3% dos urbanos), de entidades de trabalhos ou sindicais; e de entidades comunitárias. Jovens rurais também gostariam de participar, mais do que jovens urbanos, de diversas entidades (destacam-se as comunitárias, partidárias e de movimentos rurais).

Nesse mesmo sentido, Stropasolas (2013, p. 57 *apud* LIMA, 2013, p. 57))¹²:

Quando conseguirmos quebrar essa estigmatização, numa perspectiva de igualdade de direitos sociais, sem desconsiderar as diferenças e as singularidades culturais, poderemos reverter um quadro ideológico que reproduz a desigualdade e a exclusão, provocando mudanças estruturais em termos de acesso aos recursos e às políticas. Então, são mudanças estruturais do ponto de vista político e questionamentos de padrões culturais construídos na nossa sociedade, incluindo questões de gênero, geração, etnia, etc., que podem sim ser realizadas, sobretudo pelas organizações sociais rurais, com participação das juventudes.

Atualmente, pode-se assegurar que “os movimentos sociais ocupam um lugar central para os jovens camponeses” (ANTUNES-ROCHA e LEÃO, 2015, p. 25). Estes autores concluem que “ao se vincularem a organizações coletivas, notadamente aquelas de luta pela terra, os jovens constroem possibilidades de acesso aos programas e projetos, ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para a afirmação de sua identidade camponesa”.

Finalizando este capítulo, cabe citação de Matos e Alencar (2005):

O movimento sindical representa um espaço privilegiado de construção de novos saberes que os tornam críticos, conscientes e serve de base positiva para a afirmação e elaboração da identidade dos jovens rurais sindicalizados. Afirmaram que foi por meio do movimento que aprenderam a valorizar a agricultura familiar e sentir orgulho de serem trabalhadores rurais.

Percebe-se que a juventude organizada em movimentos sociais vem mostrando sinais de resistência, de continuidade e de mudança.

¹² Intervenção da Mesa-Redonda 2, Os desafios para a construção das políticas públicas para a juventude rural, realizada na tarde do dia 22 de maio de 2012 no I Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas. In Lima (2013).

CAPÍTULO IV – DO LUGAR QUE PARTIMOS, O QUE ENCONTRAMOS NO PERCURSO DA PESQUISA

“Não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro”. Roseli Caldart

Neste capítulo, trataremos dos dados levantados na aplicação dos questionários aos alunos, sujeitos desta pesquisa, bem como das entrevistas realizadas com a professora e a supervisora das turmas.

4.1 Questionários

O questionário, enquanto recurso metodológico desta pesquisa, foi aplicado no dia 06 de junho de 2018 para 22 (vinte e dois) alunos da Escola Estadual Tiburtino Pena em seu anexo na Comunidade de Camarinhas pela então professora de português. A intenção, segundo cronograma, seria aplicá-lo antes, no entanto a atipicidade do ano de 2018, que passo a expor, gerou atrasos.

O ano letivo, ao invés de iniciar-se, como costumeiramente, no início de fevereiro, nesse ano iniciou-se somente no dia 19/02. Já no dia 28 do mesmo mês, o Sindicato da Categoria da educação propôs paralisação das atividades com indicativo de greve por melhorias de condições de trabalho, decisão apoiada pelos servidores e concretizada a partir de 08/03/2018. As aulas só retornaram em 23/04/2018. Além desse quadro, antes mesmo que as aulas pudessem ser repostas, em 25/05/2018, devido a Greve Nacional dos Caminhoneiros, que gerou um grave quadro de falta de locomoção humana, bem como transporte de produtos alimentícios, o Governo do Estado de Minas Gerais decretou a suspensão dos serviços, incluindo escolas, que ficaram totalmente paradas, com retorno no dia 04/06/2018. No entanto, o Sindicato da Categoria da educação propôs paralisação das atividades no dia seguinte, 05/06/2018, por uma manifestação pela regularização dos pagamentos, então parcelados pelo Governo do Estado, com indicativo de greve, a partir do dia 11/06/2018, decisão mais uma vez apoiada e concretizada na escola escolhida para pesquisa. Assim sendo, justifica-se o atraso na aplicação dos questionários.

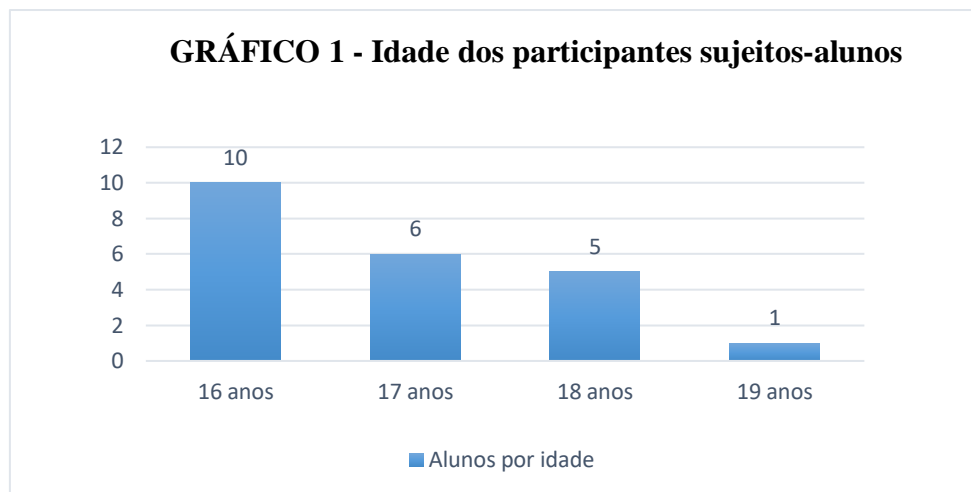
O questionário foi dividido em quatro partes, nas quais 30 questões elaboradas possibilitaram a coleta de dados referentes aos seguintes eixos: primeira parte - quanto

aos dados pessoais questionam-se os seguintes eixos: nome, idade, cor ou raça, sexo, endereço e e-mail, ou seja, trata-se de dados gerais sobre o perfil dos alunos; segunda parte - as questões construídas em torno da escola levantarão dados sobre os eixos: tempo na escola, locomoção até ela, relação das aulas de português com a atuação na comunidade e características, percepções e aspirações sobre essas aulas e vida social na comunidade fora da escola; terceira parte sobre a comunidade e a família dos sujeitos-alunos, onde se questiona sobre pertencimento, terra, identificação e conhecimento da comunidade; Finalmente, na quarta parte, os eixos abordados dizem respeito ao protagonismo jovem no campo, com questões que remetem ao conhecimento sobre o protagonismo, participação e aspirações jovens para aquela comunidade.

4.1.1 Quanto aos dados pessoais dos jovens sujeitos da pesquisa

Sobre os nomes dos sujeitos, informação levantada na questão 1, a fim de manter a ética neste trabalho, como mencionado no Percurso Metodológico, foram poupados, e, portanto, substituíram-se os nomes por pseudônimos, preservando a identidade dos participantes. A definição de quais pseudônimos seriam utilizados foi feita a partir da tabela de nomes populares mais atribuídos a recém-nascidos em 2017, já apresentada nesta dissertação, em ordem de posição, começando pelos alunos e, em seguida, pela professora, e, então, a supervisora, conforme sexo e quantidade de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Lançada no questionário a questão da idade dos participantes, apresenta-se o gráfico 1 com as respostas:



Fonte: Arquivo da autora

É interessante observar que todos os alunos estão com idade própria para o seu nível de estudos, comprovando frequência, assiduidade e permanência na escola, o que parece destoar da realidade das escolas do campo.

De acordo com Alves e Nascimento (2017, p39):

O abandono do ambiente escolar pode acontecer a partir de uma série de elementos visíveis em um processo marcado por etapas que podem culminar em mais uma carteira vazia na sala de aula, tais como: dificuldades de adaptações diversas, falta de foco e incertezas quanto ao que se deseja com os estudos e com a escola, pouco comprometimento e problemas familiares (sobretudo financeiros).

A evasão, descrita por Dores e Lucher (2011, p. 777) é “um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo”. Baggi (2012 *apud* BORJA e MARTINS, 2012, p. 95) entende que “independentemente das causas para o seu acontecimento, seja em instituições de ensino público ou privado, (a evasão) é um fenômeno social complexo que provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”.

Entretanto, conforme explicam Alves e Nascimento (2017, p. 38) “o avanço das políticas públicas permitiu a expansão da oferta do ensino público gratuito, tanto no meio urbano quanto no rural, por meio da ampliação da oferta com a criação dos institutos técnicos federais, programas de cotas, transporte escolar, alimentação, material didático,

dentre outros fatores”, o que tem contribuído na desconstrução da ideia de evasão ao atribuir possibilidades de permanência aos alunos que vivem no campo.

Nesta primeira parte do questionários ainda levantou-se os seguintes dados dos sujeitos-alunos: dos questionados, 05 (cinco) eram mulheres e 17 (dezesete) homens, sendo oferecida no questionário a opção por não declarar o sexo, nenhum dos alunos optou por esta alternativa; quanto à cor ou raça, 04 (quatro) declararam-se como brancos (as), 11 (onze) como pardos (as), 04 (quatro) como pretos (as), 01 (um) amarelo (a) e dois alunos não quiseram declarar. 06 (seis) alunos mencionaram o endereço eletrônico e 16 (dezesesseis) alunos afirmaram não ter e-mail.

A Comunidade escolhida para a pesquisa é Camarinhas, no entanto nem todos os alunos vivem nesta comunidade, eles costumam ir para estudar, já que na região esta é a única escola que oferece o Ensino Médio na zona rural do município. Em alguns casos, os alunos vão para o centro urbano de Francisco Sá, porém esta decisão fica quase sempre a cargo de terceiros, já que varia conforme interesse “público” municipal de organização do transporte escolar.

Os alunos que estudavam no Ensino Médio da escola de Camarinhas em 2018, turno matutino, foram atendidos pelo serviço de transporte escolar do município numa rota denominada “rota 5” que abrangia 08 (oito) pontos/localidades com destino à Camarinhas (ponto 51/escola), rodando o total de 105,623 km (soma da rota de busca e entrega dos alunos e alunas). O primeiro ponto era atendido às 5:30 da manhã e os alunos e alunas eram apanhados na escola às 11:20, quando iniciava o percurso de volta para casa¹³.

Sobre o Transporte escolar, o estudo de Evangelista (*et al*, 2017. p. 16) revela que:

A Política do Transporte Público Escolar no Campo deve servir aos estudantes da Educação Básica e Superior no meio rural, favorecendo o acesso desses as instituições de ensino, entretanto, a mesma se apresenta como um desafio, porque há várias comunidades aonde o transporte escolar não chega, ou as estradas não apresentam condições de trânsito ou pela existência de veículos impróprios para o transporte escolar. E ainda, existem bastantes comunidades que não são atendidas por essa Política Pública. A política de transporte escolar nos municípios pesquisados apresentam algumas contradições que refletem diretamente na vida escolar do aluno, as quais merecem reflexões. O estudante do Campo que é “beneficiário” do transporte escolar (se é que

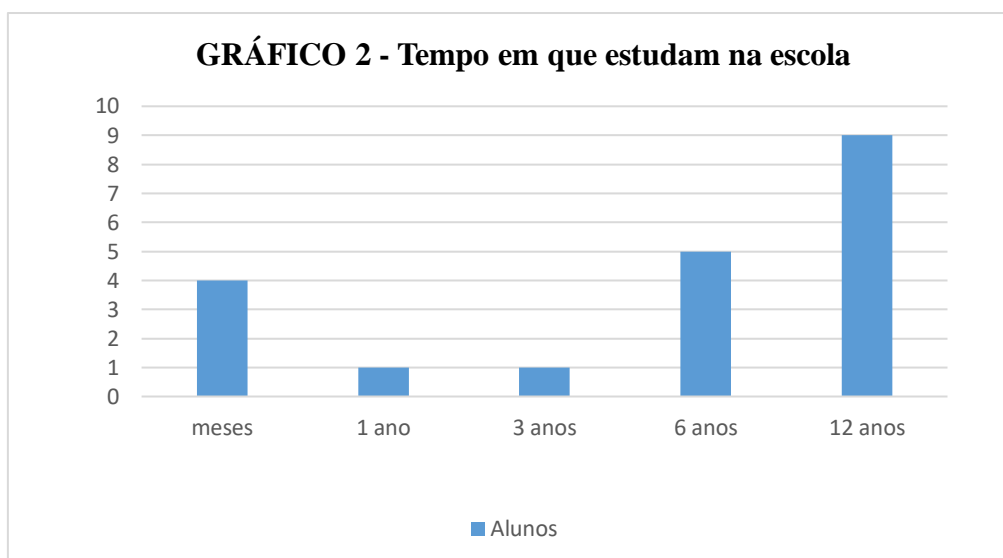
¹³ Dados informados pela atual Secretária de Educação do Município de Francisco Sá, Sra Quézia Brant em janeiro de 2019.

essa política tem sido um “benefício” ou “malefício”) enfrenta problemas como as péssimas condições das estradas, mau funcionamento dos transportes, os riscos de acidentes, e na maioria das vezes, o estudante precisa sair muito cedo de casa e chega tarde as escolas onde estudam, sentindo dores de cabeça, muitas vezes até passam mal por conta da fome e da situação em que vive estes transeuntes no percurso da escola.

Dos alunos participantes da pesquisa, alguns vivem nas redondezas da comunidade e, por isso, 11 (onze) alunos fazem uso do transporte escolar para irem para a escola, 10 (dez) deles vão para escola a pé todos os dias e 01 (um) aluno costuma ir a cavalo. Num total de 04 (quatro) alunos da Comunidade de Belvedere, 04 (quatro) do Sítio Recreio nas proximidades da Br251 e os outros 14 (quatorze) vivem em Camarinhas e nas Fazendas próximas, especialmente Fazenda Nossa Senhora Aparecida e Fazenda Araras.

4.1.2 Quanto às questões construídas em torno da escola

A maior parte desses alunos estuda nesta mesma escola desde a sua infância, conforme o gráfico 2. Quando falamos mesma escola, significa dizer mesmo prédio, uma vez que apenas o Ensino Médio é de responsabilidade estadual e funciona numa sala cedida pelo Município. Esse é um dos modelos de gestão compartilhado do espaço escolar no campo. Os demais níveis e modalidades, desde anos iniciais do Ensino Fundamental funcionam sob a responsabilidade municipal.



Fonte: Arquivo da autora

Como já mencionado, o funcionamento do Ensino Médio na comunidade pesquisada passou por um processo de luta dos pais e alunos junto à Superintendência Regional de Ensino – 22ª SRE de Montes Claros/MG e à Secretaria Municipal de Educação de Francisco Sá. Em 2012, conseguiram a autorização para funcionamento das turmas do Ensino Médio na comunidade.

Convém ressaltar que a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Presidência da República e publicada no Diário Oficial da União (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, traz alterações significativas na organização do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

A Lei dispõe sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serem as únicas que figurarão como obrigatórias no Ensino Médio, por isso disciplinas como filosofia, sociologia, história, geografia, entre outras, que estão associadas à formação crítica dos educandos deixaram de ser obrigatórias.

De acordo com a professora Dra. Monica Ribeiro da Silva¹⁴, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), “o currículo fica dividido em duas partes: uma parte comum de 1.800 horas a todos/as estudantes e outra, dividida em cinco itinerários, em que o/a estudante terá que fazer aquilo que a escola/sistema ofertar”. A Reforma poderá prejudicar ainda mais os educandos. Na visão da professora:

¹⁴ Entrevista concedida ao setor de comunicação do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (O Movimento dos Pequenos Agricultores é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas) em fevereiro de 2017. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/reforma-do-ensino-medio-inviabiliza-politica-de-educacao-do-campo/>. Acesso em nov 2018.

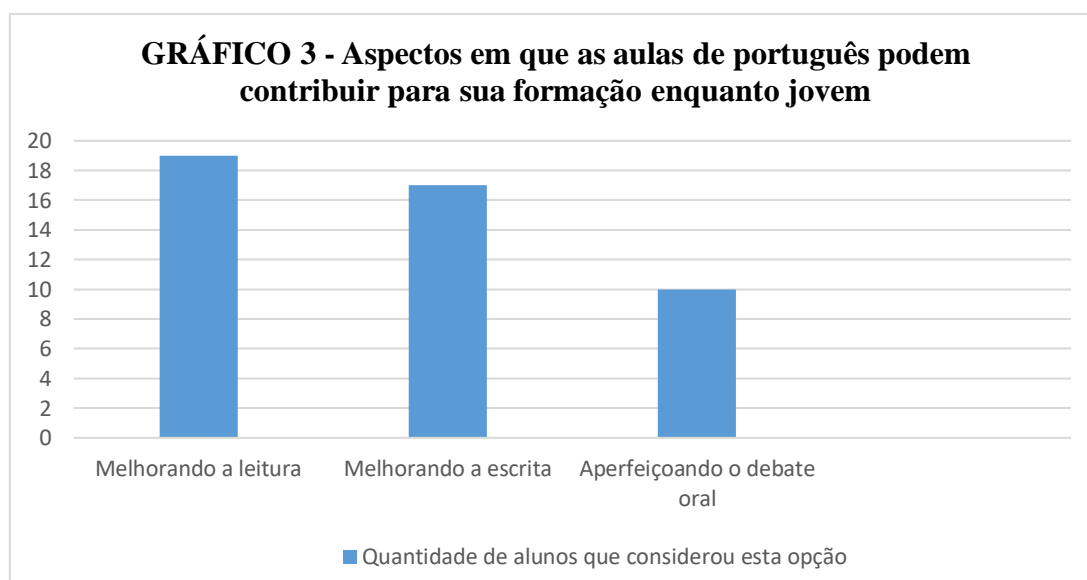
[...] outro aspecto preocupante é que o itinerário “formação técnica e profissional” poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado e o sistema de ensino se servirá de recurso público do FUNDEB. A nova proposta de Ensino Médio coloca a juventude brasileira da escola pública num profundo abismo, porque retira a possibilidade de uma vida digna para esses jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos.

Além das considerações da referida professora, o MPA apresenta uma denúncia dos educadores da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB) que afirmam que “a proposta curricular do novo ensino médio exclui ainda mais a realidade dos jovens do campo da escola, pois reforça um modelo de organização curricular centrado num conjunto de conhecimentos escolares, com forte viés tecnicista, que pouco dialoga com a realidade e as necessidades formativas e culturais da população camponesa”. E ainda apresenta a posição do Fórum Nacional por uma Educação do Campo – FONEC – através de menção à nota que fora publicada sobre a Reforma, onde denuncia que “a Reforma do Ensino Médio representa um retrocesso para a classe trabalhadora, pois fere o direito fundamental de acesso a uma formação humana integral, que possibilite a compreensão específica do complexo mundo do trabalho e suas contradições” ainda afirma a nota que “nossa concepção de formação por área pressupõe um Núcleo Básico de estudos que envolve conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais, ciências da natureza e as diversas linguagens humanas, incluindo as Artes nas suas diversas manifestações, como condição para a formação humana básica e integral”.

Pode-se dizer que esta Reforma do Ensino Médio pode trazer prejuízos à formação da juventude brasileira, uma vez que seu objetivo está direcionado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, deixando de prezar pela formação humana. É nesse sentido que o MPA se manifesta sobre ela:

Além disso, essa Reforma pode aprofundar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, visto que haverá um empobrecimento no currículo e ensino oferecido nas escolas públicas, enquanto que os jovens das escolas particulares continuarão tendo acesso ao modelo de ensino voltado à sólida formação teórica que garanta o ingresso destes jovens no ensino superior. (Movimento dos pequenos Agricultores – MPA, 2017)

Quando indagados sobre se eles/elas consideravam que a escola, em especial as aulas de português, poderiam contribuir de alguma forma na sua formação enquanto jovem que poderia ajudar a sua comunidade, 21 (vinte e um) alunos responderam que sim e apenas 01 (um) alunos respondeu que não. E nesse mesmo tema, aproveitamos para sondar em quais aspectos eles/elas consideravam que as aulas de português poderiam contribuir, conforme elucida o Gráfico 3. Oferecidas como respostas: melhorando a leitura, melhorando a escrita e aperfeiçoando o debate oral os questionados optaram por marcar mais de uma opção, sendo que 19 (dezenove) deles acharam que melhorando a parte de leitura nas aulas, 17 (dezesete) deles acredita que o trabalho com a escrita e 10 (dez) deles achava que o aperfeiçoamento no debate oral poderia contribuir de alguma forma na sua formação enquanto jovem atuante na sua comunidade.



Fonte: Arquivo da autora

Destaque-se que os alunos foram unânimes ao afirmar no questionário que as aulas de português já têm ajudado nos quesitos da questão anterior e 19 (dezenove) deles confirmou que gosta dessas aulas, apenas 01 (um) aluno disse não gostar e 01 (um) aluno preferiu não responder a esta pergunta.

Quando perguntado para os jovens pesquisados o que mais chamava a sua atenção nas aulas de português a maioria deles/delas fez referência à explicação e à paciência da professora, a forma como ela explica, demonstrando certa afinidade com a professora Isabella. Segundo Benjamin, “A forma como é transmitida a explicação para os alunos”

e, no mesmo sentido, Davi: “A paciência e o esclarecimento da professora”. Além deles, mencionaram o mesmo aspecto Matheus, Laura, Lucas, Arthur, Heitor, Guilherme, Helena, Théo, Pedro, Lorenzo e Sophia. Já Alice e Valentina fizeram menção às aulas de interpretação de textos. Valentina afirmou que “Todo o conteúdo abordado me chama bastante atenção, mas são os textos que mais me interessam”. Três respostas se diferenciaram das demais, Nicolas disse que “os debates orais” chamavam mais a sua atenção, enquanto Joaquim mencionou “as leituras” e Rafael surpreendeu ao mencionar a aprendizagem “sobre a variação da língua para aperfeiçoar a nossa escrita e o nosso jeito de se comunicar de forma correta”. Através das respostas foi possível perceber a forte ligação dos alunos com a professora Isabella, que, conforme entrevista relatada ao final deste capítulo, já possui um bom tempo de convivência com esses alunos e sua comunidade.

Indagados sobre como gostariam que fossem as aulas de português, os alunos mencionaram vários fatores, mas destacaram-se algumas respostas como a de Gabriel que pediu “aulas diferenciadas”, a de Enzo e Lucas que mencionaram “mais participação dos alunos”, Benjamin e Gabriel que alertaram para a necessidade de aulas “diferenciadas”. Entre as questões compartilhadas, percebe-se uma juventude ansiosa pela dinamicidade na aprendizagem, especialmente referente à participação e a expectativa de aula diferentes.

Nesta mesma parte do questionário foi perguntado aos alunos se as suas aulas de português e os livros didáticos utilizados dizem respeito, ou já disseram, sobre eles e sua comunidade, ao que 06 (seis) alunos responderam que sim, 13 (treze) alunos responderam que não e 03 (três) alunos optaram por não responder a esta pergunta.

Segundo a pesquisa de Vieira (2013, p. 9) sobre os Livros Didáticos para escolas do Campo:

Evidenciou-se na pesquisa, a importância do livro no processo de organização do ensino, o livro assumido como elemento da cultura escolar, mas destacando-se sobre a questão dos livros não representarem a cultura, mas apenas parte dela. Neste sentido revela-se a importância dos docentes no processo de escolarização, mediando entre conhecimento historicamente construído e os conhecimentos presentes na realidade dos alunos realidade.

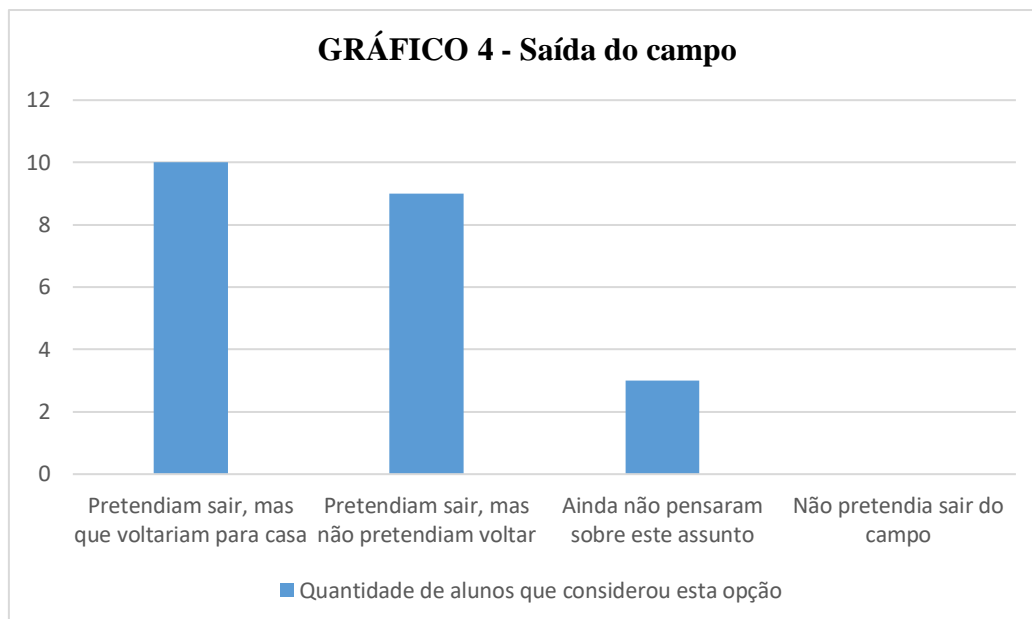
Vieira ressalta em sua fala que na ausência da contextualização, necessária nos

livros didáticos, a que os alunos remetem quando respondem que “não dizem respeito a eles ou suas comunidades”, os professores têm papel fundamental enquanto mediadores da teoria e da prática.

Serve bem a esse contexto um trecho do anexo II do Edital sobre os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas do PNLD Campo:

Reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. A avaliação e a disponibilização de obras específicas previstas no âmbito do Programa, além de se constituir em uma etapa do processo de implantação da política de material didático para estudantes nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas (BRASIL, 2001, p. 27, grifos não constam no texto original).

Quando perguntados se consideravam que sair do campo era a melhor saída para obter “melhores condições de vida”, 16 (dezesesseis) alunos responderam que sim, 05 (cinco) alunos responderam que não e 01 (um) aluno optou por não responder. Aprofundando nesse tema, a pergunta seguinte indagava sobre as pretensões de sair do campo, sendo que 10 (dez) alunos disseram que pretendiam sair, mas que voltariam para casa, 09 (nove) alunos disseram que pretendiam sair do campo e não pretendiam voltar, 03 (três) alunos afirmaram que ainda não pensaram sobre este assunto e nenhum aluno respondeu que não pretendia sair do campo, conforme observa-se no condensado do Gráfico 4.



Fonte: Arquivo da autora

Castro (2009) desmistifica a ideia de que a migração dos jovens do campo para cidade se daria pelo fato de esta ser mais atrativa, para a autora isso é uma distorção ideológica que fortalece a invisibilidade dos jovens do campo. Ao contrário, ao que parece, os jovens consideram como fatores determinantes para a saída do campo condições objetivas como falta de renda, acesso a políticas públicas.

De acordo com Kuhn (2015, p. 50):

Quanto aos principais fatores que influenciam a saída das pessoas do campo para a cidade são: ilusão de que as coisas são mais fáceis; facilidade para estudar; frustrações com safras (secas ou preço baixo dos produtos); dificuldade de acessar recursos para investir na agricultura; a busca por trabalho ou disponibilidade de serviços (bicos); possibilidade de ter uma renda mensal fixa com menor esforço físico; facilidade e proximidade de acesso à tecnologia; influência dos meios de comunicação; preconceito com quem é do campo; desvalorização dos produtos alimentícios; mudanças climáticas; baixa renda familiar; falta de acesso a pontos comerciais; falta de infraestrutura como estradas, saúde, educação, cultura e lazer.

A autora ainda menciona que “além da falta de possibilidades de geração de renda, as questões subjetivas que envolvem valores como a solidariedade, os quais se constroem nos processos de organização popular, também são motivações para querer permanecer no campo” (KUHN, 2015, p. 50).

Alves (2015, p. 102) lembra que:

No caso desses jovens, a tão sonhada autonomia e independência dos pais esbarra na falta de oportunidades de trabalho o que, na maioria dos casos, é solucionado com a emigração [...], o que, embora tenha diminuído nos últimos anos, ainda continua no imaginário dos jovens que crescem nesse contexto e que caracterizo como ‘os filhos da migração’.

Nesse sentido, a migração ganha contornos diferenciados, muito além de um escape, “mais que migração, nota-se um fenômeno de circulação pela região em busca de oportunidades para constituir sua autonomia e um arco restrito de possibilidades” (Antunes-Rocha e Leão, 2015), assim, corroborando com a vontade da maioria dos pesquisados de sair, mas com previsão de retorno para casa.

4.1.3 Quanto às questões construídas em relação à comunidade e às famílias dos sujeitos-alunos

Apesar de 14 (quatorze) alunos mencionarem que suas famílias originam-se da Comunidade de Camarinhas e adjacências, conforme levantamento feito no questionário, algumas das famílias não são de origem da localidade pesquisada, sendo 02 (duas) famílias de origem da Comunidade de Belvedere, 01 (uma) família da Comunidade de Vargem Dourada, 02 (duas) famílias com origem em Montes Claros e 03 (três) famílias da Lagoa da Barra (Sítio Recreio). Dessas famílias, 19 (dezenove) vivem em terras próprias e apenas 03 (três) vivem em terras de outras pessoas como trabalhadores rurais contratados.

Conforme Alves (2015, p. 91) “o valor que os jovens atribuem à família é uma característica relevante na condição juvenil, corroborando dados de pesquisas nacionais como as de Novaes (2008). A autora ressalta que em sua pesquisa ficou claro que “a relação dos jovens com a família, [...] baseava-se na proximidade, na convivência, no apoio possível dos pais aos jovens nos momentos de dificuldade [...]” (Alves, 2015, p. 91).

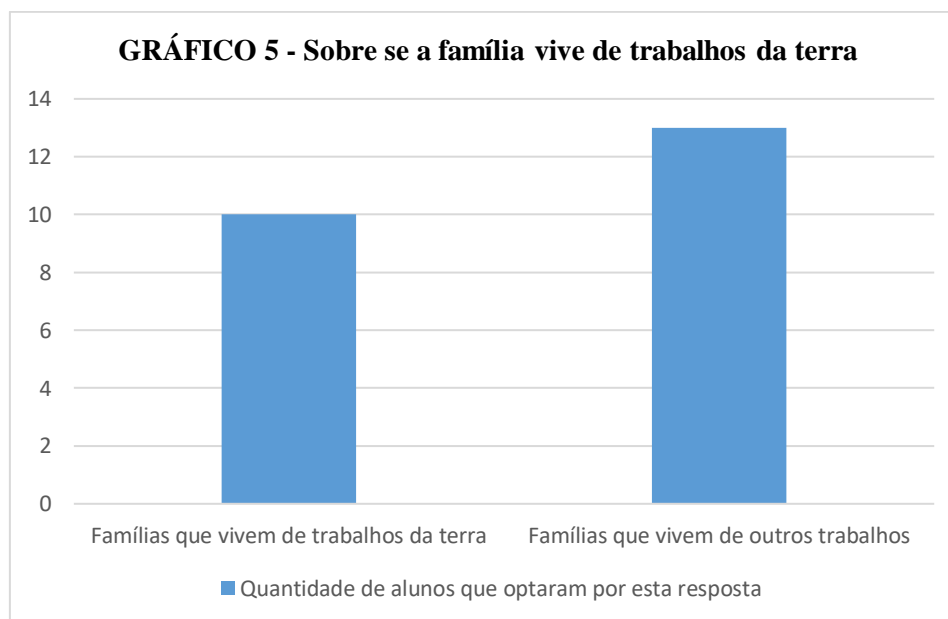
Ao serem questionados sobre sua vida social, tema explicitado na pergunta como participação em festas, eventos religiosos, participação em grupos, associações, sindicatos, 11 (onze) alunos responderam que costumam ter sua vida social em Camarinhas, 02 (dois) em Belvedere, 04 (quatro) em outros locais não mencionados e 05

(cinco) deles não responderam esta pergunta. Dada a opção, nenhum dos alunos manifestou participação em associações e sindicatos, mas alguns deles mencionaram grupos religiosos.

Sobre o alcance da participação dos sujeitos, Antunes-Rocha e Begnami (2018):

Há uma intencionalidade em afirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes e territórios de ensino/aprendizagem. Esta dialogia dos saberes reverbera nos processos de gestão da escola e ao mesmo tempo nos processos de participação dos sujeitos, estudantes, seus familiares, a comunidade e suas entidades sociais de classe, organizações produtivas, culturais, religiosas, entre outras. O diferencial na Educação do Campo está no movimento de envolvimento ampliado dos sujeitos que orbitam o entorno da escola; no seu diálogo com o mundo da vida camponesa, seu modo de produzir e reproduzir, econômico, social, político e culturalmente. Portanto, a participação não está restrita à chamada “comunidade escolar”, circunscrita aos docentes, discentes, pais e funcionários, mas ao conjunto dos atores que compõem o território da escola.

Na questão 21 do questionário perguntava-se sobre se o aluno e sua família viviam de trabalhos da terra. 10 (dez) alunos afirmaram que sim e 13 (treze) alunos afirmaram que não.



Fonte: Arquivo da autora

A pergunta se estendia pedindo especificação do tipo de trabalho, sendo que nem todos os alunos responderam. Miguel disse que os pais “trabalham aqui e na cidade”, Heitor afirmou que sua família é de “agricultores”, na família de Pedro, ele e o pai trabalham como “pedreiros”, Enzo disse que a família dele “lida com gado de corte e leiteiro” e Nicolas afirmou que a família trabalha com “plantação e criação e gado”. Joaquim anotou que o pai é “trabalhador rural”, mas trabalha para terceiros, uma vez que vieram de outra comunidade e moram em terras de outros.

Quando perguntado se se consideram como agricultores, 14 (quatorze) alunos disseram que não e 08 (oito) alunos disseram que sim. E quando perguntado se gostariam de ser identificados como jovens do campo, 18 (dezoito) alunos responderam que sim e 04 (quatro) alunos responderam que não. Este pertencimento da identidade passa por vários fatores, incluindo a estigmatização da sociedade. Para Castro (2015, p. 281) “são inúmeros relatos de estigmatização social vivenciados pelos jovens e pelas jovens nos municípios urbanos próximos a assentamentos, acampamentos, comunidades da agricultura familiar, quilombos. E um dos espaços mais apontados como local dessa violência simbólica é justamente o espaço escolar”.

Ainda assim, foi grande o número de alunos e alunas que registraram a vontade de serem reconhecidos com a identidade de jovem do campo.

Adentrando ao tema da comunidade onde vivem, perguntamos se os alunos acreditam que conhecem bem a sua comunidade. 18 (dezoito) alunos responderam que sim e 04 (quatro) alunos responderam que não.

Finalizando esta parte do questionário, perguntamos o que os sujeitos e outros jovens costumam fazer para passar o tempo fora da escola. A maioria deles mencionou a falta de atrativos na comunidade, alguns falaram de trabalho e alguns sobre encontros para jogar futebol. Joaquim, Arthur, Enzo e Heitor relataram que trabalham durante o tempo fora da escola. Benjamin, Lucas, Gabriel, Theo, Lorenzo, Davi e Miguel mencionaram jogos de futebol. Rafael, Laura e Matheus disseram que costumam ficar em casa acessando a internet. Já Guilherme, Nicolas, Sophia, Bernardo e Helena dizem não fazer nada, sendo que esta última explica que “como na comunidade não tem muitos lugares onde os jovens possam ir, geralmente os jovens não fazem nada juntos” (Helena). Valentina é bem específica ao dizer que fica em casa durante a semana e que nos finais de semana costuma ir para casa de parentes no campo mesmo.

Através das respostas notamos que há maior participação desses jovens nas atividades de lazer na comunidade. Percebe-se que as respostas conduzem a ausência de

participação social, pois a maioria remete as reuniões para jogar futebol, o que pressupõe uma forma de organização para o lazer, mas que não constitui espaço de tomada de decisão.

4.1.4 Quanto às questões construídas sobre a participação protagonista dos jovens sujeitos-alunos no campo

A pergunta inicial para esta parte do questionário levantava junto aos alunos a indagação sobre se eles/elas sabiam o que é protagonismo e, caso dissessem sim, pedia-se para explicar. 17 (dezesete) alunos afirmaram que não sabiam o que é protagonismo e apenas 02 (dois) deles afirmaram que sabiam. Benjamim disse que “é o principal, a parte mais importante” e Enzo afirmou que protagonismo é “o principal”.

Na sequência, a pergunta falava sobre a participação na comunidade, especificando para os questionados se tratar de grupo/associação/sindicato (religioso/político ou social) na Comunidade. 10 (dez) alunos responderam que sim e 11 (onze) alunos responderam que não. 01 (um) aluno optou por não responder a esta pergunta.

No mesmo sentido, nas duas últimas perguntas questionou-se o que este grupo fazia, caso respondessem sim na questão anterior, sendo que 09 (nove) deles registrou participação em grupos religiosos: “Grupo de jovens da igreja”(Joaquim); “Estudo da bíblia e participação no conjunto da igreja” (Rafael); “Estudo da bíblia na igreja” (Laura); “Grupos religiosos de solidariedade e eventos religiosos” (Benjamin); “Eventos na igreja” (Heitor); “Oração; religioso” (Lorenzo); “Eu participo da pastoral da saúde na igreja católica da comunidade e esta pastoral visita os enfermos, para ver como eles estão, faz orações nas casas e ajuda se houver casos de necessidade”. (Helena); “Eventos da igreja e eventos sociais da comunidade” (Enzo); “Eu participo de um grupo religioso e já participei da associação de moradores da minha comunidade” (Valentina).

Percebe-se que esses jovens não estão vinculados a alguma organização/instituição pública ou não manifestaram sobre isso. As principais formas de interação com a comunidade mencionadas são realizadas por meio do contato direto com a igreja. Sendo que as respostas convergem para a questão religiosa, vale citar o texto de Galindo (2015, p. 112) quando lembrava que “os primeiros passos da organização juvenil nas esferas sindicais se deram pela provocação da juventude organizada em outros

espaços participativos, especialmente, os religiosos, com destaque para as Pastorais da Juventude”. A autora cita um Jovem Dirigente em sua pesquisa:

[...] Foi uma época em que a Diocese, que a pastoral da juventude trabalhava muito nisso, nessa coisa da fé e da política. De como a gente intervir, de tá nos espaços, de estar participando, de mudar a realidade, de uma importância de ser jovem, né?! E qual é o papel da juventude. [...] nós dois coordenava [o grupo de jovens da igreja] e nós começamos a se aproximar de tudo o que era organização que tinha, de visitar as comunidades carentes da zona rural e da cidade, das associações e foi daí que a gente conheceu a Associação do Vale do Corda que fazia muita mobilização com o sindicato.

Em seguida, perguntou-se aos alunos o que eles/elas gostariam/poderiam fazer para sua comunidade melhorar.

Os alunos trataram com ênfase da questão estrutural da comunidade, mencionando posto de saúde, asfaltamento, iluminação, construção de uma escola, a construção de quadra poliesportiva, espaços para lazer: “A construção de uma quadra para momentos de lazer e a prática de esportes” (Benjamin); “Melhora no posto de saúde, mais assistência médica” (Joaquim); “Eu gostaria de melhorar mais, ter quadra de futebol, posto de saúde ser mais organizado e também ter uma praça e uma escola também” (Alice); “Gostaria que tivesse mais apoio ao esporte” (Lucas); “Eu queria um posto de saúde, um hospital, prédios, asfaltamento” (Miguel); “Colocar asfalto ou cascalho e iluminação nas ruas” (Pedro); “Eu acho que precisa de uma quadra e de um posto de saúde mais equipado” (Théo); “Mais opções para passar nosso tempo” (Rafael); “Mais opção para passar o tempo” (Laura); “Eu gostaria de construir uma quadra” (Guilherme); “Mais apoio ao esporte” (Nicolas); “Mais espaços para os jovens se entreterem na escola, no esporte, no trabalho... Mais espaço para os jovens se apoiarem.” (Enzo). Destaque para esta última resposta quando Enzo menciona a necessidade de um espaço para os jovens se apoiarem, com indicativo da concepção de reunião, encontro, enquanto apoio.

Em algumas respostas encontramos mais uma vez, menções a questão religiosa: “Eu gostaria que tivesse um grupo de jovens na igreja para que as pessoas que estão no mau caminho verem que têm coisas melhores na vida” (Sophia); “Eu gostaria de poder ajudar criando grupos de jovens que realizassem várias coisas” (Valentina); “Eu gostaria

de formar um grupo de jovens na igreja para que eles pudessem ficar mais por dentro da vida religiosa” (Helena).

Também mencionaram a necessidade de geração de empregos, a oferta de cursos e a valorização da escola: “Ter uma possibilidade de emprego, cursos para todos os jovens e valorização das escolas” (Matheus); “Dar emprego a comunidade, lá quase não tem” (Lorenzo).

Destaque-se a quantidade de respostas relativas a falta de emprego no campo. Os jovens da pesquisa sentem-se incomodados com este aspecto, que mostra-se associado a opção de sair do campo em busca de alternativas.

Além da falta de opção empregatícia e de materialidade para trabalhar na terra, outras questões mostraram-se ao longo da revisão bibliográfica aqui exposta para justificar o “ideal” de concluir o Ensino Médio e sair do campo.

Remetemo-nos a uma citação de Castro (2015, p. 280), na qual afirma:

A visão de progresso que opõe campo e cidade, ou, antes, em que o campo está a serviço da cidade, transfere para a representação social da população do campo esse papel subordinado, “a serviço de”: o papel de “alimentar a cidade” com trabalhadores ou máquinas. Uma visão em que o progresso é associado à Revolução Verde. Em alguns trabalhos pontuei como essa representação social tem impactos econômicos, sociais e mesmo de autoestima para a juventude, e contribui para entender porque historicamente o campo tem menos acesso a serviços públicos. Compreendido como espaço de trabalho e não de vida, e ainda com a herança histórica da escravidão que desvaloriza o trabalho manual e a associação à servidão.

Sobre os empregos e outras questões sociais, enquanto necessidade da comunidade, foram fatores lembrados por vários alunos. Rafael disse que seria ideal para a comunidade “ter uma possibilidade de emprego, cursos para os jovens e valorização na escola”. De acordo com Benjamin, a comunidade poderia melhorar “com alguma indústria ou fábrica que gerasse emprego para os jovens e, assim, seria uma boa forma de ocupar e preparar os jovens tirando das ruas”. Lucas, Arthur e Bernardo também mencionaram a necessidade de empregos.

Quando indagamos aos pesquisados sobre o que achavam que sua comunidade precisava para ser um lugar melhor para os jovens. Nesta última questão destacaram-se o lazer e a geração de empregos como respostas.

Quanto ao lazer, Helena disse que achava que sua ‘comunidade precisa de uma quadra, uma área de lazer onde os jovens tivessem coisas interessantes para fazer’, no mesmo sentido, Lorenzo afirmou que para Camarinhas ser um lugar melhor para os jovens, precisava de “campo, quadra, mais áreas de lazer” e Miguel disse que precisava de “campo de futebol gramado, um clube, praça de esportes, uma academia, aula de lutas e artes de rua”, Sophia também respondeu dessa maneira, afirmando que precisavam de “uma quadra para nós jovens podermos passar o tempo lá e a melhora da escola”. De acordo com Joaquim, a comunidade precisava de uma “quadra de futebol para os jovens terem mais o que fazer quando não estiverem fazendo nada”. Ainda sobre esta questão estrutural relacionada ao lazer, Valentina disse que gostaria de uma “quadra esportiva, uma igreja, uma área de lazer para as pessoas fazerem exercícios”, Guilherme mencionou “ter um clube”, Nicolas “mais apoio ao esporte e a saúde”, Heitor falou de “uma quadra de futebol e aprimorar os postos de saúde”, Laura lembrou de “mais lugares para os jovens se encontrarem, fazerem programas juntos” e Theo disse que a comunidade precisa de “praças, quadra e água boa”.

4.2 Das entrevistas

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Assim, traçamos as fases da entrevista que se iniciou com apresentação da pesquisa às entrevistadas, explorando os objetivos e os referenciais.

Na segunda fase foram dispostas às entrevistadas as narrações: para a professora sobre a sua prática nas aulas de português na comunidade de Camarinhas, abordando, se possível, a opção de escolha das aulas, o transporte (locomoção), o seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade, o seu contato, conhecimento com a Educação do Campo, o planejamento das aulas, o livro didático utilizado e a situação dos alunos quanto à leitura, escrita e competência oral; Para a supervisora sobre a sua prática enquanto supervisora com as turmas da comunidade de Camarinhas, abordando, quando possível, a opção de escolha das turmas; o transporte (locomoção); o seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade; o seu contato, conhecimento com a Educação do Campo; e o acompanhamento dos planejamento das aulas.

Seguiram-se, na chamada fase três, perguntas complementares. Para a professora

sobre a relações dos jovens alunos com a sua comunidade; A relação dessas práticas com o conteúdo de Língua Portuguesa; e quanto a esclarecimentos sobre orientação pedagógica para dar aula numa escola do campo. Para a supervisora sobre as relações dos jovens alunos com a sua comunidade; a relação dessas práticas com a escola; e esclarecimentos sobre orientação pedagógica para dar aula numa escola do campo.

A professora Isabella tem 39 anos, mora em Francisco Sá com a sua família desde que nasceu, é casada e tem dois filhos.

Ela é professora efetiva na Escola Estadual Tiburtino Pena e leciona a disciplina de Português nas três turmas do anexo de Camarinhas por opção, uma vez que estas aulas ultrapassam a sua carga horária obrigatória.

Manuella tem 41 anos e mora em Francisco Sá com sua família desde criança. Ela é supervisora efetiva na Escola Estadual Tiburtino Pena desde 2016, atuando desde então na escola nas turmas do anexo de Camarinhas, além de outras atribuições na sede da escola na zona urbana.

Segundo a supervisora “a Escola Estadual Tiburtino Pena possui extensão de 3 turmas do Ensino Médio, sendo uma turma de 1º, outra de 2º e outra de 3º ano. Atendemos aproximadamente 35 alunos no anexo”. Manuella também relatou a luta da comunidade pelo funcionamento das turmas naquela localidade, lembrando que “a escola, junto com a comunidade escolar, optou por manter as turmas na comunidade por uma questão de acessibilidade de transporte escolar”. Seu trabalho foi mencionado na entrevista:

O meu atendimento se dá duas vezes na semana. Nesses dias eu oriento os professores quanto ao seu planejamento, organizo a distribuição das disciplinas pelos horários, desenvolvo e trato com os professores sobre projetos pedagógicos. O meu trabalho também inclui acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem e de pais em reuniões que se fazem necessárias.

Isabella explicou que vai “para a comunidade de carro próprio” e que “normalmente outros professores vão comigo. O acesso é fácil e asfaltado para nós, mas os alunos costumam viajar em estradas de terra nem sempre tão boas”.

Sobre sua relação com os alunos, a professora disse:

Bem, eu considero que tenho bastante conhecimento da vida dos meus alunos e de toda comunidade. Nós temos um bom relacionamento, uma vez que já os conheço há alguns anos. Procuro planejar as minhas aulas o mais próximo da realidade deles. Muitos alunos sonham sair de Camarinhas para ganhar a vida, mas alguns pretendem ficar na Comunidade, por que gostam daqui e, acredito que também porque suas famílias ficam aqui.

Eu percebo que os meus alunos gostam muito da comunidade de Camarinhas, mas reclamam pela falta do que fazer. Eles comentam nas aulas sobre participação em festas e passeios nas casas de parentes. Muitos deles participam de eventos religiosos.

Quanto à Educação do Campo, Isabella afirmou que:

O contato que tive com a Educação do Campo foi aqui em Camarinhas, mas não tenho cursos na área. Ouvimos um pouco sobre o tema através de um colega porque a nossa escola foi selecionada pelo estado como escola do campo, por causa do anexo de Camarinhas e este professor chegou a fazer um curso representando a escola em 2016, se não me engano.

Manuella, por sua vez, registrou na narrativa:

Eu considero a experiência da Educação do Campo como grande desafio na minha prática pedagógica porque sempre trabalhei em escolas da zona rural e nunca participei de cursos sobre o tema. Eu acredito que são muitos desafios como a locomoção e transporte dos alunos, o que gera transtornos, entre aspas, para a frequência efetiva dos alunos no decorrer do ano letivo. No meu ponto de vista isso pode causar impasses na aprendizagem escolar.

Ainda em seu relato, a professora deixou claro que sobre a leitura, escrita e competência oral, seus alunos, na maioria, “apresentam muita dificuldade”. E registrou que “eles não têm muito acesso a diferentes livros para leitura e pesquisa”. Como a localidade não dispõe de sinal de internet com qualidade, Isabella esclareceu que “o uso da internet ainda é bem precário e limitado a pequenos pontos de acesso. É interessante e um pouco engraçado, eles precisam se deslocar às vezes para pontos específicos para conseguir sinal”.

Em sua narrativa Isabella ainda tratou do livro didático utilizado nas suas turmas. Segundo ela:

O livro didático que usamos em Camarinhas é o mesmo utilizado na sede da escola na zona urbana. O livro é o Português Contemporâneo: Diálogo e Reflexão dos autores Willian Cereja, Carolina Vianna e Cristiane Damien. Para usar este livro muitas vezes preciso fazer adaptações para melhor adequação e entendimento dos alunos. Não dá pra ficar só no livro.

Sobre os alunos e seu desempenho, a supervisora Manuella registrou, enquanto responsável pedagógica que:

Posso dizer como pedagoga que as turmas são tranquilas e os alunos têm boa participação nas atividades escolares, isso chama bastante a nossa atenção. Quando o transporte funciona, os alunos marcam frequência assídua. A aprendizagem é razoável, apesar de serem alunos esforçados de um modo geral, são considerados pelo conselho de classe como medianos.

Ainda quanto à questão do conhecimento de seus alunos, a professora Isabella afirmou que percebe “que esses alunos têm um grande interesse. Eles se esforçam demais para terem um bom estudo. São jovens carentes que têm muita dificuldade de acesso e permanência na escola”. De acordo com Galindo (2015, p. 119):

Uma experiência comum que marca os depoimentos das lideranças jovens diz respeito à educação. As adversidades relacionadas ao acesso e permanência na escola permeiam memórias e relatos, ponto de onde emerge uma importante bandeira de luta que orienta a ação coletiva das juventudes organizadas nesse movimento.

Na sua entrevista, Isabella mencionou a realidade do transporte escolar na comunidade, ressaltando que:

A situação do transporte escolar atualmente é bem delicada. Esses alunos dependem de decisões do funcionamento da escola municipal para definirem o turno que vão estudar. Alguns, por causa da rota, são

encaminhados para a zona urbana. Neste ano alguns alunos começaram a estudar aqui e depois foram para Francisco Sá. Depois da greve voltaram para Camarinhas. Acho esta situação difícil pra eles.

Como requisitado na apresentação, a professora Isabella esclareceu que “para o quarto bimestre, a matéria prevista para ser trabalhada no segundo ano é a introdução a análise sintática e no terceiro ano estamos fazendo revisão da matéria”, para fins de adequação à sequência didática que seria proposta.

E ainda, quanto às aulas de português, Isabella disse que acha “que o Português está relacionado com tudo o que fazemos e com os alunos não pode ser diferente. Eles precisam ler bem, escrever bem e falar bem em qualquer circunstância. Acredito que a relação das minhas aulas com o dia a dia dos meus alunos é esta”.

A supervisora Manuella esclareceu como se dão as orientações pedagógicas naquelas turmas afirmando que, “com relação às práticas pedagógicas em sala de aula, eu e os professores tentamos trabalhar com atividades voltadas para o cotidiano das comunidades do campo com base em pesquisas qualitativas aplicadas na escola”. Quando indagada na fase três sobre essas pesquisas, a supervisora alegou que são realizadas enquanto diagnóstico todos os anos em sala de aula.

Para orientação das aulas, a professora registrou na entrevista que:

Recebemos orientação pedagógica constantemente, mas não é comum que estas orientações sejam específicas para dar aula numa escola do campo. O setor pedagógico busca dialogar com a Comunidade, mas também procura levar as decisões e acontecimentos da escola para os alunos do anexo de modo que a escola chegue até eles, assim como chega aos alunos da zona urbana, quero dizer que eles participam dos projetos da escola, procuramos fazer o possível para que isso aconteça em Camarinhas, para levar para eles na escola deles.

Destaque-se o esforço da equipe da escola no sentido de dialogar com a Comunidade e com a realidade dos alunos, ainda que não tenham conhecimento específico sobre a Educação do Campo. Este esforço pode ser comprovado na afirmação da professora sobre a necessidade de capacitações:

Acredito que seria muito interessante se nós professores e também os supervisores pudéssemos participar de capacitações para nos preparar melhor para atuar na escola do campo, para lidar com esses alunos e suas comunidades. Penso que poderíamos ajudar mais e contribuir mais, porque além do anexo de Camarinhas, na zona urbana nós temos muitos alunos atendidos pelo transporte escolar que vêm da zona rural. A cidade é pequena e do interior e, por isso, acho que podemos considerar que, de uma maneira geral, nossas escolas são escolas do campo.

Ainda sobre a fala de Isabella, ela destaca em sua entrevista uma particularidade do município que é a questão de que todas as escolas que ficam na zona urbana recebem alunos da zona rural, ou seja, que utilizam o transporte escolar, ressaltando uma interessante afirmativa que as escolas deste município interiorano são, de um modo geral, escolas do campo.

O desafio para o/a pesquisador/pesquisadora e o/a professor/professora é considerar que suas ferramentas devem ser direcionadas para esses protagonistas; eles devem ter objetivos socioeducacionais específicos para melhorar a leitura, a escrita, a oralidade, promovendo o interesse camponês que aborda os princípios aqui já mencionados: o direito a uma escola de qualidade, uma matriz que dialogue com uma prática de produção e reprodução sustentável de vida e com um projeto de sociedade que preencha lacunas de desigualdade e ausência de direitos marcadas na história desse povo.

Segundo Caldart (2012, p. 32):

Este desafio formativo posto à escola, mas não só a ela, ou a ela isoladamente, supõe construir no percurso de trabalho com as novas gerações uma visão de mundo que inclui várias dimensões, entre elas a apropriação de conteúdos das ciências e das artes, a mobilização e conhecimentos já apropriados para essa tomada de posição diante dos desafios da ação concreta, o pensamento crítico, a afirmação ou consolidação de valores, de posicionamentos políticos e ideológicos, de equilíbrio afetivo, de hábitos de trabalho e de vida social.

A Educação do Campo propõe uma preparação para a vida. A autora esclarece a necessidade da transformação da educação, enquanto instrumento de fortalecimento dos sujeitos. Conforme Mazzetto Silva (2012, p. 95), o “reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo é uma tarefa pedagógica”. O autor obtempera que “cabe à educação

do campo uma tarefa bonita e desafiante de ruralizar a pedagogia das escolas do campo e exercitar o diálogo da ciência com o saber camponês, sem deixar de fazer as relações do rural com o urbano, do local com o global”.

Nesse sentido, o item 8 do Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro¹⁵ que afirma que “defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, a dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo”.

¹⁵Disponível em: Pedagogia do movimento Sem Terra. 2012, p. 428

CAPÍTULO V – A LÍNGUA PORTUGUESA E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (Paulo Freire)

5.1 Uma breve discussão sobre a Língua Portuguesa em Escolas do campo

5.1.1 Da tradição à discriminação

Tradicionalmente, o ensino da Língua Portuguesa privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. Estudar acentuação gráfica, fonemas, classes de palavras, sujeitos, predicados e transitividades, dentre outros, fazia a língua parecer um sistema de regras, pelo qual quem dominava sabia ler e escrever. As aulas de português transformaram-se numa aula de gramática normativa, o que somou para a visão preconceituosa de que “o português é difícil”, “estudar português é chato”, “sou péssimo em português”. Acredito que isso contribui na desconsideração das variedades da Língua Portuguesa em nosso país – daí vem as valorações negativas de que alguns jeitos de falar são “errados” e fora do que deveria ser “o certo”, ou seja, “o padrão”.

Conforme Gnerre (1998, p. 6-7), “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita”. Este autor (1998, p. 9) cita princípios orientadores para o reconhecimento do caráter conservador e a típica visão oficial da linguagem, o que ele denomina de “objetivismo abstrato”. Para tanto, faz uma leitura de Bakhtin e Voloshinov (1929) nos seguintes moldes: 1 – A língua é considerada como sistema imutável, estável; 2 – As leis da língua são específicas e objetivas; 3 – As ligações entre língua e valores ideológicos são desconsideradas. “Entre as palavras e o seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico”; 4 – Trata os atos individuais da fala como deformações, variações fortuitas, irracionais e desprovidas de sentido. “Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo, nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si”.

Nesse sentido, Gnerre (1998, p. 14) afirma que “a língua era um instrumento cujo poder nas relações externas era reconhecido. Os autores, porém, (aqui se referindo a Nebrija, João de Barros e Fernão de Oliveira) não mencionavam os instrumentos de poder interno”. Quando trata de relações externas, refere-se à “expansão da língua portuguesa entre os povos das terras descobertas e conquistadas” e quando trata das relações internas, refere-se à operação que esses linguistas estavam participando em termos de uso interno da variedade gramaticalizada, discutindo a construção que já se fazia do poder e a sua correspondência com a disseminação da língua portuguesa.

Para Nebrija, “a língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum” (NEBRIJA, 1492 *apud* GNERRE, 1998, p. 4).

João de Barros afirma que a língua é “um instrumento para a difusão da “doutrina” e dos “costumes”, mas não é somente instrumento de difusão, pois “as armas e padrões portugueses” [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram”. (João de Barros, 1998 *apud* GNERRE, 1998, p. 5). João discutia a perpetuação da presença portuguesa em nosso meio, que se perderia materialmente, mas que se manteria em função da língua.

Gnerre, tratando da discriminação relacionada à linguagem:

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, **poderia parecer** que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. (GNERRE, 1998, p. 16) (Grifo não consta no texto original)

Portanto, é possível afirmar que a língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade [...] a língua “construída” durante séculos de elaboração contínua para ser utilizada como língua do poder político e cultural” (NUNES E LEÃO, 1606 *apud* GNERRE, 1998, p. 15-16).

No entanto, a resistência urge em meio a variedade que se configurou no cenário nacional, o que se pode observar quando “[...] a nossa gente inculta, mas boa e virtuosa do interior, estaria fazendo brotar do velho português d’além -mar o juvenil e espontâneo

brasileiro das Américas. [...] em contraposição à linguagem artificial dos doutores, coisa morta” ... (SILVIO ELIA, 1978 *apud* GNERRE, 1998, p. 18). A padronização é “um instrumento para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população” (GNERRE, 1998, p. 20).

Desse modo, pode-se dizer que o poder da linguagem está imbricado nas relações de aprendizagem dos educandos das Escolas do Campo, enquanto sujeitos de uma língua viva que são submetidos a um ensino padronizado que desvaloriza o que eles são, como vivem, o que já sabem e como se comunicam. Propor uma abertura no jeito de ensinar e aprender é uma maneira de resistência à imposição da língua padrão e toda uma cultura de educação padronizada em moldes urbanos e distantes da realidade dos educandos camponeses. Estes alunos podem ter na linguagem uma arma de luta contra esse tipo de imposição.

A Língua Padrão é uma variedade construída com base no poder e, portanto, renega variações regionais e desvaloriza a diversidade linguística, quando padroniza uma variedade prestigiada por um grupo. Enquanto protagonistas de sua educação, os sujeitos educandos devem ocupar o seu lugar na escola, adentrar aos planejamentos com toda a bagagem linguística e interesses formativos que trazem de seus mundos. E, para além disso, o ideal seria, ao estudar a linguagem, fortalecer-se enquanto falantes capazes de defender-se, expor, argumentar, criticar, lutar e resistir. Ou seja, trata-se de um ensino para além da alfabetização.

O Letramento não se encerra nos estudos da escrita e da leitura como muitos podem pensar. Afinal, existem outras práticas que não passam pela escrita, mas têm valor comunicativo, já que a comunicação não depende do domínio do código padrão. O que significa dizer que não dominar este código não significa não ser letrado.

Na sua dimensão social, segundo Magda Soares (1998, p. 72) “o letramento é uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Ainda assim é importante considerar que o Letramento não está circunscrito a um modelo padrão, afinal são muitos conceitos. Além disso, o conhecimento não deve ser considerado somente pela escrita. Adiante, a autora trata justamente disso quando afirma que “as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social”. E apresenta (SOARES, 1998, p. 74) o que considera como versão forte e revolucionária:

[...] o letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Marcuschi (2004, p. 20-1) esclarece como “sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre processos de letramento”. E exemplifica como práticas habituais podem ser exemplos de letramento, sem ser considerados como tal. Afinal, quando se fala em oralidade e escrita, qual é o valor que se atribui na vida diária? O autor obtempera que a resposta “deve partir de dois pressupostos: primeiro, fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; segundo, em ambos os casos temos um uso real da língua”.

Enfim, o letramento envolve muitas práticas na sociedade. Podemos nos apropriar das palavras de Marcuschi (2004, p. 25) quando ele diz que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Carmo de Paula e Mane (2016) definem os estudos do letramento:

Os estudos dos letramentos partem de uma concepção de leitura e escrita com práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. É importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, conforme Freire sempre insistiu. Por isso, aprender a ler e escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em determinado contexto cultural. Segundo Soares (1998, p. 47), a alfabetização é definida como “ação de ensinar a ler e a escrever”, já o termo “letramento” é caracterizado como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. (PAULA E MANE, 2016, p. 43)

Para esta pesquisa o letramento importa de maneira especial, uma vez que intenta propor uma sequência didática de Língua Portuguesa que considere os letramentos dos educandos campesinos em suas vivências sociais como fundamentais em sala de aula.

Alguns educadores vivem o conflito do ensinar a língua padrão ou valorizar as variedades locais, considerando-se que sabem o valor das variedades, mas os atuais testes que qualificam os educandos para o nível superior e avaliações do governo pautam-se na língua padrão. Assim, essas avaliações são também uma forma de poder, já que delimitam o que deve ser ensinado nas escolas.

A língua é viva, mas seu ensino preso a questões políticas, sociais e econômicas.
Conforme Bourdieu (1977 *apud* GNERRE, 1988, p. 5):

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico. (BOURDIEU, 1977 *apud* GNERRE, 1988, p. 5).

Dessa maneira, quando se fala em estudar ou pesquisar a língua é preciso ter cautela, pois o aluno deve dominar o conceito de que a língua se modifica com o tempo, com o espaço, conforme a necessidade, ou seja, pela ação dos falantes/sujeitos.

Porém, a questão é: como ensinar a língua padrão, sem se perder o valor do uso da variação local, de modo que o aluno não fique prejudicado dentro do sistema que o avalia? O autor alerta para essa cautela, quando lembra que ao ensinar a língua padrão como forma de libertar, dar voz e vez ao indivíduo, pode-se fortalecer a dominação, portanto um jogo – ensinar para libertar *versus* o fortalecimento do poder, do domínio e da discriminação:

[...] processos que são considerados democráticos e liberadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento de oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e libertadores. (GNERRE, 1998, p. 28-9).

Destarte, esse mesmo processo redefine e sustenta a norma. Aqui cabe discutir se realmente as oportunidades de educação devem ser iguais, uma vez que dentro da diversidade e da desigualdade, os direitos são os mesmos, mas o direito (acesso) a eles deve se dar de forma individualizada para alcance real. Trata-se aqui do direito à igualdade considerando as desigualdades.

5.1.2 Texto, leitura e contexto

Quando se fala de leitura, Kleiman (1998, p. 30) afirma que o contexto escolar tem se mostrado distante dos objetivos específicos da leitura. A autora diz que nesse contexto a leitura é “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas”. Nesse sentido, pode-se dizer que aquele mundo prévio do aluno também se transforma em pretexto, mas longe de ser aproveitado como experiência na educação serve apenas como um caminho sem objetivos. Na oportunidade, a autora ressalta que “fora da escola”, em determinadas circunstâncias, o educando é capaz de elaborar ações que o levarão a um propósito, mas dentro da escola esses objetivos não têm ficado muito claros e, assim, o conhecimento adquirido é logo esquecido (*ibidem*, 1998, p. 31). “Essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem”. “Ler é para além da decodificação, é um processo de “perceber as palavras globalmente e adivinhar muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura”. (*ibidem*, 1998, p. 37). O processo de alfabetização, segundo Freire (2000), inicia-se com a leitura de mundo, o mundo onde os sujeitos estão inseridos e do qual emerge a leitura da palavra.

É importante estabelecer objetivos e formular hipóteses, “propiciando contextos para o desenvolvimento”. Sobre a contextualização, vejamos Malinowski (2003 *apud* KOCH, 2003, p. 23):

Um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro do seu contexto de situação se me é permitido cunhar uma expressão que indique, por um lado, que a concepção de contexto precisa ser ampliada e, por outro lado, que a situação em que as palavras são usadas jamais poderá ser descartada como irrelevante para a expressão linguística. Podemos ver o quanto a noção de contexto necessita ser substancialmente amplificada se quisermos que ela tenha plena utilidade. De fato, ela deve ultrapassar os limites da mera linguística e ser alçada à análise das condições gerais sob as quais uma língua é

falada. (MALINOWSKI, 2003 *apud* KOCH, 2003, p. 23) (Grifo não consta no texto original)

Assim, o ideal seria alcançar essas “condições gerais sob as quais uma língua é falada”, neste caso, em especial, o campo, buscando a relevância dos conhecimentos dos alunos camponeses para o fortalecimento e ampliação de seus estudos linguísticos.

Os interlocutores, segundo Koch (2003, p. 23), “movem-se no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta, que lhes impõe condições, lhes estabelece deveres e lhes limita a liberdade”. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas. Não dá para falar de análise de linguagem sem se considerar o contexto, ou seja, o mundo em que está inserido o falante. Fato é que a produção e o sentido partem de um contexto. Nesse sentido:

Nenhuma análise linguística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados. Isto é, de que é possível considerar as unidades linguísticas isoladamente, mas que tal análise é insuficiente e que é preciso levar em conta outra coisa do exterior, isto é, o contexto. Isto significa fazer uma análise dos elementos não de forma isolada, mas em agrupamentos, em combinação, em funcionamento com outros elementos. (KOCH, 2003, p. 23).

Tratar da linguagem, quer em termos de pesquisa, produção ou recepção relaciona-se necessariamente à interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em um dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas (KOCH, 2003, p. 31). Essa reciprocidade significa que não há como se entender se não fazem parte de algo em comum!

Para opor a (re) contextualização, que é a atitude que afirma que não há discurso efetivo fora de contexto, de nada valem as análises fora desse contexto, a autora fala em descontextualização. No entanto, cita a crítica de Dascal (1982 *apud* KOCH, 2003, p. 30) que apresenta algumas abordagens da (re) contextualização como meros “contextualismos”. Percebe-se que o que se entende por contextualização precisa ser ampliado.

A noção de contexto está “no *cutting edge* de grande parte da pesquisa contemporânea sobre as relações entre linguagem, cultura e organização social, bem como sobre o estudo de como a língua(gem) é estruturada da forma como é” (KOCH, 2003, p. 33).

Para Van Dijk contexto é “o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas” (VAN DIJK, 1997 *apud* KOCH, 2003, p. 33).

O que não se pode é confundir contexto com mundo real.

Assim, falamos de “situação” para entender não “um lugar real”, um espaço fisicamente delimitado ou “situação imediata” em que o discurso se efetiva. Entendemos por “situação” todo um jogo de fatores e relações que constituem condições de uso significativo da linguagem, ordenadas em relação ao sujeito. [...] O discurso não se libera da situação, senão para sujeitar-se a um contexto cada vez mais rico e exigente, onde termos e expressões tomem os seus valores exclusivamente na cadeia contextual das definições. (FRANCHI, 1977, p. 24 *apud*: KOCH, 2003, p. 28)

Como objeto desta pesquisa aborda-se o contexto em que os educandos utilizam a linguagem. Não se trata, porém, de delimitar o campo enquanto espaço territorial, muito mais como espaço social de construções de situações nas quais o educando está inserido diariamente. Ele deve ser preparado para o mundo: refletir, questionar, indagar, resolver questões, etc. Essas atividades que demandam reflexões e controle consciente sobre o próprio conhecimento opõem-se aos automatismos de “ler por ler”, sem entender, sem experienciar a leitura e sem aplicá-la ao seu mundo.

5.1.3 A Língua Portuguesa nos PCN's e no CBC

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB¹⁶:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em jun 2017.

parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Grifos não constam no texto original).

A LDB é clara ao dispor sobre a necessidade da diversificação, fundada na realidade social e política do aluno – região, localidade, cultura e economia. Esses dados revelam a complementação da base nacional comum.

De acordo com o Currículo Básico Comum dos anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa - CBC da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014, p. 8):

Nosso objeto de estudo, a linguagem, mostra-se diferente aos olhos do observador, conforme ele a investigue. Por exemplo, como representação do pensamento, e este como representação do mundo. Entretanto, sabemos que, no uso cotidiano da língua, não pensamos conscientemente em formas para traduzir conteúdos, nem em conteúdos preexistentes que buscam formas. Forma e pensamento nascem juntos; nossos pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem, ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras. (Grifos não constam no texto original).

Do ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social. Ao se constituir e se realizar no espaço eu-tu-nós, sempre concreto e contextualizado, a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona, do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades lingüísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. (Grifos não constam no texto original).

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o

currículo da disciplina 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. (Grifos não constam no texto original).

Percebe-se que o CBC já prevê a razão, o sentido maior em se ensinar a Língua Portuguesa, que está no fato de considerar a linguagem como algo que possa fazer parte da identidade dos sujeitos, algo que possa elevá-los à condição de participantes e atuantes em sua sociedade/comunidade.

Utilizar a língua no dia a dia já é algo comum, portanto o aluno não chega na escola “nu” em conhecimentos linguísticos. Ao contrário, ele domina ao menos uma variedade da língua, variedade esta que deve ser considerada no ensino-aprendizagem da língua em sala de aula. Cabe à escola e aos professores aperfeiçoar as capacidades daquele aluno. No entanto, para fazê-lo é preciso entender o mundo em que este aluno vive.

5.2 Pensando na Sequência Didática

Segundo Amaral (2018), “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação”.

A autora especifica as vantagens em se usar as sequências didáticas no Ensino de Língua Portuguesa:

Para ensinar os alunos a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final (AMARAL, 2018).

A escolha da sequência didática permite explorar as características do modelo didático do gênero, o que se constitui numa excelente fonte de informações para o

professor acompanhar e orientar os alunos, além de possibilitar a participação efetiva dos alunos com a proposição prévia de atividades de levantamento de informações. Dessa forma, intenta-se que os alunos possam colaborar com o desenvolvimento da sequência, dominando pouco a pouco as características dos gêneros propostos e que sejam capazes de formular conhecimentos, produzir esses gêneros e aplicá-los, relacionando-os ao seu dia a dia.

Marcuschi aponta um outro aspecto fundamental no trabalho com sequência didática que é a criação de situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (MARCUSCHI, 2004).

O trabalho com sequências nas escolas brasileiras é envolvido por outro contexto social, no qual os alunos ainda apresentam muitas dificuldades no que diz respeito a práticas de escrita. Além disso, pode-se considerar as particularidades de cada escola, cada aluno, cada região. Tal aspecto confirma que o modelo tradicional vem sofrendo necessárias alterações e adaptações (LINO DE ARAÚJO, 2013); (CUNHA, 2012). O que nos leva a pensar na possibilidade de um desenho de sequência didática específico para a educação do campo.

A sequência aqui produzida foi chamada de ampla porque foi pensada com dois gêneros textuais e, portanto, são oferecidos dois trabalhos que se somam/ transformam (x em y), a fim de alcançar o objetivo proposto nesta dissertação. Assim, abrange duas sequências menores que culminam no que foi chamado de sequência ampla.

Os modelos de sequência simples são espelhados no esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), enquanto “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esta obra foi traduzida pela professora Roxane Rojo que afirmou, em sua tradução, que esses autores inspiraram os PCN’s, que puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores os conceitos que geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória. A tradução veio esclarecer dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação e comunicação. Trabalhar com gêneros textuais significa considerar que os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes, pensando, nesse sentido, os gêneros textuais como instrumentos de linguagem.

Portanto, pautou-se pela elaboração de uma sequência em torno de gêneros textuais. Segundo Carneiro e Barreiros (2017, p. 495):

Os gêneros têm o papel de articularem as práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino, vistos como ferramentas que trazem à tona a questão da produção de materiais. Para Cristóvão (2015, p. 132), “o foco nas ferramentas de ensino [...] se justifica por vários motivos, dentre eles, a preocupação com a intervenção na educação e a necessidade da relação teoria-prática”. Conforme a autora, a priorização do ensino através de ferramentas está em consonância com a preocupação de que “as ferramentas usadas na interação sejam mais do que artefatos que possibilitam a realização de uma tarefa agindo sobre o objeto, mas que venham a ser instrumentos que agem sobre o sujeito para seu desenvolvimento”.

Para Dolz, e Schneuwly (2004, p. 101), cada gênero textual tem um papel primordial para comunicação, e, por essa razão, faz-se necessário o ensino adaptado para cada gênero de texto, devido às suas características distintas. Estes agrupados de acordo com o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Os autores ainda explicam que para que a aprendizagem seja assegurada é mais eficaz trabalhar um mesmo gênero (ou diferentes gêneros em um mesmo agrupamento) em diferentes ciclos ou séries, com objetivos cada vez mais complexos, em função das possibilidades de transferência que permitem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104-105).

Não é objetivo deste trabalho entrar nessa discussão epistemológica dos gêneros, no entanto, é importante definir as principais características dos textos que serão trabalhados.

Os gêneros escolhidos, foram o primeiro passo de relação entre a produção da sequência e os dados coletados. Esses gêneros são a autobiografia e o artigo de opinião.

Sobre a escolha do gênero autobiografia, pensou-se na necessária relação da vida dos alunos com os trabalhos que serão desenvolvidos, ou seja, esta escolha está relacionada a necessária relação da sequência didática com o quê, onde e como os alunos vivem, quem são eles, suas aspirações, as materialidades que compõem seu dia a dia e de suas famílias, isto é, detalhes de sua vida fora da escola.

Segundo Lejeune (2008, p. 14), a autobiografia é a “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Assim, optou-se na primeira parte da sequência trabalhar com a autobiografia para fins de relacionamento com a vida dos alunos, aproximando a realidade deles ao que será trabalhado. Além disso, diante do texto autobiográfico, pode-se levantar se os alunos já possuem conhecimentos sobre o tema e se já participam na sua comunidade.

A autobiografia, além das pretensões levantadas, funcionará como atividade inicial da sequência ampla, através da qual se levanta o conhecimento dos alunos quanto às características do gênero, bem como do tema trabalhado e do nível de escrita dos alunos.

O artigo de opinião faz parte de um conjunto de gêneros de uma espécie maior, a saber, os textos argumentativos-dissertativos. Através deste texto é possível trabalhar, conforme suas especificidades, a opinião dos alunos sobre o tema, finalizando com proposições que podem ser identificadas como intervenções na comunidade.

Mesquita (*et al*, 2016, p. 62):

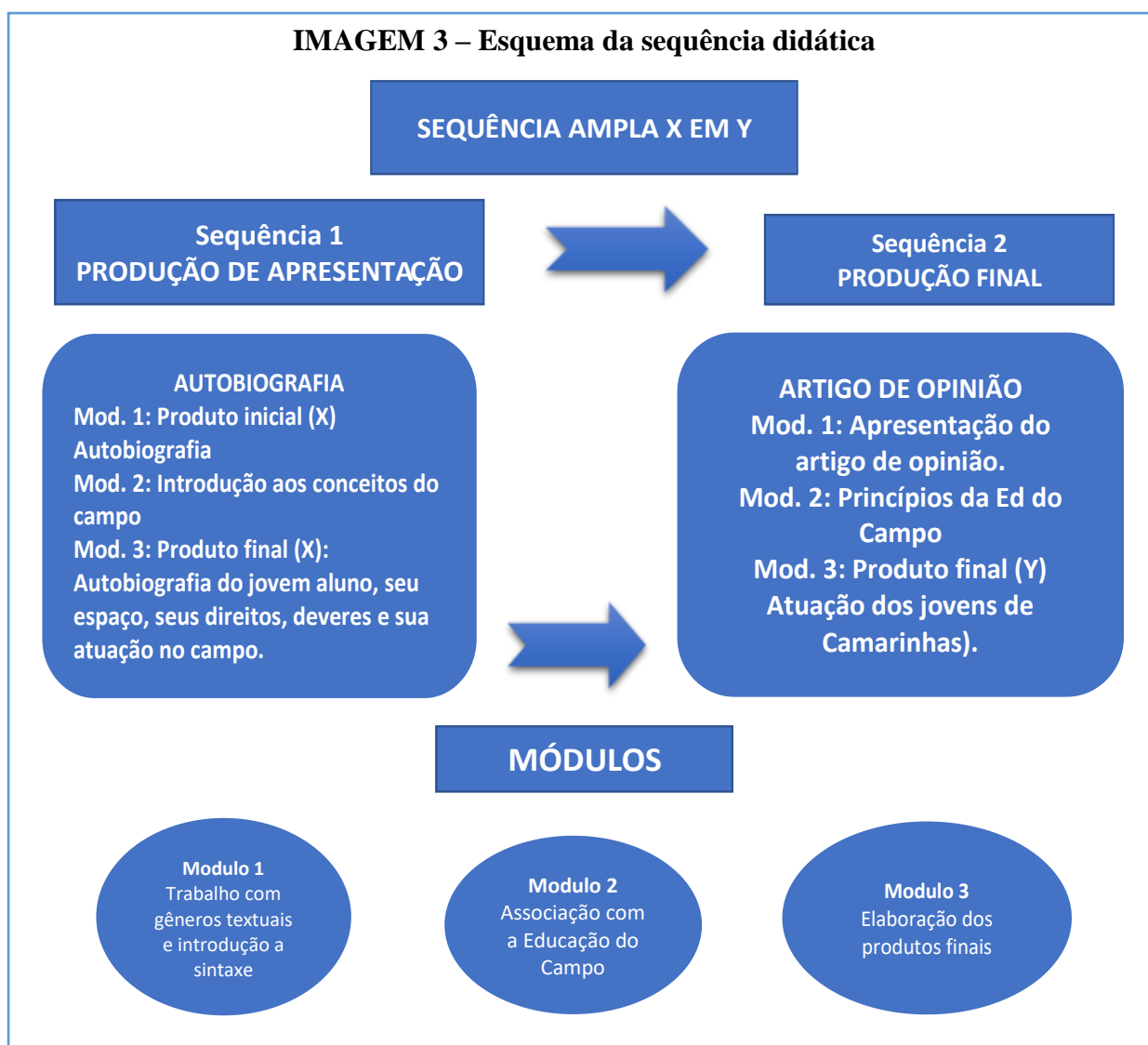
O artigo de opinião se enquadra no domínio social de discussão de problemas sociais controversos, desenvolvida na modalidade argumentar, trazendo aos alunos a capacidade de dominar a linguagem no tocante à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Esse posicionamento é ratificado por Boff, Köche e Marinello (2009, p. 03) ao aduzirem que o artigo de opinião “pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende”.

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, significa dizer que a linguagem é essencial para as práticas sociais em que o ser humano está inserido. Sabendo que não existem discursos neutros, já que todos os discursos têm propósito(s) comunicativo(s), podemos afirmar que a argumentação é um dos principais recursos da linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 261). Para Abreu (2009), argumentar é “saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2009, p. 02).

Assim, pode-se dizer que a argumentação, quando utilizada de maneira adequada e bem aplicada, pode fazer com que o sujeito destaque-se na defesa de seus interesses, uma vez que estará apto a desenvolver uma estrutura de defesa de seu ponto de vista, bem como de luta por aquilo que acredita.

A estrutura de base de uma sequência didática, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 88), é traçada inicialmente pela apresentação da situação, em seguida, uma produção inicial, que se segue por três módulos de trabalhos e é concluída com uma produção final. Optamos aqui por realizar uma sequência dupla, ou seja, utilizar dois gêneros textuais que se somem/transformem, sendo que a base da sequência será realizada duas vezes. Desse modo, a autobiografia, na sequência inicial, servirá para levantamento de dados sobre os alunos e seu conhecimento; esta, por sua vez, através dos módulos centrais, serão conduzidas à sequência final, que trabalhará o gênero artigo de opinião. Pensou-se na tríade: conhecer o alunos e suas vivências, desenvolver trabalhos com a disciplina, levar os alunos a argumentar em torno de seu mundo, intervindo socialmente no que for possível dentro da realidade deles.

A figura 1, abaixo apresentada, traz o esboço inicial da sequência que foi produzida por esta autora. Para esclarecer, cada uma dessas sequências foi pensada conforme a base: apresentação, produção inicial, módulos, produção final, sendo que para uma se ligar a outra, traçou-se mais três módulos centrais de modo que a sequência 1 fosse a produção inicial e a sequência 2 fosse a produção final do que denominamos de sequência ampla.



Fonte: Arquivo da autora

O esquema apresentado na figura 1, pode ser aprofundado, conforme passamos a esclarecer.

5.2.1 A Sequência 1

Inicialmente será realizada uma produção de apresentação, que diz respeito ao gênero textual “Autobiografia”. Esta produção deverá servir ao professor como avaliação diagnóstica quanto ao tema, mas também quanto ao nível dos alunos. Será requisitado dos alunos que elaborem um texto sobre eles mesmos com os tópicos: dados pessoais

(nome, origem, idade, cor ou raça, sexo, endereço, e-mail, ou seja, trata-se de dados gerais sobre o perfil dos alunos; aspectos relacionados à formação, ressaltando as escolas onde estudam ou estudaram, locomoção até ela, percepções e aspirações sobre essas aulas e vida social na comunidade fora da escola; sobre a sua comunidade e a família, tratando, se possível de pertencimento, terra, identificação e conhecimento da comunidade; questões que remetem à participação social e aspirações jovens para e na comunidade onde vivem).

✓ Num segundo momento serão apresentados alguns conceitos iniciais de educação do campo numa Autobiografia de “uma jovem campesina” com atividade de interpretação que remete aos conceitos de Educação do Campo. (Atividades relacionadas ao Módulo 2 da sequência inicial X e dos Módulos 1 e 2 da sequência ampla).

✓ A segunda atividade da sequência X é uma pesquisa feita pelos alunos em forma de entrevista, que exigirá dos alunos aprofundamento nas temáticas que deverão ser expostas na correção da autobiografia. Os alunos/alunas deverão entrevistar seus familiares e pessoas da comunidade onde vivem.

✓ Na produção final, o aluno reelabora sua autobiografia, baseado na correção do/da professor/professora, levando em consideração os conceitos apreendidos e as características do gênero trabalhadas.

5.2.2 Sequência ampla

✓ Módulo 1 da sequência ampla: Elaboração de texto sobre eles mesmos. / Aula expositiva com elaboração de cartaz com as características do gênero autobiografia/ Exposição da matéria – introdução a análise sintática “sujeitos” – trabalhada no nível, conforme informado pela professora entrevistada, com associação à Educação do Campo. O material foi preparado pensando na intervenção constante dos alunos com explicações que remetem a sua realidade de “jovem” e de “jovem do campo”.

✓ Módulo 2 da sequência ampla: Atividade sobre sujeitos utilizando o texto Autobiografia de “uma jovem campesina” e entrevistas.

✓ Módulo 3 da sequência ampla: Produção coletiva de artigo de opinião sobre a participação social dos jovens na sua comunidade.

5.2.3 A Sequência 2

- Apresentação de artigo sobre o jovem no campo com atividades de interpretação que conduzam aos princípios da educação do campo. Aula expositiva com características do gênero “Artigo de opinião”. / Produção de texto final coletivo.

✓ Módulo 1 da sequência Y: Interpretação de texto com artigo sobre jovem no campo / Aula expositiva com elaboração de cartaz com as características do gênero “artigo de opinião” /

✓ Módulo 2 da sequência Y: Atividade sobre o artigo apresentado com perguntas que remetam implicitamente aos princípios da educação do campo e trabalho em equipe de pesquisa de campo (os alunos deverão, em grupos, procurar lideranças de sua comunidade para levantamento das necessidades, bem como sobre trabalhos sociais que foram travados nos últimos anos pela comunidade).

✓ Módulo 3 da sequência Y: Produção pelo grupo de relatório acerca da pesquisa feita no módulo 2.

5.2.4 Apresentação da proposta

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 7 horas /aula
- **Público:** 2º e 3º ano do Ensino Médio
- Esta sequência foi criada com exclusividade pela autora da Dissertação “O ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como uma condição para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades” para aplicação em

sala de aula das turmas do anexo da Comunidade de Camarinhas - Escola Estadual Tiburtino Pena - em forma de proposição e teste para análise de dados.

- **Objetivos:**

- ✓ Trabalhar os gêneros textuais autobiografia e artigo de opinião;
- ✓ Introduzir a matéria Análise Sintática com a parte: sujeitos, conforme nível levantado anteriormente;
- ✓ Levantar dados sobre a vida dos jovens em comunidade e trazer estes dados para a sala de aula;
- ✓ Incentivar os jovens camponeses a participarem de sua comunidade, a partir de sua capacidade linguística de leitura, escrita e oralidade, atuando mais fora da escola, a partir do que têm aprendido dentro dela.

PARTE 1

1º DIA

- Introdução com **roda de conversa**.

(Ficha de acompanhamento para roda de conversa – ANEXO 1 DA SD - Sequência didática)

- O professor deve afixar o cartaz 1 (ANEXO 2 DA SD) na parede e então ler e explicar e, em seguida, pedir aos alunos que escrevam um texto sobre eles mesmos. Explique ao aluno que o texto vai dizer muito sobre quem é ele, por isso devem caprichar e pensar não somente nele, mas abranger para suas relações com o mundo que o cerca. O formulário de produção textual (ANEXO 3 DA SD) deve ser entregue aos alunos. AVALIATIVA
- A professora faz uma cópia dos textos produzidos sem corrigi-los ou modificá-los, depois faz as correções necessárias. Guarda as cópias, anexa outro formulário de produção textual para que o aluno/aluna possa refazer o seu texto quando requisitado.

2º DIA

- Aula expositiva sobre Autobiografia. O cartaz 2 (ANEXO 2 DA SD), semipronto, deve ser anexado e as características impressas devem ser distribuídas pelos alunos. Assim,

cada aluno lê uma em voz alta para que a professora possa explicar e, ao mesmo tempo, o aluno que leu cola a característica no cartaz.

- A/O professora/professor pode pedir aos alunos que entrevistem familiares e pessoas da comunidade sobre fatos de sua infância e coisas marcantes sobre conquistas e lutas da comunidade desde que ele/ela nasceu.

3º DIA

- A professora introduz a nova matéria – Introdução a análise sintática “sujeitos”. O professor deve entregar o material para os alunos (ANEXO 4 DA SD) e pedir que ajudem na leitura, especialmente das partes destacadas em verde. Assim é possível explicar e, ao mesmo tempo, dialogar com os alunos sobre a matéria.
- No final da matéria é sugerido que os alunos se reúnam em grupos para elaboração de cartazes (orientação no material).

PARTE 2

4º DIA

- Atividade de interpretação e fixação com texto “Autobiografia de uma jovem campesina” (ANEXO 5 DA SD).
- A professora devolve o texto produzido pelos alunos e pede que refaçam em casa, considerando as correções, a pesquisa realizada e as características explanadas.

5º DIA

- Aula expositiva com características do gênero “Artigo de opinião”. O cartaz 3 (ANEXO 6 DA SD), semipronto, deve ser anexado e as características impressas devem ser distribuídas pelos alunos. Assim, cada aluno lê uma em voz alta para que a professora possa explicar e, ao mesmo tempo, o aluno que leu cola a característica no cartaz.
- Atividade de interpretação (ANEXO 7 DA SD) a partir de um artigo de opinião.
- No material consta atividade avaliativa para casa sobre pesquisa na qual os alunos deverão buscar problemas estruturais e sociais de sua comunidade com histórias de lutas e conquistas relativas a esses problemas. AVALIATIVA

6º DIA

- Produção coletiva de artigo de opinião sobre a participação social dos jovens na sua comunidade. (partes do artigo – ANEXO 8 DA SD) no quadro negro e conduzindo os alunos na escrita. Um aluno pode ser escolhido como relator, para que o artigo escrito no quadro possa ser reescrito no papel (resultado da atividade – produto a ser avaliado pela professora de modo coletivo). Sugestão: A professora pode sugerir que o artigo possa ser impresso e distribuído na comunidade, caso seja decidido por todos. AVALIATIVA

7º DIA

- Avaliação da sequência didática pelos alunos. Aplicação de questionário semiestruturado. (ANEXO 9 DA SD) AVALIATIVA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões após o desenvolvimento desta pesquisa e escrita desta dissertação assinalaram pela possibilidade de associação entre o planejamento de aulas de Língua Portuguesa e a participação protagonista do jovem no campo, através de aulas que se relacionem com o tema e que tragam a realidade dos alunos para dentro da sala de aula, bem como levem o conhecimento adquirido em sala de aula para o dia a dia dos jovens na comunidade.

Abordou-se enquanto tema “O ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades”.

O desenvolvimento das considerações sobre a história da Educação do Campo neste trabalho esteve relacionada não apenas ao fato da escolha de uma escola do campo como *locus* de pesquisa, mas, para além disso, de uma discussão sobre como a juventude pode se apropriar deste histórico de lutas e conquistas, enquanto protagonistas de sua história, participando mais ativamente de sua comunidade. Dentro da escola, e especificamente nesta pesquisa dentro das aulas de Língua Portuguesa, uma pedagogia voltada para a Educação do Campo possibilita o incentivo ao amadurecimento e a prática de princípios como a luta por uma escola de direitos, a consideração de um projeto de campo e de sociedade voltados para os ideais camponeses e o protagonismo do povo camponês, enquanto sujeitos de uma história construída por eles mesmos.

Debateu-se aqui a tentativa de homogeneizar o sujeito jovem do campo, sobre como essa juventude é pensada num único processo de visibilizar os jovens do campo, ficando demonstrado pela bibliografia consultada a importância de usar a expressão “juventudes” no plural, referindo-se à gama de contextos em que os jovens estão inseridos. Viu-se que a situação no campo para os jovens tem se mostrado bastante preocupante, especialmente pela ausência de oportunidades de trabalho que garantam as condições de sua reprodução. Com isso, as dificuldades de acesso à educação e de permanência na escola, bem como dificuldade de acessos que poderiam contribuir com a materialidade de suas vidas, são cada vez mais presente na vida destes jovens. Nesses aspectos, a definição de jovem do campo ou juventudes do campo esteve demarcada nesta dissertação como heterogênea e fruto de especificidades relacionadas a essa materialidade

ou a falta dela. Dessa maneira, falou-se muito sobre como os jovens podem se desenvolver e lutar materialmente para se manterem de modo digno se nem ao menos têm base para isso. Destacou-se que os aspectos estruturais que produzem essa realidade deveriam ser expostos para que políticas públicas sejam direcionadas para garantir o mínimo dessa materialidade, a saber, o acesso à terra com condições para nela se viver e trabalhar com dignidade¹⁷.

Alguns fatores sobre as juventudes no campo foram abordados nesta pesquisa: a associação da identidade com o atraso, a discussão sobre a migração, a ausência de materialidade para permanência no campo e a participação em movimentos sociais.

Sobre a associação da identidade com o atraso, vimos que esses jovens são submetidos a uma invisibilidade social e que essa invisibilidade se processou pela reprodução de determinado olhar que tanto nega a existência do outro, quanto o uniformiza em uma unidade descaracterizante, fazendo aí alusão a identidade definida como atrasada. A juventude camponesa está inserida nos processos de transformações do campo brasileiro e para compreender como isso se dá, discutiu-se o contexto do campo brasileiro, onde esses sujeitos se socializam em instituições que também passam por reconfigurações. Nesse aspecto, a escrita desta dissertação trouxe exemplos de que a identidade da juventude camponesa vem se destacando e trabalhando para superar esta invisibilidade.

Sobre a migração dos jovens do campo para as cidades, destacou-se que ela deveria ser vista não como uma tendência, mas como algo que deveria ser mais cuidadosamente entendido, em todos os sentidos: suas causas e também suas consequências para o campo. Esse cuidado requer o levantamento de possibilidades para que o campo se desenvolva social e economicamente de forma mais equilibrada e harmônica com os centros urbanos.

Ainda falou-se em permanência e na importância do acesso à terra, ou a obtenção de terra como questão central para manter o jovem no campo, afinal, da terra depende a produção rural para a subsistência e ainda para o comércio local. Além disso, a terra é o

¹⁷ Infelizmente, durante a conclusão desta escrita sobrevieram condições políticas adversas ao contexto de luta pela dignidade no campo, quando, por exemplo, o atual Governo Federal enviou no dia 03/01/2019 às superintendências regionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), memorandos determinando a interrupção de todos os processos para compra e desapropriação de terras. Ainda que cinco dias (08/01/2019) após suspender a política de reforma agrária no país, o Governo Federal tenha voltado atrás e cancelado a paralisação que prejudicava processos de compra e obtenção de terras para a criação de assentamentos rurais e a titulação de territórios quilombolas em todo o país, teme-se pelas ações das políticas de reforma agrária e de ordenamento fundiário. Disponível em <https://reporterbrasil.org.br/>. Acesso em jan 2019.

principal patrimônio dos agricultores. Viu-se que fatores que possam impedir o acesso à terra contribuem com a migração para as cidades.

Não poderia deixar de citar nesta escrita as estratégias de acumulação e extração de mais valia da força de trabalho da juventude camponesa neste tempo de hegemonia do agronegócio no Brasil, em especial, na região citada, onde a maioria dos jovens não possui terras e vive de trabalhos para terceiros.

Ainda sobre as juventudes, e relacionando à temática desta dissertação, tratou-se da participação em movimentos sociais, ao que se comprovou que o lugar social que o sujeito ocupa determina muito de sua condição juvenil. Além disso, a pesquisa bibliográfica demonstrou que no campo as juventudes camponesas vêm construindo a diferentes estratégias para conseguir enfrentar essas condicionantes estruturais: luta pela terra, acesso e permanência à educação, permanência no campo, dentre outras. É nesse sentido que a participação em movimentos sociais e movimentos sindicais ressignifica as possibilidades e as potencialidades de ser um jovem camponês, garantindo muitas vezes, o acesso às políticas públicas de formação conquistadas por essas organizações, demonstrando sinais de resistência, de continuidade e de mudança.

No que tange ao processo de escolha do lugar, o município de Francisco Sá, norte de Minas Gerais, já tem uma história com a Educação do Campo, traçada nesta dissertação, o que suscita espaço para desenvolvimento de pesquisas na área. A investigação aconteceu na Escola Estadual Tiburtino Pena, em seu anexo na Comunidade de Camarinhas do município mencionado. Além da história com a Educação do Campo, esta autora reside neste município e trabalha na escola investigada, o que revela um caráter de proximidade com os objetos, alcançando o ideal de pesquisar na sua área, localidade e profissão, já que se trata de um mestrado profissional. Além disso, as turmas anexas são fruto de uma luta da Comunidade para manterem os seus filhos e filhas no campo, conforme relatado nesta dissertação, o que remete esta pesquisa aos princípios da Educação do Campo que também foram discutidos.

Quanto à escolha dos sujeitos, participaram da pesquisa os alunos matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio do anexo na Comunidade de Camarinhas, como participantes que responderam o questionário utilizado para coleta de dados referentes aos seguintes eixos: dados pessoais, a escola, a comunidade e a família dos sujeitos-alunos e o protagonismo jovem no campo, com questões que remetem ao conhecimento sobre o protagonismo, participação e aspirações jovens para aquela comunidade. Além dos alunos, foram ouvidas a professora de português da turma e a supervisora da escola,

responsável pelas turmas em Camarinhas.

Sobre os sujeitos participantes pode-se dizer que foram beneficiados, porque ao preencherem o questionário semiestruturado e ao concederem a entrevista narrativa encontraram condições propícias para a reflexão sobre o protagonismo e a participação jovem no campo, uma vez que foram incentivados a repensar no seu dia a dia, enquanto alunos e na sua prática, enquanto profissionais.

Esta pesquisa partiu do ponto de que esses sujeitos alunos estudavam no ensino médio de uma escola do campo e viviam em comunidades campesinas. Assim os dados mostraram que aqueles jovens, de maioria do sexo masculino, tinham entre 16 e 19 anos. Estes jovens utilizam o transporte escolar e a maior parte deles estuda naquela escola há mais de 10 anos. Foi possível notar no percurso da pesquisa que todos conhecem a história de luta para manter o funcionamento das turmas do Ensino Médio naquela comunidade. Os dados retrataram jovens pouco engajados em movimentos sociais e sindicais, embora foram registrados indícios de engajamento de caráter religioso e esportista.

Essa falta de engajamento deixa como proposta a necessidade de aprofundar pesquisas sobre as organizações sociais presentes naquela comunidade, sua atuação e alcance, para possível formação de traços que possam indicar o porquê da ausência da participação das juventudes nesses movimentos.

Esta autora procurou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR - de Francisco Sá, uma das entidades mais atuantes no campo deste município, para esclarecimentos sobre a atuação na Comunidade de Camarinhas junto aos jovens. Em nota, o STR informou que:

Já realizou muito trabalho de base nesta comunidade, orientando os jovens a se filiarem, porque os trabalhos desenvolvidos são apenas com os sócios, justamente porque a única fonte de sobrevivência do Sindicato vem das mensalidades desses sócios, pois não tem ajuda financeira de nenhum outro órgão. Temos como sócios uma pequena parcela de jovens dessa comunidade. Destaque-se que é grande o número de mulheres que engravidam muito jovens e procuram o sindicato para solicitarem o benefício salário-maternidade, que é um benefício das mães que estão no meio rural e exercem atividade rural. O STR não tem uma ação específica para essa comunidade, por ter uma parcela mínima de jovens que são sócios, mas em outras comunidades todas as ações desenvolvidas há participação de jovens. O STR vem desenvolvendo algumas ações junto com a juventude rural, uma delas é a Copa da Juventude Rural, que tem movimentado jovens no campo. A competição tem como objetivo integrar e fortalecer a juventude rural, pois acreditamos que juntos tudo é possível. Em 2019 já vamos para o terceiro campeonato rural.

Também oferecemos vários cursos para os jovens como Curso de Formação Agroecologia Cidadã. Além disso, oferecemos apoio aos Programas de Educação do Campo, com alunos na área Sociais e Humanas e Ciências da Vida e da Natureza na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Também contamos com o Pronaf Jovem – Agro amigo, que é uma linha de crédito com juros baixos para o jovem iniciar sua fonte de renda. Geralmente essas ações são divulgadas na comunidade.

Em Camarinhas os jovens parecem que estão adormecidos, e tem sido um grande desafio organizar a juventude rural, e essa tem sido uma grande preocupação dos dirigentes e com poucos recursos dificulta ainda mais. (SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE FRANCISCO SÁ, 2019)

Quanto à questão religiosa, foram mostrados fortes laços na base do movimento sindical. Essa conclusão leva à suposição de que esse engajamento pode contribuir de modo significativo para a participação daqueles jovens em sua comunidade.

Sobre as aulas de português, destacaram a leitura, a escrita e a oralidade como partes fundamentais para sua formação linguística. Ainda sobre as aulas, ressaltaram o bom relacionamento com a professora regente e mencionaram a necessidade de aulas diferenciadas, a necessária participação mais efetiva dos alunos e a contextualização de livros didáticos e planejamentos de aulas.

Confirmou-se nas respostas que aqueles jovens, em sua maioria, pensa em sair do campo em busca de melhores oportunidades de vida, uma vez que onde vivem não há oportunidades de emprego, como já rechaçado. Não obstante, os sujeitos da pesquisa deixaram claro que, ainda que saíssem do campo, tinham a intenção de voltar um dia, demonstrando os fortes laços com o campo.

Ainda nos resultados da análise, demonstrou-se através dos dados coletados que a maioria daqueles jovens não se considera como agricultor, mas que quase todos eles gostariam de ser reconhecidos como jovens do campo.

Quanto aos dados sobre o protagonismo no campo e a participação social, apesar de a maioria afirmar não saber o que é protagonismo, registraram algumas repostas sobre a necessária participação nas aulas e na escola. Uma pequena parte dos sujeitos jovens questionados afirmou que participa em sua comunidade mas não especificaram associações ou sindicatos. Muito se falou em ajudar a comunidade com a questão estrutural, melhorar a saúde, áreas de lazer. Entretanto, os alunos não sinalizaram como isso poderia ser feito. Em nenhuma das respostas tratou-se de representatividade ou organização coletiva sindical.

As entrevistas da professora e da supervisora orientaram no sentido de alertar para o nível das turmas. Mencionaram como o livro didático é totalmente fora da realidade daqueles alunos e chamaram atenção quando destacaram a necessidade de formação e aperfeiçoamentos na área da educação do campo para os professores do Ensino Médio de escolas do campo.

Assim, ao analisar os dados do questionário aplicado e das entrevistas realizadas, esta autora passou a conhecer mais profundamente a realidade desses alunos e suas aulas de português. Esses dados possibilitaram o desenvolvimento das atividades apresentadas na sequência didática proposta como produto desta dissertação.

O desenvolvimento da sequência didática foi pensado a partir da necessidade dos professores adentrarem ao mundo dos alunos, desse modo, na primeira parte da sequência trabalha-se com o gênero autobiografia. Essa escolha além de aproximar o aluno ao planejamento, intenta o levantamento diagnóstico do conhecimento acerca do tema, são lançados meios para se trabalhar as características do gênero com a participação dos alunos. Os conceitos iniciais de educação do campo mostram-se necessários e adentraram ao desenvolvimento numa Autobiografia de “uma jovem campesina” com atividade de interpretação que remete aos conceitos de Educação do Campo. A exposição da matéria – introdução a análise sintática “sujeitos” – é proposta no nível, conforme informado pela professora entrevistada, com associação à Educação do Campo. O material foi preparado pensando na intervenção constante dos alunos com explicações que remetem a sua realidade de “jovem” e de “jovem do campo”. A atividade seguinte é um roteiro de entrevista – pesquisa feita pelos alunos em forma de entrevista, que exigirá dos alunos aprofundamento nas temáticas que deverão ser expostas na correção da autobiografia. Os/as alunos/alunas deverão entrevistar seus familiares e pessoas da comunidade onde vivem, configurando a quebra dos muros da escola e buscando trazer para sala de aula um pouco do que vivem. Como produção final, o aluno reelabora sua autobiografia, baseado na correção do/da professor/professora, levando em consideração os conceitos apreendidos e as características do gênero trabalhadas.

A proposta foi chamada de ampla porque abrange duas sequências menores, a primeira parte lida com o gênero autobiografia e a segunda parte lida com o gênero artigo de opinião, sendo que uma se transforma na outra na sequência ampla. Os módulos que fazem o desenvolvimento dos trabalhos tratam dos temas levantados sobre os alunos: a educação do campo, a participação social, a comunidade onde vivem.

Quanto ao artigo de opinião, escolheu-se pela possibilidade de exposição de opiniões e argumentos, no caso especial da temática trabalhada, a participação dos jovens no campo. Além das aulas expositivas sobre as características do gênero, propõe-se a apresentação de artigo sobre o jovem no campo com atividades de interpretação que conduzam aos princípios da educação do campo. Finaliza-se este módulo com trabalho em equipe de pesquisa de campo, no qual os alunos deverão, em grupos, procurar lideranças de sua comunidade para levantamento das necessidades, bem como sobre trabalhos sociais que foram travados nos últimos anos pela comunidade. A sequência é finalizada com a produção coletiva de artigo de opinião sobre a participação social dos jovens na sua comunidade. Através deste texto é possível trabalhar, conforme suas especificidades, a opinião dos alunos sobre o tema, finalizando com proposições que podem ser identificadas como intervenções na comunidade.

Destaque-se que esta pesquisa esteve focada nas aulas de Língua Portuguesa, por se tratar do âmbito profissional da autora, no entanto seria possível tratar de qualquer dos conteúdos disciplinares, e estender a discussão para toda a escola de forma interdisciplinar. Esta abordagem pode servir como base para um aprofundamento de discussões, por exemplo, sobre a grade curricular dos alunos do anexo no campo.

O principal desfecho esperado nesta pesquisa era a elaboração de uma sequência didática a partir dos conhecimentos adquiridos por esta profissional da educação, autora desta dissertação, sobre os sujeitos participantes, sua comunidade e suas aulas de português, a fim de devolver a eles os resultados da pesquisa, relacionando suas aulas aos aspectos e sentidos atribuídos ao protagonismo jovem no campo. Inicialmente pretendia-se aplicar a Sequência elaborada para a turma dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no entanto, assim que os trabalhos foram iniciados, a Prefeitura Municipal limitou a data de funcionamento do transporte escolar, diminuindo tempo disponível para este teste pela falta de repasse de verbas do Governo Estadual. Desse modo, a sequência didática foi construída, mas ainda não foi testada. Ressalte-se que esta autora pretende seguir adiante, testando em sala de aula as atividades propostas e levando esta discussão para uma possível publicação.

Diante disso, espera-se que este estudo contribua para sistematizar o conhecimento e as práticas dos alunos acerca da participação social jovem no campo, atribuindo as relações destas com as propostas didáticas desenvolvidas na sala de aula de Língua Portuguesa.

Os trabalhos desta dissertação conduziram para um caminho no qual deixa-se como proposta uma possível pesquisa sobre a atuação e presença dos movimentos sociais e sindicais naquela região.

Outro caminho seria um trabalho conjunto da equipe pedagógica da escola com o STR para divulgar informações dentro da escola, encaminhando e apoiando os jovens para as oportunidades que se colocam através do que o coletivo sinal oferece.

Além disso, a aplicação do produto elaborado e a análise dos seus resultados poderão demonstrar se essa sequência poderá, ou não, incentivar a participação social dos jovens camponeses de Camarinhas.

Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a juventude camponesa e sua posição frente a sua comunidade, bem como sobre como os professores podem lidar com esta temática em sala de aula, contribuindo para formação de jovens ativos em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ALVES, Maria Zenaide. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 87-104.

ALVES, Nielsen Alves; NASCIMENTO, Hiata Anderson Silva do. Evasão escolar no meio rural: estudo de caso na Escola Família Agrícola De Chapadinha. **Revista Eixo**. Brasília-DF, v. 6, n. 2, julho-dezembro de 2017. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/viewFile/356/297>. Acesso em nov 2018.

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. Publ. 2018. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em jun 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (*et al*). **Nota Técnica da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera**. Reunião Ordinária da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Exercício 2011. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 23 de fevereiro de 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da Educação Rural à Educação do Campo: construindo caminhos. *In* CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de. (Orgs) **Educação Rural e do Campo**. Série: Qual conhecimento? Qual educação? Vol.2. Uberlândia:EDUFU,2014. p. 13-32.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; BEGNAMI, João Begnami. Gestão democrática na educação do campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; LEÃO, Geraldo. Juventudes no/do campo: questões para um debate. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 17-27.

ARAÚJO, Larissa Gimenes de; D’AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski.(Orgs.)

Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras expressões, 2012. p. 135-153.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Prefácio. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski.(Orgs.) **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras expressões, 2012. p. 7-12.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *In: Trabalho e Educação.* Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação – nº (1996). Belo Horizonte: Fae/ UFMG, v.21, n.3,set/dez 2012. p. 81-94.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo Nº2.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASPIS, Renata Lima. **Por uma educação sem profundidade.** 3º Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação. Actas. V. 3. Publ. 2015. Disponível em <http://filosofiaeducacion.org/actas/>. Acesso em jun 2017.

BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra, A Entrevista Narrativa. *In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BECKER Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina:** estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Coleção Polêmicas de nosso tempo. N.67. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOF, Alvana (org.). **A Educação no Brasil Rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOGDAN Roberto C.; BIKLEIN Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto (Portugal): Porto editora, 1994.

BONAMIGO, Carlos Antônio. O ensino de Filosofia em escolas do campo. *In: Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* (Org.) Célia Regina Vendramini e Bernadete Wrublewski Aued. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 375-98.

BONDÍA Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478, 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em jun 2017.

BORDENAVE, Juan Díaz (1994). **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense.

BORJA, I. M. F. S.; MARTINS, A. M. O. Evasão Escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em jun 2017.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em jun 2017.

BRASIL, **Resolução nº 40 de julho de 2001**. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em maio de 2018.

BRISSAC, Nelson. **O olhar do Estrangeiro**. O olhar. Adauto de Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras. 1988. p. 361-3.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. *In: Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. Célia Regina Vendramini e Bernadete Wrublevski Aued (Orgs.) São Paulo: Outras expressões, 2012. p. 23-57.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo na atualidade**. Entrevista concedida às mestrandas do Programa de Pós-Graduação: Educação e Docência da Fae/UFMG na Linha: Educação do Campo. Belo Horizonte, 2017.

CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Centro de Treinamento Educacional da CNTI -Luziânia-GO. Brasília: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, 1998.

CAMPOS, Nazareno José de. (*et al*). Ensino de geografia: relatos de uma experiência. *In: Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. Célia Regina Vendramini e Bernadete Wrublevski Aued (Orgs.). São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 183-198.

CARNEIRO, Helanya Santana; BARREIROS, Patrício Nunes. **Conhece-te a ti mesmo**: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso. Programa de Pós Graduação Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo – 2017. p. 488 – 506.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de. (Orgs) Educação Rural e do Campo. Série: **Qual conhecimento? Qual educação?** Vol.2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Um estudo na Perspectiva das Representações Sociais.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná (*et al.*). **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. V. 1. 2009, Rio de Janeiro: Edur/Mauad.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo – educação e a construção de um sujeito político. *In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.).* **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 277-286.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. *In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.).* **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do Português. *In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.).* **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 119-148.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, v28, n100, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em nov 2018.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. *In: _____.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORES, S. R; LUSCHER, A. Z. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cadernos de Pesquisa, 2011, v. 772.

EVANGELISTA, José Carlos Sena, SANTOS, Cátia Regina, SILVA, Luciene Rocha, SANTOS, Arlete Ramos dos. **A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2071-2086, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/> Acesso em nov 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In: MOLINA, Mônica Castagna.* **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano (*et al.*). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Coleção Por uma Educação Básica do Campo Nº7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos. *In*: MOREIRA, Antônio Carlos (*et al.*) **Para quem investigamos – Para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-64.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 15^a ed, São Paulo: Cortez, 2000.

GALINDO, Eryka. **Sou jovem do campo**: caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 107-124

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a reponsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Carlos (*et al.*). **Para quem investigamos – Para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-36

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação, 1998 *In*: _____. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GÓES, Leonardo. Presidente do INCRA - **Cerimônia de abertura do Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e PRONERA**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-20-anos-evento-destaca-importancia-da-educacao-para-o-campo>. Acesso em 15 de junho de 2018.

KLEIMAN, Ângela. Objetivos e expectativas de leitura. *In*: _____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore. Texto e contexto. *In*: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHN, Angélica. **Juventude do campo e migração**: escolarização, resistência e expansão do agronegócio. Ponto e Vírgula - PUC SP - No. 18 - Segundo Semestre de 2015 - p. 39-55. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/>. Acesso em nov 2018.

LEJEUNE. Philippe. **O Pacto autobiográfico** – De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA, Rejjane de Souza; OLIVEIRA, Luciano Benini de. **Juventude camponesa**: unidade dialética campo – cidade. XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional. São Paulo, 2017.

LIMA, Suzana M. V. **Juventude Rural e as Políticas e Programas de Acesso à Terra no Brasil**: Recomendações para Políticas de Desenvolvimento para o Jovem Rural / Suzana Maria Valle Lima ... [et al.]. Brasília: MDA, 2013. 184 p.

- LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (como se faz) sequência didática? **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, 2013.
- LISBOA, S.S. **Da Migração à Não-Migração**: o exemplo de pequenas cidades da Zona da Mata Mineira. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.
- MACHADO, Catarina dos Santos. As contribuições do PIBID Diversidade à formação docente do LEDOC, da Universidade de Brasília. *In: Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. SOUZA, Rosineide Magalhães de, MOLINA, Mônica Castagna e ARAÚJO, Ana Cristina de. (Orgs.) Brasília: Decanato de extensão/UNB, 2016. p. 29-37.
- MANE, Djiby e CARMO DE PAULA, Antônia. Os múltiplos letramentos no Colégio Estadual Assentamento Virgilândia nas turmas do VI e VII anos do Ensino Fundamental. *In: Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. SOUZA, Rosineide Magalhães de, MOLINA, Mônica Castagna e ARAÚJO, Ana Cristina de. (Orgs.) Brasília: Decanato de extensão/UNB, 2016. p. 41-55.
- Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro. Item 8. *In: CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. *In: _____*. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de e ALENCAR, Maria Clélia De Medeiros. **Eu sou da roça, Jovem rural**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Ceará, 2005.
- MAZZETTO SILVA, Carlos Eduardo. Reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo, é uma tarefa pedagógica. *In: Trabalho e Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação – nº (1996). Belo Horizonte: Fae/ UFMG, v.21, n.3,set/dez 2012. p. 95-98.
- MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS, Sergio Botton. (orgs.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil** - Coleção juventude. Série estudos; n. 1. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2014.
- MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho, LEÃO, Cleonice de Moraes; SOUZA DALma Flávia Guimarães de. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. **Revista. Letras**, Curitiba, v. 18, n. 22, p. 55-74, jan./jul. 2016. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em nov 2018.
- MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: INCRA, NEAD/ MDA, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 13-16.

Movimento dos pequenos Agricultores – MPA. **Reforma do ensino médio inviabiliza política de educação do campo**. Entrevista concedida em fevereiro de 2017. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/reforma-do-ensino-medio-inviabiliza-politica-de-educacao-do-campo/>. Acesso em nov. 2018.

NOVAES, Regina. **Juventude, Juventudes - Jovens das classes C e D frente aos dilemas de sua geração** [Conferência]. Programa mais cultura audiovisual. - Brasília-Brasil: Edital FIC TV/ MAIS CULTURA, 2008. - Vol. 1 edição.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SÁEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia**. Edição do autor: Ilha de Santa Catarina, 2013. p. 135-210.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. (Dissertação de mestrado). Brasília, 2009.

SANTOS, Decanor Nunes dos. **Educação do Campo na atualidade**. Entrevista concedida às mestrandas do Programa de Pós-Graduação: Educação e Docência da Fae/UFMG na Linha: Educação do Campo. Belo Horizonte, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta curricular dos conteúdos básicos comuns de Língua Portuguesa**. 2014. Autoras do Ensino Fundamental Ângela Maria da Silva Souto e Vilma de Sousa.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2820 de 11 de dezembro de 2015**. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Belo Horizonte, dezembro de 2015.

SOARES, Magda. Letramento em ensaio - Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STROPASOLAS, Luiz. Fala na Mesa de debates 2 - Os desafios para a construção de políticas públicas para a juventude rural do Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas/ 2014. *In*: **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**.

MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS,

Sergio Botton. (orgs.) – Brasília: Presidência da República, 2014. 268 p.: il. – (Coleção juventude. Série estudos; n. 1).

VILLAS BÔAS. Rafael Litvin. Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária: avanços, limites e desafios. *In: Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. SOUZA, Rosineide Magalhães de, MOLINA, Mônica Castagna e ARAÚJO, Ana Cristina de. (Orgs.) Brasília: Decanato de extensão/UNB, 2016. p. 17-26.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Cap. 9. Observando o familiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Campinas: Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

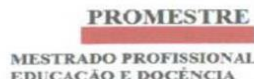
VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para as escolas do campo**: conhecendo o pnldcampo. Regional_Erechim – Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em:[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(7\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf). Acesso em nov. 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Agriculturas**. V.8. n.1. Editora Convidada, Rio de Janeiro, 2011.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. *In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). Juventudes do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 31-52.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DO COLEGIADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

PARECER

Projeto de pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.

Aluna: Cristhianne A. David Oliveira

Orientadora: Maria de Fátima Almeida Martins

Pareceristas: Elianode Souza Martins Freitas e Nayara Silva de Carie

O presente parecer visa avaliar o projeto de Mestrado apresentado pela discente Cristhianne A. David Oliveira, cujo título é: **O ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.**

Os critérios para a análise são: Coesão e organização textual (introdução, justificativa, metodologia, definição do produto, referências); Definição do problema (problematização); Uso de referências teóricas para sustentar a problematização, justificativa, objetivos e metodologia; Diálogo com a produção do conhecimento (teses, dissertações, monografias, livros, artigos); Consistência teórica e metodológica na discussão sobre o problema e na formulação dos procedimentos de pesquisa; Cronograma compatível com o tempo para finalizar o Mestrado; Produto coerente com os resultados a serem produzidos.

Inicialmente é importante salientar que a proposta apresenta boa definição do problema de pesquisa e a elaboração de um produto bem definido. Ao mesmo tempo, expressa a relevância acadêmica e social. A mestranda demonstra, de modo geral, ter domínio da bibliografia pertinente para o desenvolvimento da pesquisa, pois há consistência teórica e bom diálogo com o conhecimento.

No que tange a coesão textual, depreendo que o texto apresenta uma boa coesão. Porém alguns subitens devem ser inseridos na justificativa, pois estão deslocados no texto (2.2.1, 2.3, 2.4.1 e 2.5).

O projeto apresenta o percurso metodológico que deverá ser feito, no desenvolvimento da pesquisa. Sugere-se que sejam apresentados de forma separada, no texto.

No que tange às referências de pesquisa, sugiro que sejam completadas. Há, ainda, a necessidade de apresentação do cronograma de pesquisa, com detalhamento das etapas que devem ser cumpridas e em qual período.

O projeto de pesquisa esta dentro das normas éticas e atende a todos os princípios legais para pesquisa com seres humanos estabelecida na Resolução CNS Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, publicada no DOU de 13/06/2013.

Por fim, ressalto que a mestranda tem totais condições de desenvolver a pesquisa proposta, juntamente com sua orientadora, professora doutora Maria de Fátima Almeida Martins.

Voto.

Neste sentido, S.M.J somos favoráveis à aprovação do projeto.

Sem mais para o momento.

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2017.

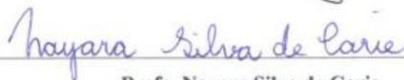
PARECER FINAL

Aprovado Aprovado com reformulação Reprovado

Assinatura dos Relatores



Prof. Eliano de Souza Martins Freitas



Profa. Nayara Silva de Carie

Aprovado pelo Colegiado em reunião de ___/___/___

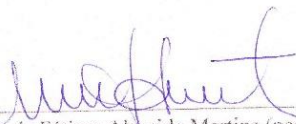
Aprovado pela Câmara
Departamental em 29/10/17
JE

Júarez Melgão Valadares
Chefe de Curso - FAEMG

ANEXO II – TERMO DE COMPROMISSO MESTRANDA E ORIENTADORA**TERMO DE COMPROMISSO**

Nós, Maria de Fátima Almeida Martins e Cristhianne Antunes David Oliveira, abaixo assinadas, pesquisadoras envolvidas no projeto de título “**O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos**” declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares. Comprometendo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados, sejam ele favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Temos ciência de que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2018.



Maria de Fátima Almeida Martins (pesquisadora responsável)
RG 35853180-9



Cristhianne Antunes David Oliveira
RG 41973969

ANEXO III – PARECER DE APROVAÇÃO DO COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.604.554

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado pelos pesquisadores na versão atual:

"Objetivo Primário:

Sistematizar, analisar e comprovar se o ensino contextualizado de Língua Portuguesa em Escolas do Campo pode proporcionar condições para o exercício do protagonismo dos educandos.

Objetivo Secundário:

Analisar os educandos de uma turma do Ensino Médio e suas vivências; Analisar planejamentos do professor/a do ano letivo em questão; Contextualizar os resultados da pesquisa de campo numa sequência didática para ser trabalhada em sala de aula; Utilizar a teoria da Educação do Campo para embasar a sequência didática; Utilizar o Princípio do Protagonismo nas leituras da pesquisa de campo para, então, trazê-lo na sequência proposta".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterados em relação ao parecer 2.532.561.

Relação risco x benefício considerada adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande importância e relevância, conforme bem observado no parecer consubstanciado aprovado em câmara departamental.

Pendências geradas no parecer de número 2.532.561 atendidas, a saber:

- 1) obtenção do termo de anuência para realização da pesquisa junto à escola participante;
- 2) produção de TCLE para pais ou responsáveis dos menores participantes e de TALE para menores participantes: os termos descrevem os instrumentos de pesquisa aplicáveis a este grupo (questionário e entrevista) e garantem recusa à participação, confidencialidade dos dados;
- 3) produção de TCLE para diferentes grupos de participantes - professor e supervisor - contendo explicações sobre os instrumentos aplicáveis para tais grupos (entrevista narrativa e permissão para realização da sequência didática junto à turma);
- 4) foi retirado termo de autorização para uso de imagens e inserido termo de uso de depoimentos. O termo de uso de depoimentos não é necessário, já que o TCLE explicita o uso de dados para fins específicos de pesquisa. O questionamento do CEP-UFMG dizia respeito ao uso das imagens apenas. Como não há uso de imagens, o termo de autorização de uso de depoimentos é dispensável;
- 5) pesquisadores informam no TCLE que vão agendar as entrevistas de maneira a não prejudicar os alunos em suas atividades.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.604.554

Defesa da dissertação, junto ao Programa PROMESTRE, da Faculdade de Educação da UFMG, prevista para dezembro de 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Há folha de rosto, parecer da câmara departamental devidamente datados e assinados.

Incluída carta de anuência da escola participante.

Presentes TCLE para pais ou responsáveis pelos estudantes; TALE para estudantes; TCLE para professores e TCLE para professores.

Recomendações:

Caso algum estudantes seja maior de idade, deve ser produzido TCLE para ele(a) em linguagem acessível. Sendo este o caso, os pesquisadores devem submeter emenda ao projeto de pesquisa aprovado para apreciação deste novo documento.

Termo de uso de depoimentos é dispensável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprova-se o projeto "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DO CAMPO COMO UMA DAS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS", da pesquisadora responsável Maria de Fátima Almeida Martins.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1074310.pdf	27/03/2018 14:11:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_escola.pdf	27/03/2018 14:08:41	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.604.554

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_uso_de_depoimentos.pdf	27/03/2018 14:04:06	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_supervisor.pdf	27/03/2018 14:03:21	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	27/03/2018 14:02:27	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	27/03/2018 14:01:34	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	27/03/2018 14:00:34	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	27/03/2018 14:00:00	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	21/02/2018 17:38:07	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Outros	Parecer_Departamento.pdf	21/02/2018 17:28:29	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	21/02/2018 17:27:02	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	21/02/2018 17:05:39	CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA	Aceito
Outros	835341183aprovacaoassinada.pdf	17/04/2018 15:29:55	Vivian Resende	Aceito
Outros	835341183parecerassinado.pdf	17/04/2018 15:30:04	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICES**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA PARTICIPANTE****TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA PARTICIPANTE**

Título do Projeto: **O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.**

Pedimos, através deste, a sua anuência, enquanto representante desta escola, para um estudo através do qual buscamos investigar experiências protagonistas de adolescentes e jovens na prática pedagógica de Língua Portuguesa em sala de aula

Este projeto será desenvolvido na sua escola – Anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena – na Comunidade de Camarinhas/ Francisco Sá/MG, em sala de aula, onde será aplicado um questionário semiestruturado e aplicada uma entrevista narrativa, em caso de sua concordância, para a/o professor de Língua Portuguesa, a/o supervisor e os 22 (vinte e dois) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio da referida escola, que depois, participarão do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, que abordará como tema o protagonismo jovem dos sujeitos camponeses, no contexto da Educação do Campo.

Ressalte-se que participantes da pesquisa serão informados com antecedência, no caso dos menores, submetidos a um TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO, que será embasado pelo TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, assinado pelos pais ou responsáveis, que também será apresentado ao/a supervisor/supervisora e ao/a professor/professora da turma.

O aceite ou não dos participantes a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livres para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que a participação não ocasionará gastos financeiros, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à opinião e conceitos; dar-lhes a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispõem e garantia do anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) porventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).


Assumimos a responsabilidade de manter o sigilo sobre as informações que nos forem confiadas, especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos, ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e a entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, mas não

deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu "de acordo".

Desse modo, **solicitamos sua anuência para a participação da Escola Estadual Tiburtino Pena** na referida pesquisa, ciente de que os dados levantados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso concorde, você receberá uma cópia deste Termo de Anuência, no qual consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.


Cristhianne Antunes David Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG

Endereço: Rua Torianita, 30, Alfredo Dias, Francisco Sá/MG.
Telefone: (38) 99175-2921 Email: cristhiannedavoli@gmail.com


Maria de Fátima Almeida Martins


Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.
Telefone: 3409-6226 Email: faltmartins@ufmg.br

Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá acionar a Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31)3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da Escola nesta pesquisa e, enquanto responsável, concordo e declaro ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Belo Horizonte, 09 de março de 2018.

Assinatura do responsável pela escola/ Masp:

 - 345803-6
Rosana M^ª Rodrigues Silveira
Diretora - MASP, 345.805-6
E. E. Tiburtino Pena
MG 311772015-011

Carimbo da escola: **E. TIBURTINO PENA**
Criada pela Lei nº. 3.242 de 09/12/64
Reconhecida pela Portaria 296/81 de 07/07/81
Rua Lauro Oliveira, 790 - Tel. (038) 233-1200
FRANCISCO SÁ - MINAS GERAIS

APÊNDICE B – TCLE PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.**

Convidamos para participar de um estudo através do qual buscamos investigar experiências protagonistas de adolescentes e jovens na prática pedagógica de Língua Portuguesa em sala de aula

Este projeto será desenvolvido na sua escola – Anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena – na Comunidade de Camarinhas/ Francisco Sá/MG, onde será aplicado um questionário semiestruturado para os 22 (vinte e dois) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio alunos e aplicada uma entrevista narrativa para você professor/professora de Língua Portuguesa e para o/a supervisor/ supervisora. Em caso de sua concordância, os alunos ainda participarão do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, que abordará como tema o protagonismo jovem dos sujeitos campestres, no contexto da Educação do Campo.

Desse modo, **solicitamos seu consentimento para participação da entrevista narrativa áudio-gravada**, que tratará de perguntas relacionadas aos seus alunos, especialmente no que diz respeito ao protagonismo no campo e como isso é ou pode ser relacionado às aulas de português, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora, em horário a ser marcado com antecedência e realizada nas dependências da escola. Para tanto, informamos que, caso consinta com a participação na entrevista, será lavrado termo de autorização à parte, através do qual você poderá consentir com o uso dos depoimentos.

Ademais, **solicitamos o seu consentimento para utilização de oito horários (hora/aula) de Língua Portuguesa**, sendo 1 (hora/aula) destinada a conversa com alunos e entrega de termos; 1 (hora/aula) para aplicação dos questionários para os seus alunos; seis (horas/aula) destinadas a aplicação da sequência didática. O questionário será aplicado em sala de aula e terá duração de 50 (cinquenta) minutos. Informamos que **já dispomos de Anuência da Direção** da escola para realização da pesquisa nos moldes explicitados.

As suas respostas a entrevista narrativa, assim como as respostas dos alunos ao questionário serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso assinta, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispôr e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo à entrevista do(s) qual(is) porventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Assumimos a responsabilidade de manter o sigilo sobre as informações que nos forem confiadas, especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos,

ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e a entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, mas não deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Cristhianne Antunes David Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
Endereço: Rua Torianita, 30, Alfredo Dias, Francisco Sá/MG.
Telefone: (38) 99175-2921 Email: cristhiannedavoli@gmail.com

Maria de Fátima Almeida Martins

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.
Telefone: 3409-6226 Email: faltmartins@ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar-Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

APENDICE C – TCLE SUPERVISORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.

Convidamos para participar de um estudo através do qual buscamos investigar experiências protagonistas de adolescentes e jovens na prática pedagógica de Língua Portuguesa em sala de aula

Este projeto será desenvolvido na sua escola – Anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena – na Comunidade de Camarinhas/ Francisco Sá/MG, onde será aplicado um questionário semiestruturado para os 22 (vinte e dois) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio alunos e aplicada uma entrevista narrativa para você supervisor/supervisora e para o/a professor/professora de Língua Portuguesa. Os alunos ainda participarão do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, que abordará como tema o protagonismo jovem dos sujeitos camponeses, no contexto da Educação do Campo.

Desse modo, **solicitamos seu consentimento para participação da entrevista narrativa áudio-gravada**, que tratará de perguntas relacionadas aos alunos, especialmente no que diz respeito ao protagonismo no campo e como isso é ou pode ser relacionado à prática pedagógica nas aulas de português, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora, em horário a ser marcado com antecedência e realizada nas dependências da escola. Para tanto, informamos que, caso consinta com a participação na entrevista, será lavrado termo de autorização à parte, através do qual você poderá consentir com o uso dos depoimentos.

Ademais, informamos que, caso o/a professor/professora consinta serão utilizados oito horários (hora/aula) de Língua Portuguesa, sendo 1 (hora/aula) destinada a conversa com alunos e entrega de termos; 1 (hora/aula) para aplicação dos questionários para os seus alunos; seis (horas/aula) destinadas a aplicação da sequência didática. O questionário dos alunos será aplicado em sala de aula e terá duração de 50 (cinquenta) minutos. Informamos que **já dispomos de Anuência da Direção** da escola para realização da pesquisa nos moldes explicitados.

As suas respostas a entrevista narrativa, assim como as respostas do/da professor/professora a entrevista narrativa e dos alunos ao questionário serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso assinta, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispôr e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) porventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Assumimos a responsabilidade de manter o sigilo sobre as informações que nos forem confiadas,

especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos, ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e a entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, mas não deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Cristhianne Antunes David Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
Endereço: Rua Torianita, 30, Alfredo Dias, Francisco Sá/MG.
Telefone: (38) 99175-2921 Email: cristhiannedavoli@gmail.com

Maria de Fátima Almeida Martins

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.
Telefone: 3409-6226 Email: faltmartins@ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar-Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE D – TALE ALUNOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.**

Convidamos para participar de um estudo através do qual buscamos investigar experiências protagonistas de adolescentes e jovens na prática pedagógica de Língua Portuguesa em sala de aula

Este projeto será desenvolvido na sua escola – Anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena – na Comunidade de Camarinahs/ Francisco Sá/MG, onde será aplicado um questionário semiestruturado e aplicada uma entrevista narrativa, em caso de sua concordância, para os 22 (vinte e dois) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio de sua turma, que depois, participarão do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, que abordará como tema o protagonismo jovem dos sujeitos campesinos, no contexto da Educação do Campo.

Desse modo, **solicitamos seu assentimento para o preenchimento do questionário** que tratará de perguntas relacionadas ao seu protagonismo no campo e como isso é ou pode ser relacionado as suas aulas de português. O questionário será aplicado em sala de aula e terá duração de 50 (cinquenta) minutos. **As respostas ao questionário** serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso assinta, você receberá uma cópia deste Termo de Assentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Em caso dos pesquisadores julgarem necessário ou conveniente à pesquisa, utilizaremos **entrevistas narrativas com alguns dos alunos**, sendo que, neste caso, desde já, **solicitamos o seu assentimento para conceder esta entrevista narrativa áudio-gravada**, que será feita nas dependências da escola, com duração e aproximadamente 1 (uma) hora), em horário a ser marcado com você com antecedência. Para tanto, informamos que, caso assinta com a sua participação na entrevista, será lavrado termo de autorização à parte, através do qual você poderá consentir com o uso de seus depoimentos.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de **caráter estritamente voluntário**, estando você **livre para retirar seu assentimento a qualquer instante** durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador ou com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação **não ocasionará gastos financeiros**. Como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e **garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos**. O material relativo ao questionário do qual porventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Assumimos a responsabilidade de manter o **sigilo** sobre as informações que nos forem confiadas, especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos, ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e participarem da entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso,

os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, mas não deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Cristhianne Antunes David Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
Endereço: Rua Torianita, 30, Alfredo Dias, Francisco Sá/MG.
Telefone: (38) 99175-2921 Email: cristhiannedavoli@gmail.com

Maria de Fátima Almeida Martins

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.
Telefone: 3409-6226 Email: faltmartins@ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar-Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE E – TCLE PAIS DE ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos.**

Convidamos seu/sua filho/filha para participar de um estudo através do qual buscamos investigar experiências protagonistas de adolescentes e jovens na prática pedagógica de Língua Portuguesa em sala de aula.

Este projeto será desenvolvido na escola de seu/sua filho/filha – Anexo da Escola Estadual Tiburtino Pena – na Comunidade de Camarinhas/ Francisco Sá/MG, sendo que será aplicado um questionário semiestruturado em sala e aula e aplicada uma entrevista narrativa para alguns dos alunos/alunas, em caso de sua concordância. Também participarão da pesquisa o/a professor/professora de Língua Portuguesa, o/a supervisor/supervisora e os 22 (vinte e dois) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio da referida escola, que depois, participarão do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, que abordará como tema o protagonismo jovem dos sujeitos camponeses no contexto da Educação do Campo.

Desse modo, **solicitamos sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/filha no preenchimento do questionário**, que tratará de perguntas relacionadas ao protagonismo no campo e como isso é ou pode ser relacionado as aulas de português. O questionário será aplicado em sala de aula e terá duração de 50 (cinquenta) minutos. **As respostas ao questionário** serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso assinta, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Em caso dos pesquisadores julgarem necessário ou conveniente à pesquisa, utilizaremos **entrevistas narrativas com alguns dos alunos**, sendo que, neste caso, desde já, **solicitamos o seu consentimento para a participação do/da seu/sua filho/filha nessa entrevista narrativa áudio-gravada**, que será feita nas dependências da escola, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora), em horário a ser marcado com antecedência. Para tanto, informamos que, caso consinta com a participação **do/da seu/sua filho/filha** na entrevista, será lavrado termo de autorização à parte, através do qual você poderá consentir com o uso dos depoimentos dele/dela.

Seu aceite ou não a este convite quanto à eventual participação de seu/sua filho/filha na pesquisa são de **caráter estritamente voluntário**, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que a participação de seu/sua filho/filha **não ocasionará gastos financeiros**, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. **O material** relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) porventura ele/ela participe **será mantido em local seguro e privado**, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para **fins estritamente acadêmicos** (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Assumimos a responsabilidade de manter o sigilo sobre as informações que nos forem confiadas, especialmente o nome do participante, ou informações pessoais que o(a) exponham. Afirmamos, ainda, a ausência de quaisquer riscos físicos e emocionais que possam afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois ao preencherem o questionário semiestruturado e a entrevista narrativa encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo. Para além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicados, possivelmente propiciarão um novo repensar sobre a didática de Língua Portuguesa em escolas do campo, começando do debate para as políticas de formação para professores do campo, especificamente na área de conhecimento de Língua Portuguesa, mas não deixando de considerar as demais áreas, que podem ser beneficiadas indiretamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Cristhianne Antunes David Oliveira

Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
Endereço: Rua Torianita, 30, Alfredo Dias, Francisco Sá/MG.
Telefone: (38) 99175-2921 Email: cristhiannedavoli@gmail.com

Maria de Fátima Almeida Martins

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.
Telefone: 3409-6226 Email: faltmartins@ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar-Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Caros responsáveis, caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada(o) pelas pesquisadoras Maria de Fátima Almeida Martins e Cristhianne Antunes David Oliveira dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo com a participação de meu filho/filha _____ na referida pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SEMIESTRUTURADO PARA APLICAÇÃO AOS ALUNOS

MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG PESQUISA: “O ensino de língua portuguesa em escolas do campo como uma das condições para o exercício do protagonismo dos educandos” PESQUISADORA DE MESTRADO: CRISTHIANNE ANTUNES DAVID OLIVEIRA ORIENTADORA: PROFª MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA MARTINS	
Dados pessoais	
1 - Nome:	2 - Idade:
3 – Cor ou Raça: ()branca () parda () preta () amarela () indígena () não desejo declarar	4 – Sexo: ()feminino () masculino () não quero manifestar
5 – Endereço completo, incluindo comunidade:	
6 – e-mail (se tiver):	
A escola	
7 – Você estuda nesta escola há quanto tempo?	
8 – Como costuma vir para a escola? () ônibus () a pé () outro meio. Qual?	
9 – Sua vida social (festas, eventos religiosos, participação em grupos, associações, sindicatos) costuma ser aqui em Camarinhas ou em outra Comunidade?	
10 – Você considera que a escola, em especial as aulas de português, podem contribuir (ajudar) de alguma forma na sua formação enquanto jovem que pode ajudar a sua comunidade? () sim () não	
11 – Se a resposta para a questão anterior for sim, em quais aspectos a aula de português poderia contribuir nesse sentido? () melhorando a leitura () melhorando a escrita () aperfeiçoando o debate oral	
12 – Você considera que suas aulas de português têm ajudado nisso? () sim () não	
13 – O que você acha de suas aulas de português? () gosto () não gosto	
14 – O que mais chama a sua atenção nas aulas de português?	
15 – Como você gostaria que fossem as aulas de português?	
16 – As suas aulas de português e os livros didáticos utilizados dizem respeito, ou já disseram, sobre você e sua comunidade? () sim () não	
17 – Você considera que sair do campo é a melhor saída para obter “melhores condições de vida”? () sim () não	
18 – Após a conclusão do Ensino Médio você pretende sair do campo? () sim, mas eu voltaria () sim, e eu não pretendo voltar () não () ainda não pensei sobre isso.	
A Comunidade e a família	
19 – Sua família é da comunidade de Camarinhas? () sim () não. De onde?	
20 – Você e sua família moram em terra própria? () sim () não	
21 – Você e sua família vivem de trabalhos da terra? () sim () não. Quais?	

22 – Você se considera agricultor? () sim () não
23 – Você gostaria de ser identificado como “jovem do campo”? () sim () não
24 – Você conhece bem a sua comunidade? () sim () não
25 – O que você e outros jovens costumam fazer para passar o tempo fora da escola?
O protagonismo
26 -Você sabe o que é protagonismo? Se sim, poderia dizer?
27 – Já participou de algum grupo/associação/sindicato (religioso/político ou social) na sua Comunidade? () sim () não
28 – Se a resposta para a questão anterior for sim, o que este grupo fazia?
29 – O que você gostaria/poderia fazer para sua comunidade melhorar?
30 - O que você acha que sua comunidade precisa para ser um lugar melhor para os jovens?

A sua participação nesta pesquisa é muito importante para mim e para a Educação do Campo. Ao preencherem o questionário vocês encontrarão condições propícias para que reflitam sobre o protagonismo jovem no campo, em especial em escolas do campo e em suas comunidades. Obrigada pela sua colaboração!

Pesquisadora Cristfianne

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA PARA PROFESSORA DE PORTUGUÊS DA TURMA

<p>Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.</p>	<p>Fase 1 - Apresentação:</p> <p>Apresentação da pesquisa à entrevistada, explorando os objetivos e os referenciais.</p>
	<p>Fase 2 - Narração:</p> <p>Conte-me sobre a sua prática nas aulas de português na comunidade de Camarinhas, abordando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a opção de escolha das aulas; • transporte (locomoção); • Seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade; • Seu contato, conhecimento com a Educação do Campo; • Planejamento das aulas; • Livro didático utilizado; • Situação dos alunos quanto à leitura, escrita e competência oral. <p>Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência enquanto professora de português em sala de aula.</p>
	<p>Fase 3 – Perguntas complementares:</p> <p>Após a finalização da entrevista, ouvindo a entrevistada, caso julgar necessário requisitar da entrevistada mais detalhes sobre o tema em análise, a fim de explicitar questões, possíveis dados serão questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações dos jovens alunos com a sua comunidade; • A relação dessas práticas com o conteúdo de Língua Portuguesa; • Esclarecimentos sobre orientação pedagógica para dar aula numa escola do campo.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SUPERVISORA

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA PARA SUPERVISORA DA ESCOLA ESTADUAL TIBURTINO PENA – ANEXO CAMARINHAS

<p>Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.</p>	<p>Fase 1 - Apresentação:</p> <p>Apresentação da pesquisa à entrevistada, explorando os objetivos e os referenciais.</p>
	<p>Fase 2 - Narração:</p> <p>Conte-me sobre a sua prática enquanto supervisora com as turmas da comunidade de Camarinhas, abordando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a opção de escolha das turmas; • transporte (locomoção); • Seu contato, conhecimento e relação com alunos e comunidade; • Seu contato, conhecimento com a Educação do Campo; • Acompanhamento dos planejamento das aulas; <p>Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência enquanto supervisora de turmas que atendem alunos do campo.</p>
	<p>Fase 3 – Perguntas complementares:</p> <p>Após a finalização da entrevista, ouvindo a entrevistada, caso julgar necessário requisitar da entrevistada mais detalhes sobre o tema em análise, a fim de explicitar questões, possíveis dados serão questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações dos jovens alunos com a sua comunidade; • A relação dessas práticas com a escola; • Esclarecimentos sobre orientação pedagógica para dar aula numa escola do campo.

ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANEXO 1 DA SD

ACOMPANHAMENTO DA RODA DE CONVERSA

- Os trabalhos que iniciaremos terão **duração** de 7 horas /aula
- As aulas serão **destinadas** as duas turmas - 2º e 3º ano do Ensino Médio
- Esta sequência foi criada para vocês (turmas do anexo da Comunidade de Camarinhas - Escola Estadual Tiburtino Pena) com exclusividade pela autora* da Dissertação “O ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como uma condição para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades” para aplicação em sala de aula em forma de proposição e teste para análise de dados. Após aplicação e avaliação, os resultados serão analisados e a sequência, caso necessário, enquanto produto final, será adequada, conforme orientação de professores e membros da banca.
- **Objetivos:**
 - ✓ Trabalhar os gêneros textuais autobiografia e artigo de opinião;
 - ✓ Introduzir a matéria Análise Sintática com a parte: sujeitos, conforme nível levantado anteriormente;
 - ✓ Levantar dados sobre a vida dos jovens em comunidade e trazer estes dados para a sala de aula;
 - ✓ Incentivar os jovens camponeses a participarem de sua comunidade, a partir de sua capacidade linguística de leitura, escrita e oralidade, atuando mais fora da escola, a partir do que têm aprendido dentro dela.
- **Explicar aos alunos:**
 - ✓ Que estes trabalhos estão sendo desenvolvidos porque uma professora da escola em que eles estudam está fazendo **uma pesquisa** nas turmas deles e que este trabalho é o mesmo relativo aos questionários que eles responderam.
 - ✓ A análise dos resultados será **registrada em uma dissertação de mestrado e apresentada para uma banca na Universidade Federal de Minas Gerais.**
 - ✓ Os dados servirão para contribuir com os estudos e melhorias nas escolas do campo, além de servir de base para propostas de políticas públicas relativas à base curricular que hoje é comum nacionalmente e pode ser adaptada às necessidades dos jovens e das escolas do campo.
 - ✓ Os resultados estarão disponíveis para estudos de outros professores e demais profissionais interessados na área de língua portuguesa e educação do campo.

*Cristhianne Antunes David Oliveira é professora efetiva na Escola Estadual Tiburtino Pena e nunca deu aulas em Camarinhas, mas tem vasta experiência em Escolas do Campo, pois trabalha no estado há quinze anos, dentre os quais já atuou como professora de português, inglês e literatura em várias escolas que ficam na zona rural do município de Francisco Sá e Grão Mogol, além de ter atuado como vice-diretora e diretora de escolas do campo. Atualmente está cursando mestrado em educação na área de Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais.

ANEXO 2 DA SD

ANEXO 2

Ficha para acompanhamento do cartaz 1

A **autobiografia** é um **gênero literário** que existe desde muito tempo e continua bastante presente na atualidade. É um fenômeno atemporal e mundial, que pode ser inteiramente literal ou possuir ingredientes ficcionais. O precursor desse modelo de escrita é Santo Agostinho, durante a Idade Média, com *Confessiones* (Confissões). Além deste, vale lembrar grandes obras autobiográficas conhecidas mundialmente, como por exemplo, Diário de Anne Frank.

Nada mais é do que a vida de uma pessoa relatada por ela própria e, em muitas vezes, transformada em livro e/ou filme. Mas também muita gente utiliza tal particularidade e não se dá conta, ou seja, quem usa o diário para anotar sua rotina está se autobiografando, mas nem por isso tal indivíduo intenciona publicar suas anotações. O mesmo acontece com o envio de cartas. Na maioria dos casos, quando se escreve uma correspondência para outrem fala-se de si próprio; outra situação em que a autobiografia está presente, sendo direcionada a um leitor, único ou não.

Semelhante e ao mesmo tempo distinto de carta e diário, existe o blog, maneira de se expressar através de um site particular na internet, no qual podem ser tratados inúmeros assuntos. Minimizando as possibilidades temáticas, existe o blog como diário virtual, isto é, indivíduos que empregam essa ferramenta para falar sobre seu dia a dia e lançar na rede para que outras pessoas possam acompanhar os seus hábitos. Esta maneira de exposição muito se aproxima da autobiografia.

Uma das vertentes da autobiografia é o *ghostwriter* (escritor fantasma), ou seja, alguém que escreve a biografia de outra pessoa, passando-se por ela mesma. Normalmente o *ghostwriter* é contratado para tal serviço, fruto do interesse e curiosidade que os indivíduos têm em saber da vida dos outros, principalmente dos famosos. Com isso, a celebridade, muitas vezes instantânea, recorre ao trabalho do escritor fantasma para discorrer a seu respeito, atentando-se a recursos que ela usaria para falar de si própria, para não levantar suspeitas de que não foi ela que compôs sua autobiografia.

Por Maíra Althoff De Bettio. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/generos-literarios/autobiografia/>

CARTAZ 1**BIOGRAFIA X AUTOBIOGRAFIA**

BIO = vida; **GRAFIA** = escrita. Então Biografia significa “registro da vida de uma pessoa”.

AUTO = a si mesmo. Autobiografia significa “o registro escrito da própria vida”, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

CARTAZ 2**PRINCIPAIS MARCAS DO GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA:**

- Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento;
- Fatos importantes da vida dessa pessoa;
- Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (EU - singular/NÓS - plural);
- Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito (EX: Eu estudei/ nós estudamos / Eu fiz/ Nós fizemos) e Pretérito Imperfeito (EX: Eu gostava/ Nós gostávamos/ Eu conhecia/ Nós conhecíamos);
- O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de um colorido emocional que não é visto em outros gêneros textuais, porém com o compromisso de dizer a verdade.
- Contexto de produção:
 - ❖ O texto tem que falar de alguém;
 - ❖ Ao escrever pense que as pessoas ainda não te conhecem;
 - ❖ Lembre-se de falar alguma coisa que lembre quando e onde o texto está sendo produzido;
 - ❖ É interessante falar com qual objetivo foram produzidos;
 - ❖ Ao escrever, pense quem seriam os leitores desses texto.

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2000-6.pdf>

ANEXO 4 DA SD

AULA DE PORTUGUÊS

A **análise sintática** é a parte da gramática que estuda a função e a ligação de cada elemento que forma um período.

Frases precisam ter sentido, mas para ter uma **oração** precisamos de um verbo. O conjunto de orações forma os **períodos**, que podem ser simples, com um verbo, ou composto, com mais de um verbo. Vários períodos e orações formam os **textos** que conhecemos.

Termos da oração

A oração é dividida de acordo com a função que exerce. Essa divisão é feita através de termos, os quais podem ser **essenciais**, **integrantes** ou **accessórios**.

Assim como nós, seres humanos, as partes das orações também exercem funções. Se cada parte ou termo não funcionar adequadamente a oração pode perder o sentido. Na vida é assim, se cada um não cumprir sua função, algo vai dar errado lá na frente!

Termos Essenciais da Oração

Os termos essenciais são os **termos básicos**, que geralmente formam uma oração. Trata-se do **sujeito** e do **predicado**. Mas vale lembrar que nem sempre a oração tem sujeito.

O conceito do termo essencial SUJEITO assemelha-se com o papel que cumprimos na sociedade!

Sujeito

O **sujeito** é alguém ou alguma coisa sobre a qual é dada uma informação.

Como exemplo, você é o sujeito do texto que escreveu ontem, em todos os sentidos, pois o texto é sobre você e sua vida e foi escrito por você!

O **núcleo do sujeito** é a palavra que tem mais importância, é o principal termo contido no sujeito.

Exemplos:

Um aluno escreveu uma autobiografia, mas não quis se identificar. (*Aluno* é o núcleo do sujeito *Um aluno*)

A turma concluiu os trabalhos de português. (*Turma* é o núcleo do sujeito *A turma*)

O sujeito pode ser:

Determinado quando é identificado na oração ou **Indeterminado**, quando não é possível identificá-lo, por exemplo, se o verbo não se refere a alguém determinado na oração.

Na vida, as vezes precisamos ser devidamente determinados como o fim de algo que é feito para nós. É importante saber quem somos e do que precisamos, por isso é necessário determinar essas pessoas.

No entanto, em alguns casos, indeterminar o sujeito, ou seja, não ser possível identificá-lo pode se fazer necessário. Concorda?

Sujeito determinado

É aquele que se pode identificar com precisão a partir da concordância verbal.

Pode ser:

a) Simples

Normalmente simples é o contrário de extraordinário, excepcional, sensacional ou de complexo, confuso, difícil, entre outros. MAS não é este o caso. A simplicidade está relacionada ao núcleo que está ligado diretamente ao verbo. Este núcleo pode estar no singular ou no plural, mas é um elemento único.

Por exemplo:

“Em dezembro, **o assentamento** ganhou notoriedade porque **uma estudante de 15 anos**, Valdirene Prestes dos Santos, foi premiada na Olimpíada da Língua Portuguesa.”

Neste período temos dois exemplos de sujeitos simples que estão destacados.

“*O assentamento*” é sujeito do verbo *ganhar*, pois quem ganhou notoriedade foi o assentamento.

“*Uma estudante de 15 anos*” é o sujeito do verbo *ser (foi)*, pois quem foi premiada foi uma estudante, o sujeito simples pode ser representado por uma palavra coletiva.

Reparem que a palavra estudante representa uma menina, mas a palavra assentamento representa o coletivo de todas as pessoas que vivem no assentamento onde ela mora. Assim, podemos afirmar que o SUJEITO SIMPLES está relacionado a unidade do núcleo a que se refere o verbo.

b) Composto

Assim também, podemos tratar do sujeito composto. Ele não é sinônimo de coletividade.

Reparem nos exemplos:

Os moradores reivindicam melhorias na estrada e restabelecimento de três linhas de ônibus cortadas pela prefeitura.

Os vencedores da Olimpíada ganharam medalhas e notebooks.

Os exemplos são de SUJEITO SIMPLES, ainda que estejam no plural, representando coletivos. Moradores são muitas pessoas, mas uma palavra só que está ligada ao verbo reivindicam. Vencedores são muitos, mas uma palavra só ligada ao verbo ganharam.

Apenas a Cooperativa de Comercialização Camponesa Vale do Ivaí (Cocavi) pega em torno de 10 mil litros por dia.

Também não vamos fazer confusão com o tamanho. Já ouviu o ditado que diz “tamanho não é documento!”? Repare o sujeito destacado em laranja, é bem grande, mas ainda assim não é composto, pois existe apenas um núcleo, uma palavra que se liga ao verbo pega: a palavra cooperativa. Logo, SUJEITO SIMPLES.

O SUJEITO COMPOSTO apresenta dois ou mais núcleos ligados diretamente ao verbo.

“**Meus amigos e eu** costumamos sentar debaixo de uma árvore e conversar”.

Reparem a diferença. Aqui quem costuma sentar são os amigos e o eu que está falando. Neste caso, temos duas palavras ligadas ao verbo costumar. Portanto, SUJEITO COMPOSTO.

c) Implícito

Ocorre quando o sujeito não está explicitamente representado na oração, mas pode ser identificado.

Por Exemplo:

Na escola “não havia energia elétrica, usávamos vela. Não havia água encanada, buscávamos em um riozinho”, descreve.

Nessa oração, o sujeito é implícito e determinado, significa que mesmo ele não sendo falado ou escrito nós podemos descobri-lo, pois temos uma pista: está indicado pela desinência verbal -mos. Assim, sabemos que quem usávamos e buscávamos só pode ser NÓS.

Observação: o sujeito implícito também é chamado de sujeito elíptico, subentendido ou desinencial. Antigamente era denominado sujeito oculto.

d) Oração sem sujeito

Muitas vezes algumas coisas não necessitam de um sujeito para realizar-se. Algumas coisas simplesmente existem! Outras acontecem naturalmente.

Uma oração sem sujeito é formada apenas pelo predicado e articula-se a partir de um **verbo que chamamos de impessoal.**

Impessoal é algo que não diz respeito a uma pessoa. Por isso este nome. Não tem pessoa, não tem sujeito realizando aquela ação.

Observe a estrutura destas orações:

Sujeito	Predicado
-	Não havia água encanada.
-	Chove muito naquele lugar.

Essas orações não têm sujeito! Simplesmente elas tratam de algo, um fato. O verbo não se refere a nenhum ser.

As orações sem sujeito podem ocorrer com:

a) Verbos que exprimem fenômenos da natureza:

Relampejar, amanhecer, anoitecer, nevar, chover, ventar, gear, trovejar, etc.

Por exemplo:

Choveu muito na safra passada.

Amanheceu chuvoso na região hoje.

Observação: quando usados na forma figurada, esses verbos podem ter sujeito determinado.

Por exemplo:

Choviam abóboras na plantação de Edmundo.

Neste caso a palavra abóboras assume o papel de sujeito do verbo chover, que deixa de ser impessoal porque foi usado em sentido figurado.

Trovejei de raiva naquela reunião.

Neste caso a palavra Eu (identificado pela desinência) é o sujeito do verbo trovejar, pois foi usado nesta oração no sentido figurado.

A partir daqui vamos trabalhar diferente! Para nos lembrarmos desta regrinha, vamos fazer cartazes com os exemplos. Que tal dividirmos a turma em dois grupos? Um grupo faz o cartaz da parte destacada em vermelho e o outro grupo faz o cartaz da parte destacada em azul. MÃOS À OBRA!

b) Verbos ser, estar, fazer e haver, quando usados para indicar uma ideia de tempo ou fenômenos meteorológicos:

Ser: É dia. (Período do dia)

Eram dez horas da noite. (Hora)

Obs.: ao indicar *tempo*, o verbo ser varia de acordo com a expressão numérica que o acompanha. (É uma hora/ São nove horas)

Hoje **é** (ou **são**) 01 de dezembro. (Data)

Obs.: ao indicar *data*, o verbo ser poderá ficar no singular, subentendendo-se a palavra dia, ou então irá para o plural, concordando com o número de dias.

Estar: Está tarde. (Tempo)

Está muito quente. (Temperatura)

Fazer: Faz dois anos que não colhemos milho. (Tempo decorrido)

Fez 42° C ontem. (Temperatura)

Haver: Há anos vivemos nesta comunidade.

(Tempo decorrido)

Havia muitos amigos na Associação.

(Verbo **Haver** significando **existir**)

Atenção:

Com exceção do verbo *ser*, os verbos impessoais devem ser usados SEMPRE NA TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR. Devemos ter cuidado com os verbos **fazer** e **haver** usados impessoalmente: não é possível usá-los no plural.

Por Exemplo:

Faz muitos anos que nos conhecemos.

Deve fazer dias quentes no Norte de Minas.

Há muitas pessoas interessadas na reunião.

Houve muitas pessoas interessadas na reunião.

Havia muitas pessoas interessadas na reunião.

Haverá muitas pessoas interessadas na reunião.

Deve ter havido muitas pessoas interessadas na reunião.

Podem ter havido muitas pessoas interessadas na reunião.

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida da gente/ Querida e organizada e conduzida coletivamente”. Gilvan Santos

ANEXO 5 DA SD

Autobiografia de uma jovem camponesa

Eu sou Naiane Dias Nunes, nasci e cresci no campo, tenho 29 anos de idade, sou filha de agricultores sindicalizados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Joaquim da Silva Nunes e Antônia Maria Dias Nunes, e tenho 04 irmãos. Eu e minha família somos da comunidade Nossa Senhora D'ajuda do município de Jordânia/MG.

Estudei até a 4ª série na Escola Municipal "25 de maio", que ficava a 2 km da minha casa. Eu fazia o trajeto até a escola a pé todos os dias. A escola tinha apenas uma sala de aula e a casa onde a professora ficava que era ao lado. Era uma sala multisseriada, onde no período da manhã funcionava a 1ª série e no período da tarde 2ª, 3ª e 4ª séries na mesma sala.

Da 5ª a 8ª série eu estudei numa escola maior que ficava em um vilarejo chamado Ribeira do Capim Assu, que fica a uns 10 km da minha casa. Para ir para a escola, eu utilizava o transporte escolar, que não funcionava muito bem, pois sempre estava quebrado e, para não perder as aulas, eu meus colegas íamos a pé. Alguns dias, amanhecia chovendo, mesmo assim íamos para a escola, outros dias não conseguíamos ir.

No Ensino Médio tive que ir para a sede do município (Escola Estadual de Jordânia), que fica a 35 km da minha casa, com 15 anos de idade, por que perto de onde eu morava não tinha escola que oferecia o Ensino Médio. Eu tinha vontade de voltar pra casa todos os dias, mas precisava estudar!

Eu, meus irmãos e nossos amigos vizinhos sofremos demais para conseguir estudar e, por isso, eu decidi estudar e lutar pela educação para que outras crianças e jovens pudessem estudar mais perto de casa e com qualidade.

Conheci a sede do sindicato aos 13 anos de idade e, a partir daí, comecei a frequentar e participar das lutas e discussões. Aos 16 anos, já filiada, passei a fazer parte da Comissão da Juventude de Trabalhadores/as Rurais Municipal e Regional. Esta Comissão possibilitou a participação em vários encontro municipais, regionais, estaduais e nacionais, como os Festivais Estaduais e Nacionais da Juventude, Grito da Terra, Marcha das Margaridas, entre outros.

Em 2011, ingressei no curso em Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Este curso dá oportunidade para nós, jovens do campo, filhos de agricultores, camponeses, pequenos produtores de fazer uma faculdade. Na verdade esta faculdade foi criada pensando em nós.

Eu escolhi Licenciatura em Educação do Campo (habilitação em Ciências Sociais e Humanidades), mas eles oferecem também o curso na área de Línguas, artes e literatura; matemática e Ciências da Vida e da Natureza. Foi na faculdade que tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos na perspectiva da Educação do Campo, enquanto direito às especificidades do povo camponês.

Em 2013, trabalhei como mobilizadora do SENAR/MG, com o papel de organizar e mobilizar os cursos solicitados pelos camponeses.

No ano 2014 me mudei para Belo Horizonte para trabalhar como bolsista na equipe da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária em sua etapa qualitativa. A pesquisa possibilitou viagens e conhecer diversas realidades do contexto formativo nas áreas dos assentamentos de Minas Gerais, além de perceber os impactos do PRONERA na construção de uma política de educação e de fortalecimento dos sujeitos do Campo.

Em 2015, tive a oportunidade de trabalhar no comitê executivo de organização do III Encontro Mineiro de Educação do Campo, podendo acompanhar as ações de planejamento e



Imagens da Escola 25 de Maio, onde Naiane estudou.
Créditos da foto: Naiane

execução de um evento que mobilizou diversas instituições de ensino do Estado de Minas Gerais. Neste mesmo ano tive a oportunidade de iniciar um estágio na Associação Mineira das Escolas Família Agrícola/AMEFA, que se estendeu até início de 2016.

Em 2015 e 2016 trabalhei como bolsista do Projeto Escola da Terra, experiência que possibilitou a participação na construção e execução de um projeto de formação continuada de professores do Campo.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo fiz o meu trabalho de conclusão da graduação, pesquisando a "construção da educação do campo em Minas Gerais a partir da/do campo do movimento sindical dos trabalhadores rurais", percebendo o processo de construção da formação em Educação do Campo na vida dos educandos em Licenciatura em Educação do Campo, a partir da perspectiva de convivência no meio social com os quais o sujeito constrói seu conhecimento.

Em 2017 fui aprovada no Mestrado Profissional em educação na UFMG na linha Educação do Campo, onde pesquiso "marcas identitárias nas representações socioterritoriais sobre o campo e suas implicações na/da educação do Campo", lutando pelo campo, pela educação e pelas pessoas que vivem ali.

Hoje, permaneço vinculada às discussões e práticas do contexto da Educação do Campo, pois trabalho como analista educacional na Secretaria de Estado e Educação na equipe da Coordenação de Educação do Campo, onde lutamos pela Educação do Campo, atuando diretamente com a política pública direcionada para essas escolas.

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO (respostas numa folha separada)

1 – Num texto autobiográfico conseguimos informações quanto a fatos importantes da vida dessa pessoa. Assim sendo, retire do texto acima dois fatos que você julga como importantes na vida da autora.

2 – Outra marca desse tipo textual é o uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (EU - singular/NÓS - plural). Nas duas vezes em que a autora Naiane Nunes usa o plural Nós em seu texto a quem ela se refere?

3 – Existe outra marca no texto que demonstre na autora o pensamento coletivo, isto é, que seu pensamento não se referia apenas a ela mesma, mas também a outras pessoas? Reescreva abaixo.

4 - O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de um colorido emocional que não é visto em outros gêneros textuais, porém com o compromisso de dizer a verdade. Por muitas vezes ao longo de seu texto Naiane dá sua opinião, ressaltando sua emoção. Retire do texto uma parte que se comprova isto.

5 – O predomínio de verbos no Pretérito Perfeito (EX: Eu estudei/ nós estudamos / Eu fiz/ Nós fizemos) e Pretérito Imperfeito (EX: Eu gostava/ Nós gostávamos/ Eu conhecia/ Nós conhecíamos) são comuns na Autobiografia. Destaque no texto (circulando) pelo menos cinco verbos nesses tempos.

6 – Com qual intenção você acha que Naiane escreveu este texto?

7 – Para quem você acha que ela escreveu?

8 – “Eu, meus irmãos e nossos amigos vizinhos sofremos demais para conseguir estudar e, por isso, eu decidi estudar e lutar pela educação para que outras crianças e jovens pudessem estudar mais perto de casa e com qualidade”. Comente este trecho do texto, dando sua opinião.

ATIVIDADE DE ANÁLISE SINTÁTICA CONTEXTUALIZADA

1 - Frases precisam ter sentido, mas para ter uma oração precisamos de um verbo. O conjunto de orações forma os períodos, que podem ser simples, com um verbo, ou composto, com mais de um verbo. Vários períodos e orações formam os textos que conhecemos.

Retire do texto um período, reescreva-o abaixo e use caneta de cor diferente para destacar os verbos.

2 - O conceito do termo essencial SUJEITO assemelha-se com o papel que cumprimos na sociedade! Como exemplo, Naiane é o sujeito do texto que escreveu, em todos os sentidos, pois o texto é sobre ela e sua vida e foi escrito por ela! Marque abaixo a oração onde ela não é o Sujeito:

- a) No ano 2014 me mudei para Belo Horizonte e para trabalhar como bolsista...
- b) Fui aprovada no Mestrado Profissional em educação na UFMG...
- c) Não funcionava muito bem, pois sempre estava quebrado
- d) Eu tinha vontade de voltar pra casa todos os dias!

3 - Na vida, as vezes precisamos ser devidamente determinados como o fim de algo que é feito para nós. É importante saber quem somos e do que precisamos, por isso é necessário determinar essas pessoas. A autora do texto determina ao longo de sua trajetória de vida para quem é e para quem serve a Educação do Campo. Você concorda que a educação do campo é direcionada para sujeitos determinados? Você acha isso importante? Por que?

4 - Normalmente simples é o contrário de extraordinário, excepcional, sensacional ou de complexo, confuso, difícil, entre outros. MAS não é este o caso. A simplicidade está relacionada ao núcleo que está ligado diretamente ao verbo. Este núcleo pode estar no singular ou no plural, mas é um elemento único. Circule os verbos e depois destaque os núcleos dos sujeitos abaixo:

- a) Este curso dá oportunidade para nós, jovens do campo, filhos de agricultores, camponeses, pequenos produtores de fazer uma faculdade
- b) Esta Comissão possibilitou a participação em vários encontro municipais, regionais, estaduais e nacionais.
- c) O sujeito constrói seu conhecimento.

5 - O SUJEITO SIMPLES está relacionado a unidade do núcleo a que se refere o verbo. Assim também, podemos tratar do sujeito composto. Ele não é sinônimo de coletividade. Marque S para simples e C para composto:

- a) () Eu e minha família somos da comunidade Nossa Senhora D'ajuda do município de Jordânia/MG.
- b) () A pesquisa possibilitou viagens e conhecer diversas realidades.
- c) () Eu, meus irmãos e nossos amigos vizinhos sofremos demais para conseguir estudar.
- d) () Trabalho como analista educacional na Secretaria de Estado e Educação.

e) () Eu meus colegas íamos a pé.

6 – “Amanhecia chovendo”. Explique como classificamos esta oração quanto ao sujeito e porquê isso acontece.

DICIONÁRIO

Licenciatura: universitário que possibilita o exercício do magistério, formando professores para o ensino fundamental e médio: licenciatura em Letras, em Filosofia, em Biologia.

Pronera: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Reforma agrária: A reforma agrária tem por objetivo proporcionar a redistribuição das propriedades rurais, ou seja, efetuar a distribuição da terra para a realização de sua função social. Esse processo é realizado pelo Estado, que compra ou desapropria terras de grandes latifundiários (proprietários de grandes extensões de terra, cuja maior parte aproveitável não é utilizada) e distribui lotes de terras para famílias camponesas.

SENAR: O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - desperta a população do campo com oferta de ações de Formação Profissional Rural, Atividades de Promoção Social, Ensino Técnico de Nível Médio, presencial e a distância, e com um modelo inovador de Assistência Técnica e Gerencial.

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida da gente/ Querida e organizada e conduzida coletivamente”. Gilvan Santos

ANEXO 6 DA SD

O **artigo de opinião** é um tipo de texto dissertativo-argumentativo onde o autor tem a finalidade de apresentar determinado tema e seu ponto de vista, e por isso recebe esse nome.

Possui as características de um texto jornalístico e tem como principal objetivo informar e persuadir o leitor sobre um assunto.

Assim, a argumentação é o principal recurso retórico utilizado nos artigos de opinião, que surgem sobretudo, nos textos disseminados pelos meios de comunicação, seja na televisão, rádio, jornais ou revistas.

Por esse motivo, esse tipo de texto geralmente aborda temas da atualidade, sendo muito pedido nos vestibulares e concursos públicos.

CARTAZ 3

MARCAS DO GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”

- ✓ Uso da argumentação e persuasão
- ✓ Textos escritos em primeira e terceira pessoa
- ✓ Geralmente são assinados pelo autor
- ✓ São produções normalmente veiculadas nos meios de comunicação
- ✓ Possuem uma linguagem simples, objetiva e subjetiva
- ✓ Escolha de temas da atualidade
- ✓ Possuem títulos polêmicos e provocativos
- ✓ Contém verbos no presente e no imperativo

ANEXO 7 DA SD

ANEXO 7

COM QUANTAS MÃOS SE TRANSFORMA A EDUCAÇÃO NO CAMPO?

Iniciativas de diferentes setores ajudam a melhorar o ensino em escolas rurais com ações que valorizam a identidade local

Marina Lopes

Fonte: <http://porvir.org/quantas-maos-se-transforma-educacao-campo/> Publ. 4 de ago 2015

Se existisse receita para construir uma boa escola do campo, certamente ela não seria igual à da zona urbana. O objetivo deve ser o mesmo: garantir que os alunos aprendam. Mas os ingredientes e o modo de fazer são diferentes para que ela se adeque às peculiaridades da vida rural, como garante o artigo 28 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Com o intuito de aproximar a prática pedagógica da cultura regional, diferentes iniciativas governamentais e do terceiro setor estão trabalhando para transformar a educação no campo.

Por muito tempo, a identidade local deixou de ser considerada em muitas escolas rurais, com currículos que privilegiavam uma visão urbana de educação. Aos poucos, esse cenário tem se modificado com o reconhecimento de políticas de educação do campo que buscam a valorização da cultura regional, como a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002.

“Nós temos a missão de garantir os direitos à educação dos povos do campo”, defende Rita Gomes, diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do MEC (Ministério da Educação). De acordo com ela, ao mesmo tempo que a educação no campo deve atender às diretrizes nacionais, ele deve ser contextualizada com as demandas sociais e culturais dos estudantes.

Para dar conta das especificidades de escolas localizadas em zonas rurais e apoiar estados e municípios na implementação de políticas de educação no campo, em 2012 o MEC desenvolveu o Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo). O programa traz um conjunto de ações voltadas para a melhoria das escolas, como a distribuição de materiais didáticos específicos, implantação de novas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), expansão de cursos profissionais relacionados ao campo e investimento em infraestrutura e tecnologia, incluindo a disponibilização de laboratórios de informática e a articulação para fornecimento de energia elétrica.

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO (respostas numa folha separada)

1 - O artigo de opinião é um tipo de texto dissertativo-argumentativo onde o autor tem a finalidade de apresentar determinado tema e seu ponto de vista, e por isso recebe esse nome. Retire do texto três trechos nos quais percebe-se o ponto de vista da autora.

2 – Este gênero textual possui as características de um texto jornalístico e tem como principal objetivo informar e persuadir o leitor sobre um assunto, que geralmente são temas da atualidade. No caso especial do texto lido, qual é o assunto sobre o qual a autora argumenta?

3 – O que você entende por persuadir (caso necessário utilize um dicionário e converse com a professora/ o professor)? Você leitor/leitora, sentiu-se persuadido na leitura deste texto?

4- No último parágrafo a autora apresenta uma das soluções encontradas para o tema tratado por ela. Qual é esta solução?

5 – Explique com suas palavras este trecho da autora: “Ao mesmo tempo que a educação no campo deve atender às diretrizes nacionais, ele deve ser contextualizada com as demandas sociais e culturais dos estudantes”.

6 – O título “com quantas mãos se transforma a educação no campo?” para você parece polêmico, provocativo? Explique.

TRABALHO AVALIATIVO EM EQUIPE

Vocês deverão, em grupos, procurar lideranças de sua comunidade para levantamento das necessidades estruturais e sociais de sua Comunidade, bem como sobre trabalhos sociais que foram travados nos últimos anos.

Anotem os dados que conseguirem em forma de tópicos para registro posterior em sala de aula em forma de relatório.

Sugestão: Procurem respostas em entidades coletivas como associações, sindicatos e grupos diversos de sua comunidade.

ANEXO 8 DA SD

ANEXO 8

Tema da produção coletiva: A participação social dos jovens na sua comunidade

- Inicie a produção chamando a atenção para a criação de um título que seja polêmico, que chame a atenção. Explique aos alunos que pelo título, a pessoa deve sentir vontade ou curiosidade de ler o que virá no texto. Peça aos alunos que lembrem como eram os títulos dos artigos que leram e analisaram;

O professor deve escrever no quadro e fazer as adaptações conforme discussão em sala de aula.

- Em seguida, inicie a escrita do texto, definindo o ponto de vista que será defendido e a elaboração da tese; Este ponto de vista estará muito relacionado ao título, então a ideia aqui é desenvolver o que decidiram no título. O professor neste momento deve fazer a intermediação, dando sugestões de conectivos que podem ser sugestivamente escritos num canto do quadro;

- Escolham juntos os argumentos que serão utilizados, podendo, nesse momento, ser autorizado o acesso à internet para consulta de citações, opiniões de especialistas, dados históricos etc; Lista-se os argumentos num canto e vai conduzindo a escrita, por parágrafos na medida em que os alunos vão fazendo a pesquisa e se manifestando;

- Na conclusão do artigo, ressalte a necessidade de retomar o ponto de vista, além de apresentar possíveis soluções para os problemas apontados. Como estamos falando de Educação do Campo e aproveitando o gancho do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pode-se requisitar dos alunos que as possíveis soluções se convertam em ações de intervenção em suas comunidades.

Ao final, o texto deve ser copiado por todos no caderno e um aluno pode ficar responsável por escrevê-lo num cartaz, com destaque no parágrafo final onde constará as propostas de intervenção!

O professor deve ficar atento intermediando os debates e a escrita, além de analisar as participações.

ANEXO 9 DA SD

ANEXO 9

Caro aluno/ aluna, este questionário foi criado com intuito de avaliar os trabalhos realizados na sua sala de aula. A sua participação nesta avaliação é muito importante para que possamos aperfeiçoar os planejamentos de aulas em escolas do campo. Contamos com vocês!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA

1. De 0 a 10, que nota você atribuiria aos seus conhecimentos sobre autobiografia depois dessas aulas?
2. De 0 a 10, que nota você atribuiria aos seus conhecimentos sobre artigo de opinião depois dessas aulas?
3. Sobre a autobiografia, qual dúvida restou em você?
4. Sobre o artigo de opinião, qual dúvida restou em você?
5. De 0 a 10, que nota você daria para o desenvolvimento das aulas, desde os trabalhos com a autobiografia, até a finalização neste questionário? Para dar esta nota você deve levar em consideração se gostou das aulas, se se sentiu bem ou se algo te incomodou.
6. De 0 a 10, depois dessas aulas, você consideraria que seu conhecimento sobre Educação do Campo mudou? Aumentou? Não influenciou em nada?
7. De 0 a 10, depois dessas aulas, você consideraria que seu conhecimento sobre participação social mudou? Aumentou? Não influenciou em nada?
8. De 0 a 10, depois dessas aulas, você consideraria que seu conhecimento sobre protagonismo do povo camponês mudou? Aumentou? Não influenciou em nada?
9. Você consideraria, depois dessas aulas, mudar a sua participação em sua comunidade?
10. Na produção coletiva do artigo de opinião sobre “A participação social dos jovens na sua comunidade” você e seus colegas sugeriram intervenções na sua comunidade. Você poderia dizer se depois daquele dia pensou ou concretizou alguma dessas intervenções?
11. De 0 a 10, que nota você daria para o jeito como essas aulas foram pensadas?
12. Para você, porque é importante que o jovem participe na sua comunidade?

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (Paulo Freire)