

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**A ESCOLA E O ESPAÇO DOS SUJEITOS:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO
DA LUTA PELA TERRA
- UM ESTUDO DE CASO -**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilurdes Zanini

Maringá

2006

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**A ESCOLA E O ESPAÇO DOS SUJEITOS:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO
DA LUTA PELA TERRA
- UM ESTUDO DE CASO -**

Aprovada em __/__/__

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a apreciação da seguinte banca examinadora:

Profª Drª Marilurdes Zanini

Universidade Estadual de Maringá - UEM
Presidente da Banca - Orientadora

Profª Drª Maria Célia Cortez Passetti

Universidade Estadual de Maringá – UEM
-Membro do Corpo Docente-PLE

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
-Membro Convidado-

RESUMO

Esta pesquisa, baseada nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e nas disposições preliminares do Plano Estadual de Educação e, pautada pelas teorias bakhtinianas, à luz da lingüística aplicada, objetiva analisar o ensino-aprendizagem de língua materna (LM), quanto à leitura, à produção textual e à análise lingüística, através das práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, em uma instituição escolar pública localizada no Assentamento Pontal do Tigre, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no município de Querência do Norte, extremo noroeste do Paraná. Para tanto, faz-se um levantamento do contexto histórico de ocupações de terras no Paraná e, em seguida, reflete-se sobre as iniciativas que apontam para a necessidade de uma Educação verdadeiramente do Campo. Ao introduzir o referencial teórico de Geraldi, Kleiman, Matêncio, Freire, Silva e Soares tem-se como objetivo principal analisar a relevância dessas práticas para os sujeitos envolvidos, considerando o contexto sócio-político ideológico das comunidades atendidas pela escola. Compreendendo a linguagem como “lugar de interação entre sujeitos” em suas múltiplas manifestações em contextos sociais concretos, e desse lugar, considera-se sua totalidade intrinsecamente integrada à vida humana como prática social na constituição desses sujeitos. Dessa forma, aproximando o olhar da realidade própria de uma escola que atende a uma comunidade do campo, os resultados apontam para a necessidade da implementação de políticas públicas que atendam a essas realidades específicas. Com isso, espera-se contribuir para estudos futuros dentro desse tema, que demanda ainda muitas discussões acerca das peculiaridades de escolas públicas localizadas em assentamentos, formação de professores e o projeto oficial para Educação do Campo nesses estabelecimentos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, língua materna, Educação do Campo, Interacionismo, MST.

ABSTRACT

Current research is foregrounded on the Operational Directives for Rural Education, on preliminary proposals of the State Educational Plan and on Bakhtinian theory in the context of Applied Linguistics. It analyzes the teaching/learning of Portuguese with regard to reading, text production and linguistic analysis through the pedagogical practice of teachers of Portuguese in a public school, run by the Landless Peasants' Movement, at Pontal do Tigre Settlement in the municipality of Querência do Norte, extreme northwestern area of the state of Paraná. Whereas a survey on the historical context of land occupation in the state of Paraná was undertaken, the motives for the need of a real rural education were pinpointed and discussed. The relevance of theories forwarded by Geraldi, Kleiman, Matêncio, Freire, Silva and Soares for the subjects concerned was kept in mind and the social and political ideological context of the communities discussed. Since language is the "interacting space between subjects" in their several manifestations within concrete social contexts in time and space, its entirety is totally integrated to human life as a social practice within the formation of these subjects. When the concrete manifestation of a school in a rural community is discussed, results indicate the need of implementation of public policies that meet specific realities. Research will thus be a contribution for future studies on the theme. Actually this demands more discussions on the singularities of public school in rural settlements, on teachers' training and on the official project for Rural Education in this peculiar context.

Key words: teaching/learning; Portuguese language; Rural education, interactivity; Landless Peasants' Movement.

*Ao meu esposo Jonas,
presença amorosa em minha vida;
pelo companheirismo, incentivo e cumplicidade durante todos esses anos.*

*Às minhas filhas, Louise e Bárbara,
razão do meu viver;
por tudo o que significam.*

*Ao meu querido amigo Amarildo,
parceiro de todas as horas;
por tudo o que vivemos nessa jornada.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela condição humana que nos faz aprender sempre.

Aos meus pais, Gerson e Maria, primeiros mestres, pela incansável luta para nos tornar seres humanos melhores.

Aos meus irmãos, Elaine e Fábio, parceiros, que mesmo distantes, deram-me força durante a caminhada.

À minha orientadora, Professora Marilurdes Zanini, pela sabedoria, confiança e, sobretudo, por suas valiosas contribuições que tornaram minha tarefa menos árdua.

Aos membros da banca examinadora por prestigiarem esse trabalho com suas leituras e sugestões, contribuindo assim para o meu crescimento: à Professora Maria Célia, pelas contribuições do Discurso e por ter sido espelho em meus caminhos de militância neste curso e ao Professor João Wanderley Geraldi, pelo desprendimento, bom humor e carinho com que me atendeu, o que resultou em uma amizade.

Aos professores do Mestrado, principalmente Renilson, Silvia, Sônia, Maria Célia e Edson, por partilharem saberes e experiências que jamais serão esquecidos.

À professora Cláudia Valle, pelos primeiros passos em direção ao que viria a ser essa pesquisa.

Aos amigos e fiéis companheiros do Mestrado Éderson, Geraldo, Paulo, Paulo Cezar, Rosi e Vera, pelo apoio incondicional que recebi nos momentos difíceis, principalmente Amarildo, companheiro de qualquer batalha, amparo para todos os obstáculos, e, Silvia Nunes, amiga inseparável nas horas de estudo, dificuldades e descontração, a quem agradeço a amizade sincera e atenção. E àqueles a quem não nomeiei, mas que foram presentes em todos os momentos.

Às secretárias do PLE, Andréa e Marlene, pela atenção e carinho dispensados no atendimento a nossas dúvidas, durante o período do curso.

À direção e professores da “Escola Rural Municipal Chico Mendes” e do “Colégio Estadual Centrão”, por terem acreditado nesse projeto e permitirem meu acesso às crianças do campo, fonte inesgotável de aprendizados múltiplos.

À vitoriosa comunidade do Assentamento Pontal do Tigre, pelas valiosas contribuições orais que em muito enriqueceram essa pesquisa.

À Chefe do NRE de Loanda, professora Siloé, pela imensurável compreensão, durante a fase de cumprimento de créditos e aos colegas do NRE que acompanharam a trajetória desta pesquisa, principalmente às amigas Helena e Ivanize, pela confiança depositada neste trabalho desde o início.

À direção, professores, funcionários do Colégio Estadual Presidente Afonso Camargo, principalmente Prof. Aroldo, pela solidariedade, respeito e confiança, condições imprescindíveis para que esse trabalho pudesse ser concluído.

Às queridas amigas, Sandra e Edileusa, porto seguro, por terem partilhado comigo os momentos de aflição e alegria, nesses longos anos de luta.

Aos companheiros de lutas políticas e educacionais, que nunca deixaram de acreditar na Escola Pública.

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Mapa 01 Localização Geográfica do município e do Assentamento
- Mapa 02 Localização dos municípios jurisdicionados - NRE de Loanda
- Mapa 03 Propriedades ocupadas no Paraná -2005
- Figura 1 Complexo Escolar – Assentamento Pontal do Tigre
- Figura 2 Escola Rural Municipal Chico Mendes
- Figura 3 Colégio Estadual Centrão
- Figura 4 O salão comunitário
- Figura 5 Alunos da Escola
- Figura 6 O Posto de Saúde
- Figura 7 O “estradão”
- Figura 8 Foto do Monumento
- Figura 9 Acampamento Água da Prata
- Figura 10 Escola Emergencial – Acampamento Água da Prata
- Figura 11 Quadra esportiva – Complexo Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
COANA	Cooperativa de comercialização e Reforma Agrária Avante
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
JOCOPS	Jogos Colegiais do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MASTRO	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-TEÓRICOS: A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANAENSE, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
1.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANAENSE.....	21
1.1.1 Antecedentes Históricos	21
1.1.2 Do Litoral ao Noroeste do Estado.....	22
1.2 O MST NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS DE LUTA PELA TERRA.....	24
1.2.1 O MST e a Educação.....	26
1.2.2 Visão do Movimento e seu “fazer” pedagógico	27
1.2.3 Retratos da Mídia	31
1.3 A EXIGÊNCIA DE UMA “EDUCAÇÃO DO CAMPO” NO BRASIL E NO PARANÁ.....	34
1.3.1 Iniciativa em nível Federal.....	35
1.3.1.1 Escolas do Campo	38
1.3.2 Iniciativa em nível Estadual.....	43
1.3.2.1 Plano Estadual de Educação	43

1.4	QUERÊNCIA DO NORTE, TERRA E EDUCAÇÃO	47
1.4.1	Um Pouco de História	47
1.4.2	Querência do Norte, o MST e a Educação	49
2	CONTEXTUALIZAÇÃO: A TERRA, OS SUJEITOS E A ESCOLA –	
	Relatos e Discussão	52
2.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	52
2.1.1	Primeiros Contatos: Relato de experiência	55
2.1.2	Caminhos Percorridos	58
2.1.4	O despertar para a pesquisa	64
2.2	CONVIVENDO E PESQUISANDO	65
2.2.1	A comunidade do Assentamento Pontal do Tigre	65
2.2.2	Conhecendo outras histórias.....	71
2.3.	A REALIDADE EDUCACIONAL DO ASSENTAMENTO.....	74
2.3.1	A História e os Sujeitos	81
2.3.1.1	Vozes da Escola : Algumas reflexões.....	88
3	A LÍNGUA MATERNA: PRÁTICA SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO	
	DO SUJEITO	99
3.1	O SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM	99
3.2	A PERSPECTIVA INTERACIONISTA DE BAKHTIN	106
3.3	A LÍNGUA MATERNA E AS PRÁTICAS ESCOLARES	109

4	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	
	MATERNA NA REALIDADE DA TERRA.....	115
4.1	ENCONTROS E CONFRONTOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	117
4.2	ANÁLISE DOS COMANDOS OU ENUNCIADOS	137
4.3	ANÁLISE DOS ASPECTOS EVIDENCIADOS NA CORREÇÃO	140
	CONCLUSÃO.....	142
	REFERÊNCIAS.....	147
	BIBLIOGRAFIA.....	151
	APÊNDICE	154
	ANEXOS	162
	ANEXO 1 – Instrumento de Coleta de dados (Professores).....	163
	ANEXO 2 – Coleta de dados com alunos.....	164
	ANEXO 3 – Roteiro de entrevista com pais de alunos	165
	ANEXO 4 – Gráficos percentuais das respostas dos pais de alunos	166
	ANEXO 5 – Produção de textos dos alunos.....	170
	ANEXO 6 – Reportagem “Madrçais do MST”.....	178

INTRODUÇÃO

A incapacidade de proporcionar o ensino de língua às camadas populares e a concentração de seus esforços no objetivo de alavancar os índices de superação do analfabetismo e, conseqüentemente, equacionar os programas de escolarização/alfabetização de jovens e adultos, tanto no âmbito rural quanto urbano, levaram ao fracasso inúmeros programas dos governos Federal e Estadual, na última década.

Isso parece ocorrer porque tais propostas deixam de lado um elevado número de excluídos sociais, em função mais de uma universalização do ensino do que de inclusão social de fato, visto que os programas de educação/escolarização, ofertados nas diversas modalidades, diferem do que a população em geral almeja para sua educação.

Alguns fatores que comprovam esse fato são os altos índices de abandono e de reprovação ou, em sua mais perversa contradição, o da “aprovação em massa”, mantido o despreparo para a leitura e escrita, mesmo após a conclusão do nível ofertado. Soma-se a isso a desarticulação entre os diversos conhecimentos, que, se sintonizados, poderiam ajudar a promover a inclusão social dos sujeitos, levando-se em conta suas necessidades, experiências e práticas sociais (FREIRE,1995). Isso proporcionaria um avanço qualitativo na constituição da cidadania dos diversos sujeitos envolvidos historicamente alijados desse processo.

Todos esses pontos são agravados na situação do ensino rural, ou propriamente “do campo” cujas práticas e conteúdos, conforme se pretende relatar neste trabalho, não condizem, mesmo que vagamente, com as realidades sociais dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

Com o fim das “escolinhas rurais” e do investimento em transporte escolar para o remanejamento de alunos para as escolas urbanas, a proposta que ora defendemos, e que vemos ser instituída no Paraná, refere-se à “Educação do Campo”, para poder contemplar a multifacetada realidade social dos diversos sujeitos.

As escolas do campo, situadas em um contexto bastante particular, constituem-se na única opção para a educação e o ensino-aprendizagem dos filhos de famílias acampadas e assentadas, pequenos agricultores rurais e ribeirinhos, que vivem da produção agrícola de subsistência e da pesca em diversas regiões do Estado.

Essa escola foi pensada levando-se em conta a reflexão dos sujeitos pertencentes aos movimentos sociais, fator preponderante na alteração da concepção de educação e seus objetivos tais como pensados pela população trabalhadora (SOUZA, 2004).

A grande concentração de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais ligados ou não ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, especificamente no município de Querência do Norte, extremo Noroeste do Paraná, permitiu esta pesquisa, de modo a refletir/avaliar as práticas de linguagem instauradas em escolas públicas que contemplam essa peculiaridade, no ensino-aprendizagem da língua materna, no caso, a língua portuguesa.

O reforço ao mito do letramento, que confere avanços no âmbito da cognição e, conseqüentemente, no âmbito social (KLEIMAN, 1995), bem como as contradições presentes no contexto do campo, agravadas pela inexistência de um programa específico para as comunidades indígenas, acampados, assentados, quilombolas, ribeirinhos e outras, reforçam a manutenção de uma escola fundada

como “arremedo de escolas urbanas” (ORLANDI, 2002). Essa escola parece não preencher os requisitos para preparação dos filhos advindos dessas comunidades para dar continuidade aos trabalhos no/do campo, nem parece possibilitar-lhes o acesso ao cumprimento de funções em empregos urbanos (RIBEIRO, 2000).

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo específico desencadear uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua materna (LM), por meio da reunião e análise de coletâneas que enfatizam a necessidade de uma educação do campo. Esse objetivo se insere em outro mais amplo: contribuir com o desenvolvimento de encaminhamento de possíveis práticas que tornem mais significativo o processo de ensino-aprendizagem em escolas que atendem a essa população. Para isso, elegemos como foco de nossa observação as práticas pedagógicas ocorridas no interior de uma escola pública localizada em um Assentamento, as quais são analisadas a partir de conceitos e princípios elaborados no campo da Linguística Aplicada.

A preocupação que tem permeado as atuais políticas públicas para a educação, principalmente no Estado do Paraná, para a superação do modelo de escola rural (convencional), implementação de uma educação verdadeiramente do campo foi uma das preocupações que nos levou a concretizar este trabalho. Assim, a presente pesquisa será norteada pela seguinte questão: “As políticas e as práticas pedagógicas, no tocante ao Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, desenvolvidas no Colégio Estadual Centrão, situado no Assentamento Pontal do Tigre, dão conta de sua especificidade, notadamente no âmbito da Educação do Campo, marcadas no Plano Estadual de Educação?”

O encaminhamento metodológico desta pesquisa qualitativa dá-se em três momentos distintos:

- a) Revisão da literatura;
- b) Pesquisa de campo de natureza qualitativa com algumas nuances etnográficas, quando o estudo abrange a análise dos dados obtidos fora do ambiente escolar em foco, ou seja, de um lado, a comunidade de pais pertencente ao assentamento, e de outro, a comunidade escolar – direção, professores, alunos;
- c) Triangulação: literatura; recomposição em texto escrito da fala obtida nas entrevistas e conversas; coletâneas reunidas e analisadas.

Para isso, valemo-nos dos seguintes instrumentos de coleta:

- Entrevistas informais com alunos e pais;
- Relatos e histórias de vida, levando em conta os anseios e expectativas acerca do processo de ensino e aprendizagem de LM, ora gravados em aparelhos ora anotados em diário de campo;
- Entrevistas com a direção e professores de língua portuguesa da escola envolvida, bem como da diretora da outra escola do assentamento;
- Aplicação de questionários a seis professores de língua portuguesa da escola foco da pesquisa e a trinta alunos da 8^a. série, recorte de análise;
- Observação do ambiente escolar;
- Análise das coletâneas reunidas.

Acreditamos que, dessa forma, daremos conta, descritivamente, do conjunto de vozes que emanaram desses discursos.

Os dados obtidos por meio desses instrumentos são tabulados e cotejados com vistas a uma análise global.

Na interpretação dos dados, procuramos, por meio da triangulação, analisar de que forma as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, retratadas nos instrumentos de pesquisa descritos, revelam a presença ou ausência dos princípios que, segundo as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, deveriam orientar o trabalho com essa disciplina, no contexto específico das escolas. Da mesma maneira, procuramos detectar as formas pelas quais essas mesmas práticas assumiram relevância para a comunidade atendida pela escola, segundo os anseios dos sujeitos que constituem esse grupo social.

A pesquisa é levada ao leitor estruturada em quatro capítulos, a saber:

No primeiro capítulo – O Processo Histórico de Ocupação do Território Paranaense, os movimentos sociais e a necessidade de uma Educação do Campo – optamos por fazer um levantamento do contexto histórico, em menor escala, das apropriações de terras no Paraná, do litoral ao Noroeste do Estado, com vistas à compreensão dos diversos momentos de luta pela terra, desde a colonização desses espaços até o surgimento de movimentos sociais, como o MST. Neste tópico, faz-se um breve estudo, a partir de alguns conceitos da Análise do Discurso (AD), das recentes manifestações da mídia sobre as escolas de assentamento e seu posicionamento. Na seqüência, retratam-se as etapas que culminaram com as iniciativas nos níveis Federal e Estadual para a instituição de uma Educação do Campo, principalmente no Paraná, por meio do Plano Estadual de Educação (PEE), em fase de construção. E, por fim, chega-se ao município de Querência do Norte, marcado pela forte resistência e conflitos pela posse de terras na região Noroeste,

especificamente, ao Assentamento Pontal do Tigre, onde se encontra o Colégio Estadual Centrão, local em que se concentrou a nossa coleta de dados.

No segundo capítulo – Contextualização: A terra, os sujeitos e a escola – procurou-se percorrer alguns caminhos na convivência com os diferentes grupos sociais que, no local foco da pesquisa, residiam, apresentando o relato de suas histórias de vida e sua relação intrínseca com o ambiente escolar, fruto da luta por uma educação igualitária. Nesse momento, relata-se também o discurso da comunidade escolar, direção, professores e alunos, sobre suas experiências pessoais e práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo – A língua materna: prática social na constituição do sujeito – procurou-se compreender a linguagem como prática social na constituição desses sujeitos, repensando a conotação da “escola como fonte de conhecimento e ambiente educativo”, à luz das teorias bakhtinianas, com contribuições de conceitos da Análise do Discurso (AD).

No quarto capítulo – Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua materna na realidade da terra – o fio condutor da discussão leva em conta as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente escolar, a divergência/antagonismo ou não do discurso, o que se apregoa e a prática dos professores. Nesse limiar de teoria e prática, é que se inserem as bases teóricas de Bakhtin, de Geraldini, de Matêncio, de Kleiman, de Silva, de Soares e de Freire.

Dessa forma, encaminhamo-nos às considerações finais do relato e das análises, compreendendo que este trabalho não pretende trazer definições para nortear as práticas educativas em escolas de assentamento ou denominadas “do campo”, tampouco pretende esgotar o assunto que demanda ainda muitas considerações e discussões acerca de uma prática realmente libertadora. O que

esperamos com ele é que se torne um instrumento de reflexão sobre as práticas ali realizadas e uma contribuição para estudos futuros abordando esse tema.

1 A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANANENSE, MOVIMENTOS SOCIAIS E A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANAENSE

1.1.1 Antecedentes Históricos

A luta pela posse da terra sempre fez parte dos conflitos existentes no país desde o Brasil colônia até os dias atuais, sendo motivo de estudos e muitas controvérsias entre os historiadores e pesquisadores. Isso se deu em grande parte, pelos:

movimentos que tiveram início no Brasil colônia, época em que índios, negros e posseiros lutavam contra os invasores estrangeiros que buscavam conquistar suas terras e delas extrair riquezas... por volta da década de 40 a 60, surgiram camponeses, garimpeiros, cangaceiros e outros que passaram a lutar pela posse da terra para dela retirar o próprio sustento. (FERNANDES, 2003, p.127-128).

Na confluência desses interesses, já no período republicano, o Brasil deparou-se com as guerras de Canudos, no sertão da Bahia (1870 a 1897) e Contestado, na divisa entre os Estados do Paraná e Santa Catarina (1912 a 1916). Essas lutas serviriam como exemplo a ser seguido por outras revoluções, também de caráter violento, em menor escala, porém com avanços significativos.

No período que se seguiu, novas formas de lutar pela terra foram empreendidas em território nacional, conflitos que envolveram grilos de terras, ocupações, invasões.

1.1.2 Do Litoral ao Noroeste do Estado

O processo de ocupação de terras no litoral fez com que surgissem os primeiros arraiais povoados por mineradores paulistas atraídos pelo ouro, principalmente pelo acesso aos rios e afluentes no vale do Rio Ribeira, no litoral, em 1630-1640.

No entanto, para outros estudiosos, os espanhóis já haviam penetrado essas terras anteriormente, por volta de 1554, através do Paraguai, movidos pelo interesse de subordinar 200.000 índios a oeste do Tratado de Tordesilhas e pela necessidade de impedir a expansão portuguesa, que avançava para além da linha demarcatória e assim estabelecer uma saída para o mar pela Baía de Paranaguá. (SERRA, 1992; PADIS, 1981).

O processo de ocupação do território iniciado pelos espanhóis não foi levado a diante e a concessão da primeira carta de sesmaria em 1614, é que se tornou referência para os estudos sobre os processos de repartição e apropriação de terras no Paraná. Com o descaso do Estado e dos proprietários das sesmarias, os apossamentos contribuíram para a redistribuição dos espaços dos campos em grandes latifúndios, tendo as pastagens como principal atividade econômica.

Isso contribuiu para o sedentarismo dos mineiros, que passaram a abandonar as atividades de mineração, a partir do séc. XVIII, em função do início de outras atividades, como o tropeirismo, extração da madeira e erva-mate e a criação de gado.

As frentes que desencadearam o processo de ocupação completa do território paranaense segundo o estudo-modelo de Pinheiro Machado, são sintetizados por Serra (1992, p. 44):

é resultado do deslocamento de três frentes pioneiras: a do Paraná tradicional, a mais antiga, que avançou do litoral para o planalto de Curitiba e depois para a zona de Campos Gerais; a da Região norte, que começa a se deslocar na segunda metade do século XIX, sob o impulso da onda cafeeira paulista; a da região sudoeste, a mais recente, que avançou a partir de meados do século XX, impulsionada pela corrente migratória do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No Norte, especificamente, os estudos apontam para a ocupação ocorrida devido ao interesse de mineiros e paulistas no cultivo da lavoura de café nas extensas áreas de terras roxas, dado o empobrecimento do solo nas antigas zonas produtoras. Porém, o povoamento do norte do Paraná teve seu início em épocas bem anteriores, com o surgimento das antigas reduções jesuíticas, que duraram pouco e das quais restaram apenas ruínas.

A preocupação com a apropriação de terras no Norte do Estado levou o Governo da época a tomar medidas para ocupação de forma planejada e nos moldes de colonização, já que não se compravam as terras, apenas tomavam-nas e depois requeria-se o direito de posse junto ao Governo.

A frente de ocupação do Sudoeste do Estado, a partir de 1940, já demonstrava o interesse de imigrantes gaúchos e catarinenses em adquirir parte de terras a preços de mercado bem menores do que os que vigoravam no Sul. A aquisição, ou opção pela ocupação de terras e delas sua posse, fez com que os sujeitos conhecidos como “caipiras” e “caboclos” (GUILHERME VELHO, 1979, p.116) que sobreviviam tendo por base uma agricultura de subsistência e, uma segunda categoria, a dos ervateiros e madeireiros, passassem a conviver juntos e de forma amistosa primeiramente; porém, seguida de fortes embates decorrentes do contraste entre as culturas do imigrante gaúcho e dos habitantes locais (SERRA, 1992).

Com o passar do tempo, as diferenças eram inevitáveis e o caboclo do Sudoeste passou a procurar novos espaços para sobreviver. No entanto, essa relação demandava tempo, desde o plantio até a colheita dos frutos; fato que fez com que o caboclo percebesse ser mais fácil comercializar pequenas clareiras abertas na mata ao invés de cultivá-las. (ABRAMOVAY, 1981, p.32).

Outro fator de ocupação ostensiva do Sudoeste partiu do Governo por meio da implantação das Colônias Agrícolas, além do incentivo aos projetos de colonização por parte da iniciativa privada, fixando como proprietários de terras os brasileiros com aptidão para trabalho agrícola e, em casos raros, exceções eram concedidas àqueles que, sendo estrangeiros, apresentassem qualificação.

Com isso, o número de famílias era crescente e paralelamente deu-se início à nova expansão de projetos de colonização que avançaram pela área do Noroeste-Sudoeste do Estado, encontrando-se com as frentes vindas do Norte, que valorizariam as terras da região, o que, mais tarde, viria a contribuir para os intensos movimentos e conflitos sobre a posse de terras.

1.2 O MST NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS DE LUTA PELA TERRA

Para que possamos tratar da temática Educação do Campo e especificamente dos anseios de uma escola que venha ao encontro de suas necessidades, urge que tomemos por base alguns referenciais sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), sem os quais seria impossível compreender a multifacetada realidade em que se encontram inseridos os povos do campo, em sua maioria, trabalhadores rurais. A esse propósito Martins (2004, p. 45) afirma que:

No campo da gestão escolar, mais precisamente, tal tomada dialética é composta de elementos que vão além dos estudos dos mecanismos administrativos intra-escolares, quanto os determinantes sociais, econômicos e políticos nos quais estão envolvidas as ações do MST enquanto movimento social nacional.

A fim de centrarmos nosso foco no objeto já especificado, a educação, há a necessidade de um esforço para que nossa pesquisa não se desvirtue e parta para outros campos, amplos, do emaranhado das relações intrínsecas do MST. Dessa forma, procuraremos, a título de inserção ao tema, descrever sucintamente, parte do trajeto da história do MST e de suas práticas pedagógicas, com a finalidade de podermos, mais adiante, analisar a temática já abordada.

Esse movimento social, um dos mais fortes e que vem perdurando por mais de duas décadas, teve suas raízes em movimentos isolados, como as conhecidas Ligas Camponesas, que tiveram como centro as questões da luta pela terra no Nordeste brasileiro e a formação do MASTER, movimento que se localizou no Sul do Brasil em defesa dos agricultores, e que precederam à formação do MST e sua inserção no cenário nacional.

Esse movimento e os outros mais recentes fortaleceram-se em função de um objetivo comum, a luta pela terra; chama a atenção o apoio incondicional recebido de parcelas de comunidades religiosas e personagens do espaço político brasileiro.

O Rio Grande do Sul foi o Estado pioneiro em lutas pela terra organizadas por movimentos sociais. Neste Estado, as Fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta - RS, foram considerados o marco histórico do MST (HADDAD & DIPIERRO, 1994). Com o lema “Ocupar, resistir e produzir”, o MST impulsionava a reforma agrária no País, ocupando áreas e forçando o governo a desapropriá-las.

A desapropriação de terras em função da construção de usinas hidroelétricas em diversas regiões do Paraná, agravada pela morosidade das empresas no pagamento dessas terras a preços abaixo do mercado, fez com que os camponeses se articulassem. Contando com o apoio da Comissão Pastoral da Terra -CPT, eles formaram vários movimentos camponeses que, aprendendo a lutar pelos direitos referentes à propriedade da terra, fizeram emergir o movimento “Justiça e Terra”.

Em seguida, houve a fundação do MASTRO. Esse movimento primeiramente pretendia organizar os trabalhadores rurais atingidos por barragens da região Oeste do Estado do Paraná, mas concomitantemente houve a aglomeração de trabalhadores de outras regiões, que visavam também à continuidade do trabalho camponês em terras que já não possuíam mais.

“ [...] havia mais de mais de 6 mil famílias cadastradas. A proposta do governo era transferir as famílias para o estado do Mato Grosso ou para o Norte do país, onde seriam assentadas em projetos de colonização[...]” (FERNANDES, 2000, p.66).

Nos anos de 1982-1983, o Estado do Paraná deparou-se com o surgimento de vários outros movimentos que se fundiram em um movimento único, o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, após uma reunião na cidade de Cascavel - PR, em Janeiro de 1984. Sob essa sigla, estavam atrelados os rumos da agricultura camponesa no território nacional, bem como as suas estratégias de luta.

1.2.1 O MST e a Educação

No âmbito educacional, o MST conta com uma Secretaria de Educação do Movimento que, articulada a sedes estaduais e municipais, faz o trabalho de formação de seus educadores, efetuando propostas educativas aos governos estadual e municipal.

O setor de educação atualmente conta com grande apoio da comunidade de assentados e acampados no processo de escolarização de seus filhos. Dessa forma, para o MST, o que não parecia ser prioritário, surgiu em função da preocupação da comunidade acampada, pois, desde os primeiros acampamentos, forçava-se a criação de escolas improvisadas, muitas delas precárias em condições básicas de funcionamento, tanto em infra-estrutura física quanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas e de seus conteúdos.

Considerando que a escolarização dos membros do movimento auxilia em grande parte a instalação e o funcionamento de cooperativas de produção, e que, escolarizados, o seu coletivo pode ampliar o leque de conhecimentos, criar parcerias com demais entidades religiosas e civis, discutir e viabilizar propostas, para eles, é de suma importância o acesso de toda criança, jovem ou adulto à escola.

No setor educacional, pesquisas estimam que há, segundo documentos editados e divulgados pelo MST, citados por Campos (2003, p.30),

Aproximadamente, 300 mil famílias assentadas em 2.000 assentamentos, 100 mil acampadas em todo país, 1.800 escolas de Ensino Fundamental, 3.900 professores de Ensino Fundamental, 160 mil estudantes, 30 mil jovens e adultos envolvidos em programas de alfabetização, com quem trabalham 3 mil professores-alfabetizadores e 250 educadores do projeto *Ciranda Infantil*, desenvolvido para crianças com idade inferior a 6 anos (CD-Rom: MST, 2002).

1.2.2 A visão do movimento e seu “fazer pedagógico”

Para os movimentos sociais, a práxis pedagógica e política não são dissociáveis. Esta se refere a um modelo de educação que deve resgatar valores e práticas desvalorizadas pela sociedade capitalista, baseando-se na valorização do trabalho, terra, história, organização coletiva e luta social.

Dessa forma, para a Secretaria Nacional do MST (2001), as experiências, fatos, ações dos Sem Terra, na luta pela “formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça e felicidade” são a grande matriz desse processo. Refletir e extrair lições calcadas basicamente nas relações sociais tornam-se a imensa alavanca do processo de aprendizado humano.

Nessa perspectiva, os povos do campo não compreendem a escola urbana como solução para os índices de analfabetismo, evasão e repetência, pois, para eles, estudar na cidade é estar preparando os filhos para o abandono do campo, relegando-o a um segundo plano.

Nesse âmbito, compreendemos que o processo educativo instaurado nas escolas de acampamento e de assentamento do MST passa a cumprir “a dupla função educativa, a institucional, enquanto agência escolar e a não-formal, enquanto agência educativa política social” (MARTINS, 2004, p.45)

A idéia de que o transporte escolar viria a minimizar os índices de analfabetismo da zona rural fez com que aumentasse a dificuldade das crianças em chegar à escola e sua permanência nela, segundo alguns depoimentos de pais e professores.

Em inúmeros relatos ficaram evidentes que a criança permanecia mais de 2 horas e 50 minutos em trajeto escolar. Isto quer dizer que, de sua moradia até a escola, mesmo a escola estando situada em um assentamento, nem sempre era possível o transporte, devido a chuvas freqüentes e problemas com vias não pavimentadas que cortam os Projetos de Assentamento – PAS.

O relato da Sra Ivone, acampada na Fazenda Água da Prata, município de Querência do Norte, tenta dar conta de um desses problemas:

“Os meninos tinham que ir pra escola... aqui no começo não tinha escola pra eles, só pros pequenos... eu mandei ir com o ônibus, mas demorava demais, às vezes o ônibus não vinha por causa das chuvas, ou então, com as ordens de despejo a gente não sabia o que ia acontecer e as crianças não iam pra escola... estudar na cidade nem pensar é o jeito ficar por aqui e esperar o ônibus da prefeitura”.

Considerando que a identidade das escolas do campo devem “com um projeto político pedagógico, fortalecer novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida e na valorização da cultura camponesa”, e ainda que ao dizer *escola de assentamento* [...] é afirmar “a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente na solução de seus problemas” (MST, 2001, p.126), analisamos o profundo entrelaçamento de objetivos educacionais aos objetivos de divulgação da ideologia do MST, especificamente no que tange ao ensino de língua materna, em que o contexto social deve ser considerado. Documento do MST confirma:

Ao dizer escola do MST, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer Escola do campo, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando no seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. [...] estamos nos referindo à combinação entre luta pelo acesso à escolarização e o processo de construção de uma pedagogia adequada aos desafios da realidade específica onde atuamos e do projeto social e histórico amplo que nos anima e sustenta.[...] (MST, 2001, p.127)

O desafio da pedagogia do MST, para a sociedade que se posiciona de forma negativa à implantação de um sistema de ensino diferenciado aos povos do campo, tem demonstrado ações positivas e práticas educativas, que não são divulgadas _ e quando são divulgadas, é na forma de simulação _, pela mídia e

pelos meios institucionais de ensino. Dentre estas, podemos citar as casas-família¹, as escolas técnicas, a ciranda infantil, entre outras. São experiências coletivas de educação em que as partes envolvidas desempenham o papel de protagonistas no processo de construção de sua própria história de aprendizagem.

O educador e a educadora atuantes partem da premissa que Freire (1996, p.15) concebe como primordial nas relações educacionais, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Essa pedagogia retratada em suas obras ainda acrescenta que, na via de mão dupla do processo de ensino-aprendizagem, o educador também é formado ao formar o educando, pois convivem na experiência de construção do saber, tomada de posição, reflexão e na elaboração de novos conhecimentos que partem do seu conhecimento em confronto com uma nova realidade social.

Dessa forma, para os coletivos do MST, a proposta de educação ainda não foi efetivada de forma integral nas escolas, apesar de o movimento participar ativamente da gestão e da formação continuada de seus educadores. Essa formação está presente em maior ou menor grau nas diversas escolas que funcionam em assentamentos ou acampamentos, pois o setor educacional do MST não se preocupou em disseminar modelos, e, sim, em atender a heterogeneidade local.

¹ Casa-família agrícola, experiência bem sucedida em algumas regiões, funciona com tempos de escola e comunidade. Seguindo a Pedagogia da Alternância, o aluno dispõe de um período escolar, de até quinze dias, alternado com um período em casa, onde pratica o que aprendeu na escola. O currículo contempla as disciplinas de agricultura e zootecnia, além das demais disciplinas e conteúdos regulares.

1.2.3 Retratos da Mídia

Para a mídia, o projeto de reforma agrária e a transformação social propostos pelo MST trouxeram aos noticiários de revistas e jornais múltiplas facetas.

As opiniões na mídia divergem sobre a origem, o que efetivamente faz e o que pretende o MST, movimento que nas últimas décadas vem ganhando adeptos de todas as regiões do País e tem como lema “a luta pela reforma agrária”.

A Revista Veja (2004) divulgou as declarações contundentes de invasões de terras e ameaça à população feitas pelo presidente do MST, João Pedro Stédile, “Abril será um mês vermelho. Servidor, estudante, a turma da moradia, nós vamos infernizar. Abril vai pegar fogo” (VEJA ON-LINE, 2004). Essas palavras repercutiram internacionalmente, pois até aquele momento as lideranças dos movimentos que lutam pela reforma agrária pareciam calmas no período em que o país busca o crescimento econômico e Lula, presidente eleito, teria um acordo de “cavalheiros” com o MST.

Nesse ponto, em outra reportagem² da revista intitulada “Madraçais³ do MST”, veiculada na edição 1870, de 08 de setembro/2004, o tema inscreve-se no contexto das políticas públicas para educação do Campo e especificamente, cita a rotina de duas escolas situadas em assentamentos no Rio Grande do Sul, sob a ótica da revista e da jornalista Mônica Weinberg.

O texto “Madraçais do MST”, já a partir do seu título suscita o universo imagético do leitor ao comparar as madraçais muçulmanas às escolas do MST, sugerindo ao leitor outras relações de significado concomitantes. Devemos salientar que a reportagem divulgada pela Veja, serviu-nos como objeto de análise para a

² A reportagem veiculada pela VEJA, encontra-se no anexo 6 deste trabalho.

³ Por Madraçais entende-se casa de estudos; escola muçulmana, conforme Dicionário Aurélio Século XXI.

escrita do artigo “MST, Escola e Revolução”⁴, utilizando alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, tais como: condições de produção, formações imaginárias, posição sujeito, formação discursiva.

Desta forma, o texto é analisado sob dois grandes eixos: primeiramente, o Islã e o MST e, em uma segunda análise, as escolas do MST e as escolas convencionais.

No primeiro eixo, optamos por elencar os aspectos referenciados no texto da jornalista, e, através de uma analogia de significados presumidos pelo leitor ao deparar-se com a matéria, constituímos um referente “Mdraçais Muçulmanos”. Assim, procedemos ao levantamento dos elementos segundo a tabela a seguir:

Mdraçais Muçulmanos (Terroristas Islâmicos)	Mdraçais do MST (Movimento Sem-Terra)
Internatos que ensinam o ódio à civilização judaico-cristã ocidental.	Escolas que ensinam o ódio à classe “burguesa” brasileira
Leitura do Corão	Leitura de Marx, Mao, Guevara ⁵
Dar a vida em nome do Islã	Dar a vida em nome do Movimento
Escolas mantidas pela religião	Escolas mantidas pelo Governo (maioria)
Transmissão da ideologia muçulmana	Transmissão da ideologia sem-terra
Celebração de datas dos grandes nomes da religião	Celebração de datas dos grandes nomes do Socialismo
Exaltação dos valores morais do Islã	Exaltação dos valores de agricultura familiar
Civilização ocidental agride os princípios de Allah (Países capitalistas)	Latifúndios oprimem as pequenas propriedades (capitalismo)
Boicote aos produtos ocidentais	Boicote aos produtos transgênicos
Exclusão aos ocidentais	Exclusão dos professores não ligados ao Movimento
Intolerância aos ocidentais	Intolerância aos “burgueses”

⁴ Esse artigo, publicado pela PUC-PR, teve alguns trechos por nós selecionados e incluídos nesse capítulo para evidenciar a formação discursiva da revista .

⁵ As leituras mencionadas pela Revista Veja também fazem parte dos estudos de um grupo de adolescentes do MST, denominados “Seguidores de Paulo Freire”, estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Centrão, estabelecimento de ensino regular localizado no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte – Paraná.

No segundo eixo, a reportagem evidencia os aspectos das Escolas do MST em relação às escolas públicas convencionais, que nos interessam por estarmos analisando escolas públicas localizadas em assentamentos.

Em relação às escolas do Rio Grande do Sul, a reportagem pode assim ser sintetizada:

ESCOLAS DO MST	ESCOLAS CONVENCIONAIS
Ensinam a revolução (consciência revolucionária)	Ensinam a civilidade (cidadania)
7 de setembro: Dia dos “excluídos”	7 de setembro: Independência do Brasil
Heróis do Socialismo	Heróis da Pátria
Bandeira vermelha	Bandeira verde/amarela
Sistema de ensino paralelo	Sistema de ensino Governamental
Professores não-habilitados, escolhidos pelo Movimento (leigos)-herança do governo/PT	Professores habilitados e concursados /contratados pelo governo
Movimento reivindica ao Poder Público a formação básica para os leigos	Profissional é contratado quando está legalmente “pronto”
Modelo único de pensamento	Raciocínio e espírito crítico
Mantidas pelo contribuinte	Mantidas pelo contribuinte

Considerando a jornalista Mônica Weinberg em seu papel de sujeito do discurso, devemos destacar que esse sujeito fala a partir do lugar social que ocupa e que, desse modo não tem controle total sobre o que diz, e não sendo origem do próprio dizer, fala a partir das condições de produção em que se insere e sob a perspectiva de uma dada formação discursiva.

Nesse caso específico, somos levados a afirmar que a jornalista é interpelada pela ideologia hegemônica a que serve a própria Revista Veja. Essa ideologia é marcada concretamente na Carta ao Leitor da referida edição intitulada “7 de Setembro Vermelho” de onde se extrai a seguinte informação:

Essas escolas são nocivas. Não apenas por estarem substituindo a função principal do Estado, que é fornecer ensino básico às crianças brasileiras, mas por estarem inculcando em uma parcela dos jovens uma ideologia revolucionária que, antes de ser derrotada pelos fatos no século passado, produziu toda sorte de miséria, guerra e infortúnio social (Edição 1870, 08 set. 2004).

Como procuramos demonstrar, é a partir dessa mesma formação discursiva que a jornalista fala em seu texto, portanto o pensamento da jornalista Mônica é o pensamento da revista, que se dirige aos seus leitores, empiricamente considerados como representantes das elites da nação, cujo “direito” de propriedade é ameaçado pelos “terroristas” do MST.

Conforme apontamos por meio de trechos da análise exemplificada acima, é evidente a relação possível de significados no texto veiculado pela mídia. Levamos em conta que as afirmações da jornalista sobre o marxismo, bem como o emprego de elementos marcados, tais como, “invadem”, “treinadas”, a repórter deixa transparecer seu posicionamento de sujeito que fala do lugar social que ocupa, interpelada pela ideologia do modelo capitalista que representa.

Essa perspectiva vem mais uma vez consolidar as idéias de que na interação entre os seres humanos não prevalecem os seres empíricos, mas os sujeitos, social, cultural e ideologicamente interpelados pela exterioridade que lhes é constitutiva e que se materializa em seus discursos.

1.3 A EXIGÊNCIA DE UMA “EDUCAÇÃO DO CAMPO” NO BRASIL E NO PARANÁ

O aumento dessa população itinerante nos últimos vinte anos, tanto no Paraná como em outros estados do país, fez com que diversos segmentos da sociedade tais como a CNBB, a Pastoral da Terra, ONGs e outros, se preocupassem e realizassem ações educativas tendo em vista a necessidade de escolarização e de manutenção da identidade desses sujeitos do campo.

Dessa crescente preocupação surgiu a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de Julho de 1998, que através dos temas discutidos e posteriormente divulgados pelas entidades

promotoras e participantes: movimentos sociais, como o MST, CNBB, UNICEF, Unesco e UNB, apoiados por ONGs e demais segmentos da sociedade, elaboraram um documento em que os princípios da Educação do Campo foram registrados e atualmente servem de parâmetros para as discussões que se seguiram nos demais estados da Federação. Este documento base veio compor o histórico conceitual e político da Educação do Campo.

Embora essa temática não estivesse contemplada nas diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, durante o período que se seguiu foram realizados novos encontros nacionais e estaduais para discussão e debates das propostas para uma educação verdadeiramente do campo.

Nesses encontros, estaduais e regionais, os quais reuniram sujeitos envolvidos nos diversos movimentos sociais, entidades religiosas e educacionais, firmaram-se alguns preceitos que atualmente fazem parte das reivindicações para uma política específica para as escolas do campo, contempladas na proposta governamental do Plano Estadual de Educação - PEE no Estado do Paraná, que se encontra em construção.

1.3.1 Iniciativas em nível Federal

A proposta de uma educação voltada ao desenvolvimento do campo e, conseqüentemente, aliada à luta pela terra e reforma agrária, como formas justas de inserção social do sujeito na sociedade, fez com que se pensasse uma educação embricada em novas práticas pedagógicas que aliassem o trabalho/ estudo,

teoria/prática e substancialmente a discussão dos direitos/ emancipação do sujeito Sem Terra (que assim se denominaram, conforme Caldart⁶) dela participante.

Há modelos de escolas que funcionam em assentamentos, acampamentos ou de forma nuclearizada, isto é, estão centralizadas para atendimento da população em grandes áreas rurais, em assentamentos ou não. Essas escolas, em sua maioria, possuem um projeto político pedagógico diferenciado das demais escolas, contam com projetos de apoio à agricultura, vínculo com Universidades e escolas técnicas, que visam atender a demanda de famílias de pequenos agricultores, meeiros, parceiros⁷, arrendatários e ilhéus no acesso à escolarização. Outras, porém, encontram-se em formato provisório e precário, resultado da demanda de atendimento emergencial do município aos acampamentos provisórios próprios dos deslocamentos de população sem terra.

No projeto escolar das escolas, citamos especificamente os exemplos de escolas situadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que foram temas de muitas pesquisas e que denotam laços estreitos com os movimentos sociais. Estes reivindicaram junto às autoridades constituídas a construção de escolas ou a regulamentação das existentes para a educação de seus filhos.

Em muitos casos, devido à morosidade na liberação de recursos e/ou nos trâmites legais para autorização, a comunidade organizou-se em mutirões para que as crianças tivessem aulas e foram construídas barracas de lona, que funcionaram como escolas provisórias. Os professores que passaram a ministrar aulas ali vinham dos próprios acampamentos ou assentamentos próximos ou, nos casos que a prefeitura podia atender, eram encaminhados professores municipais. A essa prática, dá-se o nome de **Escolas Emergenciais**.

⁶ Roseli Caldart, doutora em Educação pela UFRG – texto I ENEJA, Itaára-RS (4 a 8.jun, 2000.)

⁷ Parceiros são donos de uma pequena parcela da terra cultivada, em parceria com outros.

Parte da estrutura curricular regular nas escolas públicas, o corpo docente e equipe técnico-pedagógica não estão presentes nessas escolas. O funcionamento delas dá-se pelo intermédio de representantes das áreas educacionais estadual ou municipal que atendem e organizam esses estabelecimentos provisórios de ensino de forma a oferecer a educação básica a essas populações.

A partir de 2003, com a implantação de **Escolas Itinerantes** no Estado do Paraná, dado a existência de 13 mil famílias distribuídas em 67 acampamentos e o grande contingente de crianças sem possibilidade de freqüência à escola, o Governo, através do Processo nº 1344/03 e Parecer nº 1012/03 do CEE de 08/12/2003 instituiu:

a Escola Itinerante como proposta alternativa que busca atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em situações adversas e, por isso, não conseguem estudar na forma como a escola está organizada. Nesse contexto, estão os trabalhadores Sem Terra que se encontram em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo, até que sejam assentados; os Ilhéus que vivem em pequenas ilhas, os quais atualmente só tem a garantia de escolarização até a 4^a série do Ensino Fundamental; os ciganos que estão em permanente processo de mudança, bem como outras populações, como os bóias-frias, entre outros” (fls8/9), [...] como os filhos de artistas circenses[...]

Esse tipo de escola funciona através de uma Escola – base, de Ensino Fundamental e Médio, responsável pela documentação e registro escolar dos alunos, além do suporte legal e pedagógico, orientada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sob a coordenação da Educação do Campo - SEED e Departamento de Ensino, através dos NREs.

Sobre a questão abrangente da educação nas escolas públicas situadas nos acampamentos e/ou assentamentos dos trabalhadores Rurais Sem Terra, coletivos do MST, passaremos a tratar a partir de agora.

1.3.1.1 Escolas do campo

As Escolas situadas no contexto mais amplo do campo, chamadas de “Escolas do Campo” definem-se como escolas que, atualmente em regiões onde se fizeram presentes as vozes das comunidades: famílias e coletivos⁸ do MST e outros movimentos sociais, conseguiram ser ouvidas em seu clamor advindo da necessidade de escolarização de seus membros ou filiados. Dentre essas, pode-se citar escolas que, apesar de estarem situadas em perímetro urbano, atendem em sua maioria populações do campo, como as situadas em pequenos vilarejos e distritos distantes do meio urbano.

O direito do povo que vive e trabalha no campo à educação, é parte de um capítulo de muitas outras histórias de luta em forma de organização popular. O acesso à escolarização, presente nos dados abaixo, refletem o distanciamento das populações urbana e rural no processo de alfabetização/escolarização:

INDICADORES DO CENSO DEMOGRÁFICO E ESCOLAR DE 2000⁹

Unidade Geográfica	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais		Número médio de séries concluídas da população de 15 anos ou mais	Analfabetos funcionais (1) (2)		Índice de desenvolvimento humano
	urbana	rural		Número	Taxa	
Brasil	10,2	29,8	6,23	33.221.192	27,8	0,764
Sul	6,5	12,5	6,67	3.734.778	20,5	-
Paraná	8,2	15,4	6,53	1.669.624	4,5	0,786

Nota: (1) Informações dos micro dados do Censo demográfico de 2000.

(2) São considerados analfabetos funcionais as pessoas com menos de 4 anos de estudo (séries concluídas) – anuário estatístico do Brasil. IBGE, 1999.

(3) IDH relativo às grandes regiões não estava disponível em 2003.

Para os movimentos sociais, a Educação do Campo não vêm de uma necessidade de escolas **no campo** nem **para o campo**, que se constituem como

⁸ Por coletivos entende-se grupos de pessoas que atuam em diversas frentes do movimento.

arremedo das escolas urbanas, mas **escolas do campo**, em que se leve em conta a diversidade social de seus sujeitos, seus anseios, sua ideologia.

Pensar essa escola é pensar nos diferentes sujeitos sociais a quem ela se destina e a realidade em que eles estão inseridos. O parágrafo único do Art.2º das Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais que associem as soluções por essas questões à qualidade social de vida coletiva no país.

Esta escola foi gestada como parte de um projeto de “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” que este direito não atingiu nem as camadas populares urbanas e, no meio rural onde permaneceram os mesmos problemas das escolas urbanas: índices altos de evasão e repetência, defasagem em relação a idade/série, analfabetismo, problemas relativos a formação dos educadores, além do prejuízo, no meio rural de ofertarem, em muitos casos, somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

Conforme Arroyo (2004, p.10):

A escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Nesse embate, a nova política para atendimento às camadas populares do campo nasce de um novo olhar, que perde a negatividade de suas comunidades serem vistas como sinal de atraso, inferioridade, para constituírem-se como sujeitos ativos na construção de sua cidadania de fato. Sujeitos do campo cuja identidade

⁹ Fonte: Estudos Temáticos para o PEE – Resultados do I Seminário Integrador. Paraná /SEED, jul, 2004.

seja preservada, o campo visto como lugar bom para se viver e espaço de inclusão social, observados os direitos das comunidades que nele vivem e trabalham.

Não obstante, podemos nos questionar se os projetos de Educação vinculados às propostas do estado resolveriam de certa forma as inquietações dessas comunidades, sem estar aliado a um projeto maior de desenvolvimento rural, oferta de empregos, enfim de sobrevivência no meio rural?

Supostamente, temos acreditado que as políticas públicas educacionais de inclusão, na sua diversidade, atenderiam em parte a esses anseios, porém a função do Estado seria criar oportunidades sólidas para que esse desenvolvimento ocorresse de fato, através de políticas públicas que ampliem os postos de trabalho e oportunizem o desenvolvimento e valorização da produção rural.

Isso só se tornará realidade à medida que o binômio campo-cidade passe a vigorar em interdependência, onde um não sobrevive sem o outro. Essa é uma das propostas em fase de construção, discussão coletiva e demanda tempo para sua consolidação. É uma porta que se abrirá ao conhecimento tecnológico produzido e aliado à cultura e aos valores do povo brasileiro em sua diversidade.

Dessa forma, a Educação do Campo cumpre o papel de proponente à sociedade brasileira, principalmente no âmbito do pensamento educacional, para “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade” (ARROYO, 2004, p. 13)

Em relação a essa proposição, segundo Souza (2004, p.38):

Embora a diferença possa não ser tão visível, ela será focalizada em função de que o sujeito central no desenvolvimento da Educação Rural foi o Estado, expresso nas ações do governos estaduais e municipais, enquanto que os sujeitos centrais na reflexão da educação do campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da educação da população trabalhadora pensados por ela”.

Nesse eixo, encontra-se basicamente a diferença para os objetivos os quais remetem às escolas pensadas para o campo.

Dando continuidade ao que se propõe como princípios básicos para a Educação do Campo, estão as seguintes metas:

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área de educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir com a reflexão político pedagógica da educação do campo, partindo de práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas, 200, p.17).

Em conformidade aos anseios das populações do campo e dirigentes de entidades participativas no processo de constituição e consolidação de uma escola verdadeiramente do campo, urge discutir o conceito de educação a que se referem os movimentos sociais de um lado e, o Estado, de outro. Dessa forma o artigo 1º da nova LDB assegura que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.(LDB)

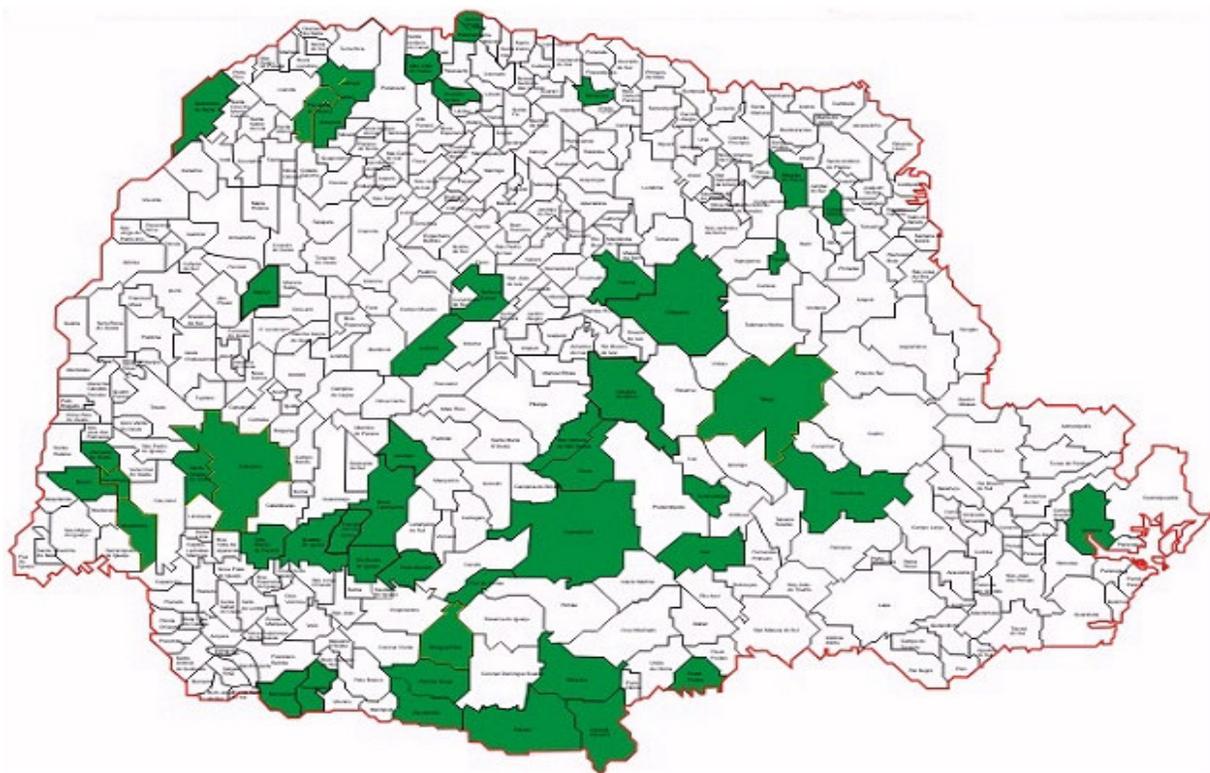
Compreendemos, então ser a escola apenas um dos inúmeros espaços em que se educa, dentre muitos outros.

Através da recente aprovação das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), o conceito de trabalho camponês e de outras comunidades que tentam sobreviver deste trabalho passou a ser recuperado. Esse conceito, que atualmente se torna genérico, pode ser entendido pela diversidade de sujeitos que representa:

No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de caipora, que vem do tupi *Kaa'pora*, em que *Kaa'* significa mato e *pora* significa habitante. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte é *sitiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: *caiçara*, *chapadeiro*, *catrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* e entre muitas outras denominações, as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*. (ARROYO, 2004, p. 25)

Assim, não iremos nos ater aos dilemas da nomeação, pois como podemos assegurar, as comunidades que tentam resguardar seu direito à educação, são também trabalhadores pertencentes às diversas comunidades, indígenas, quilombolas, assalariados e outros que trabalham no meio rural e dele sobrevivem.

Considerando essa realidade, observamos destacados, na cor verde, no mapa¹⁰ abaixo os municípios em cuja área se localizam propriedades de terras ocupadas pelo MST, no Paraná até dezembro de 2005.



Mapa 03 – Municípios com ocupações de terras no Paraná- DEZ.2005.

1.3.2 Iniciativas em nível Estadual

1.3.2.1 Plano Estadual de Educação

O documento preliminar do PEE, em que estão ancoradas todas as proposições para “Educação do Campo” demonstra a contribuição das discussões ocorridas no Estado do Paraná, através das cinco Oficinas de Integração que possibilitaram a participação coletiva da sociedade civil e escolar na elaboração do documento.

Além disso, nessa fase, a comunidade escolar e a sociedade em geral podiam ter acesso à leitura do documento e participação crítica em novas etapas de debates já determinadas, através do acesso ao Portal Educacional, em sites¹¹ do Governo do Estado do Paraná.

Em outra etapa, as audiências públicas do PEE, tiveram a participação dos diferentes segmentos da sociedade, dentre estes, educadores, sindicatos, universidades, movimentos sociais, Ongs e outros dirigentes.

Dessa forma, o documento final deverá refletir os anseios da comunidade nas diversas áreas e modalidades de ensino para melhoria da qualidade do ensino no Paraná.

Com a aprovação das leis fixadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, a temática Educação do Campo passou a fazer parte das discussões na III Conferência Estadual de Educação “Construindo o Plano Estadual de Educação” do Sindicato dos Trabalhadores em educação Pública do

¹⁰ Mapa do Paraná. Out, 2003. Disponível em <http://www.fiep.com.br/boletim/bi853/prop_invalidas.jpg>.

¹¹ Site do Governo do Estado <<http://www.seed.pr.gov.br>>.

Paraná e, após diagnósticos dos Núcleos Regionais de Educação, as políticas específicas para o campo têm permeado as políticas da SEED.

Essas políticas, como já exemplificamos, têm sido discutidas nos Seminários Estadual e Regionais junto às comunidades interessadas, representantes de Secretarias de Educação estadual e municipal, universidades, associações, sindicatos, INCRA para implementação de uma nova visão de campo anteriormente marginalizada pelas políticas compensatórias, que partiam do princípio que “o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano” (PEE, 2004, p.63).

Essa perspectiva educacional, durante muito tempo, passou a forjar um modelo capitalista de ensino, em que estava em jogo a visão de um país emergente, através da concentração da agricultura nas grandes propriedades com vistas à exportação. Essa concepção, para os povos do campo, apresentou um grau a mais no processo de desapropriação de sua identidade, pois o campo passou a ser visto pela lógica econômica e deixou de representar, segundo o PEE, “um espaço de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas” (2004, p.63).

A compreensão dessa forma de educação encontra amparo legal na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, que prevêem “políticas públicas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças” (PEE, 2004, p. 66) e estabelece no seu artigo 28, as seguintes normas para a Educação do Campo:

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

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo 5º da Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, estabelece que:

As propostas pedagógicas de escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômico, de gênero, geração e etnia.

Considerando que o PEE tem como objetivo geral “garantir a educação do campo enquanto política pública visando o desenvolvimento do campo” (PEE, 2004, p. 68), o plano que se encontra em fase preliminar, estabelece os seguintes objetivos específicos respaldados pelo cumprimento de metas a curto, médio e longo prazos, durante o período de 10 anos, após a sua aprovação:

1º Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantindo a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana.

2º Garantir infra-estrutura física e humana de qualidade para a educação do campo.

3º Promover a formação e valorização dos educadores e educadoras do campo.

4º Democratizar e universalizar os níveis e modalidades do ensino para a educação do campo, conforme LDB 9394/96 o art. 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

5º Fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo”.

6º Articular a participação da sociedade civil na construção de políticas públicas educacionais.(PEE, 200, p.68-69)

Após a apresentação das diretrizes político-pedagógicas do PEE, que se encontra em fase de consolidação em que constam as proposições da sociedade civil e escolar com a participação de diferentes entidades governamentais e não-governamentais: Ongs e diversos segmentos, tais como, sindicatos, INCRA, MST e outros, somos desafiados a pensar na efetividade futura dessas ações.

Sabemos, todavia, que as ações educacionais em favor daqueles que se encontram à margem de nossa sociedade não se dá apenas por documentos bem elaborados, que, por vezes, acabam sendo sufocados pelo aparelho estatal, servindo apenas como referência estatística sem atingir efetivamente os sujeitos que dele poderiam se beneficiar.

Isso não quer dizer que estejamos desdenhando das iniciativas governamentais, mas preocupa-nos um certa tendência que tem marcado nossa história política em que os avanços no campo social acabam sendo atravancados em função do estabelecimento de princípios desvinculados das condições efetivas de existência dos sujeitos a que se destina, bem como pelo interesses econômicos e pelas práticas eleitoreiras. Por isso a nossa preocupação em mostrar a realidade desses sujeitos que integram as populações do campo e a necessidade de políticas públicas efetivas em seu favor.

Feitas essas reflexões, passaremos a um breve histórico do município de Querência do Norte - PR. Nele, se encontra especificamente nosso objeto de pesquisa o Colégio Estadual Centrão. Este município foi marcado pela mídia, como um dos focos de lutas pela posse de terras, em nível nacional, das quais originaram-se muitos projetos de assentamento, dentre eles o Assentamento Pontal do Tigre.

1.4 QUERÊNCIA DO NORTE, TERRA E EDUCAÇÃO

1.4.1 Um pouco de história

Antes de expor o período de ocupação do território de Querência do Norte e seus limites, urge discutir a importância da presença indígena na região, população silenciada na história da colonização da região noroeste do Paraná, embora tenha deixado marcas de seu trajeto e modo de viver nessas terras, comprovadas pela descoberta de sítios arqueológicos segundo estudos recentes. (TOMAZI,1997; MOTTA, 2000)

Por isso, o processo de ocupação de Querência do Norte teve início através de lutas pela terra, desde as frentes de imigrantes europeus e bandeirantes até a fundação das reduções jesuíticas, que abrangiam parte da região em estudo. As reduções

tinham como objetivos: proteger os índios contra os espanhóis que tentavam escravizá-los, protegê-los das investidas dos bandeirantes e torná-los cristãos e com isso 'humanizá-los' (HARACENKO, 2002, p. 47)

Trechos da história suscitada aqui, mesmo que em menor proporção, deve-se ao fato de registrar a importância dos conflitos pela posse de terra na região e que originariam mais tarde, o processo de (re)ocupação dessas terras por colonizadores vindos de diversos estados dentre eles, o Rio Grande do Sul.

Nos últimos anos, a reocupação das terras deu-se pelo contingente de famílias de diversas regiões do Paraná e do país que ocuparam latifúndios e deram origem aos primeiros modelos de assentamentos.

A empresa colonizadora, Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná (CMNP), que dirigia o processo de colonização do norte paranaense, tinha como modelo o “sonho das terras roxas” e, essa imagem era vendida aos interessados em

adquirir terras no norte e noroeste paranaense, portanto, o município de Querência foi povoado por nordestinos e sulistas (HARACENKO, 2002), que se viram atraídos pelo relevo plano e o cultivo de café. Os primeiros visavam trabalho, enquanto que os outros, procuravam adquirir terras para cultivo do café e lavouras diversas.

Parte dessa tomada e apropriação de terras durante o governo de Moisés Lupion (1960) deu-se no período de grandes grilos de terras, posse indevida, certificação de terras (duplicidade) e doações de grandes extensões de terras aos amigos do governador e destes às empresas colonizadoras, pois havia resistência de posseiros nos campos.

Essa colonização deu-se através de ações violentas no campo, pois a partir de 1930, consideradas como terras devolutas, essas mesmas terras só poderiam ser comercializadas:

Diante dessas diferentes formas de acesso à terra, o município de Querência do Norte passou por todas elas: muito antes de ser município, a região era terra grilada; na década de 50, sofreu influência da colonização privada, e contemporaneamente a esta estava o intruso; o grileiro e o posseiro, que foram a base para os conflitos pela posse da terra, e esta última categoria (posseiros), por ser a mais 'fraca', foi a que sofreu as conseqüências das lutas pela posse da terra em Querência (HARACENKO, 2002, p.118).

Diante da resistência daqueles que já trabalhavam nas terras os posseiros que tomavam um trecho de terra para o cultivo de sua subsistência em terras pertencentes ao Estado ou doadas a alguém, na maioria das vezes de posse duvidosa, ou de pequenos produtores que tinham ordem de compra das empresas colonizadoras, iniciaram-se os entraves em relação à posse de terras na região. Esse embate teve agravantes suscitados por outros personagens que atuavam no incentivo para a vinda de mais famílias para a região, a fim de apossarem-se de terras.

1.4.2 Querência do Norte, o MST e a Educação

Um dos piores conflitos sobre posse de terras na região e que só foi resolvido após a emissão de posse, foi o caso da fazenda Pontal do Tigre, que originou o atual Assentamento Pontal do Tigre.

Para que os agricultores que trabalhavam na fazenda, antes parceiros que faziam parte de um arrendamento da terra por cinco anos para plantio e que decidiram permanecer na fazenda, tornarem-se assentados, houve muita luta, mortes extermínio de agricultores, despejos e queimadas de bens.

A gravidade da situação veio a originar ordens de despejo e concomitantemente, o apoio de outras frentes de camponeses e expropriados de terras que, vindas do Sudoeste do Estado instalaram-se no município de Querência, dando força aos pequenos agricultores que estavam na luta pela posse da fazenda. Esse conflito teve repercussão nacional.

Com o apoio dessas frentes e a divulgação em âmbito nacional, o grupo se tornou mais forte e, acampados, os agricultores lutaram juntos pela posse da fazenda, fato que só se concluiu em 1995 com a emissão de posse as 329 famílias que originaram o Assentamento Pontal do Tigre.

O município, localizado no extremo noroeste do Paraná, as margens do Rio Paraná, na divisa com o Estado do Mato Grosso do Sul apresenta a peculiaridade de concentrar grande número de famílias acampadas e assentadas oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, conforme pode ser constatado a partir dos dados¹² abaixo:

	Acampamentos	Assentamentos	Área/ha	Nº de famílias
01	Fazenda 29-Atalla	P. A Pontal do Tigre	8.096,10	336
02	Fazenda Porangaba-1	P. A Chico Mendes	2.296,50	79
03	Fazenda Jabur	P. A Che Guevara	2.453,20	70
04	Fazenda Monte Azul	P. A Margarida Alves	556,80	20
05	Fazenda São Pedro	P. A Luiz Carlos Prestes	1.256,00	50
06	Fazenda Piedade	P. A Zumbi dos Palmares	801,80	22
07	Fazenda Santana	P. A Santana	548,82	21
08	Fazenda Sta Terezinha	P. A. Antonio Tavares Pereira	1.000,00	40

A instalação de um complexo escolar, que divide o mesmo espaço físico, localizado no Assentamento Pontal do Tigre, surgiu em função de uma demanda existente dos acampamentos e projetos de assentamentos instalados na região.

Dessa forma, visa atender aos anseios da comunidade do campo, filhos de acampados e assentados, perfazendo um total de 95% de alunos matriculados oriundos do MST ou não, e os outros 5% são filhos de agricultores que trabalham em fazendas vizinhas e crianças oriundas das famílias ribeirinhas que vivem da pesca no Rio Paraná.

¹² Relação de Acampamentos e posteriormente Projetos de Assentamentos Rurais, Área e Número de famílias no período de 1988 a 2003. (Fonte: EMATER-Paraná)



Figura 1- Foto da fachada do Complexo escolar – Assentamento Pontal do Tigre.
Foto produzida pela pesquisa – set/2003.

Desde sua fundação, atendendo a uma reivindicação antiga dos pais de alunos e integrantes do MST, este complexo, de estrutura estatal diversa, compreende uma escola de Ensino Fundamental (1^a. à 4^a. séries), a Escola Rural Municipal Chico Mendes, mantida pela Prefeitura Municipal de Querência do Norte, que funciona nos turnos matutino e vespertino e atende aproximadamente 270 crianças distribuídas em 11 turmas. A outra, o Colégio Estadual Centrão, mantida pelo Governo do Estado do Paraná inaugurada em 1996, que gradativamente passou a atender alunos do 2^o. ciclo do Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. séries) e Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino e conta com aproximadamente 340 alunos distribuídos em 11 turmas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: A TERRA, A ESCOLA E OS SUJEITOS –

Relatos e discussão

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para que possamos compreender e reconstituir parte das observações feitas em campo – aulas, convívio com as crianças, pequenos diálogos com moradores, bem como as entrevistas – apresentamos neste capítulo alguns conceitos metodológicos que nortearam a pesquisa e que foram imprescindíveis como subsídios para a análise.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com nuances etnográficas, uma vez que, ao nos afastarmos do foco do ambiente escolar, nas entrevistas com pais e alunos inserimos dados obtidos por meio do relato fiel, com vistas a formular inferências sobre o material coletado (MALINOWSKI, 1984).

Optamos por nos distanciar de uma pesquisa participante, pelo próprio contexto – um contexto marcado pela ideologia política com projetos vinculados ao MST ou não – e pela função que exercíamos na época: técnica pedagógica do Núcleo Regional de Ensino – NRE DE LOANDA/PR - função que nos oportunizou um envolvimento com a escola foco desta pesquisa em vários momentos, participando de conversas informais com funcionários, professores, pais e alunos e, posteriormente, por meio de entrevistas formais com a direção do estabelecimento pesquisado. Também estivemos à procura de material bibliográfico e documental que pudesse nos auxiliar na concretização deste trabalho.

A perspectiva assumida nos permitiu pensar as relações interlocutivas entre os sujeitos, por meio da língua portuguesa, inclusive, seu processo de ensino - aprendizagem, dentro do contexto de um Assentamento vinculado aos trabalhadores Rurais sem Terra, no município de Querência do Norte. Tal prática permitiu-nos um

afastamento direto das lutas internas, políticas e ideológicas, dos diversos grupos ali reunidos¹³.

Esse repensar deveria incluir o que se aprende dentro e fora da escola, relacionando as situações do cotidiano e utilizando critérios que incluíam, dentre outros, a presença íntima do pesquisador, a flexibilidade quanto ao problema de pesquisa que não seria definido *a priori*, a abordagem observacional das atividades do grupo e das entrevistas com esses sujeitos. Isso associado ao levantamento de histórias de vida, fotografias, análise de documentos que poderiam fornecer mais dados sobre a situação estudada, e que culminaram com muitos recortes de dados obtidos dos informantes, como histórias, canções, frases; representantes próprios de sua maneira particular de ver o mundo, tais como resumidos por Firestone e Dawson (1981)¹⁴.

Acerca da preocupação de representar verdadeiramente o que foi observado nessa pesquisa de campo, optamos por levantar dados e, entre estes, discutir os resultados que emanaram de seus vários discursos.

A fim de conferir maior clareza quanto aos procedimentos de pesquisa adotados, apresentamos a seguir um quadro com a indicação de nossas visitas ao local da pesquisa.

Data	Horário¹⁵	Local	Objetivo da visita
03/09/2003 ¹⁶	8 h -11 h	Colégio Estadual Centrão	- Vistoriar o estabelecimento pelo NRE.

¹³ Pesquisa realizada com o apoio do Núcleo Regional de Educação de Loanda, onde exerci a função de técnica pedagógica, no período de 2001-2004, o que possibilitou o livre acesso às instituições e pesquisa documental no início da pesquisa. No entanto, no período de coleta de dados, encontrava-me afastada dessa função para evitar distorções de sentido atribuídos a esta pesquisa, quanto às práticas pedagógicas adotadas.

¹⁴ Original: Firestone, W.; Dawson, J. A. To Ethnograph or not to Ethnograph? Varieties of Qualitative research in education. 1981 (on line)

¹⁵ Em algumas situações, em função da informalidade do contato e, principalmente, procurando não interferir na espontaneidade do informante, não nos ativemos a marcação exata do tempo.

Data	Horário¹⁵	Local	Objetivo da visita
20/09/03	13 h – 16 h	Acampamento na Fazenda Água da Prata	-Conhecer o contexto dos alunos da escola. -Visitar uma Escola Emergencial.
03/03/04	manhã	Colégio Estadual Centrão	-Conversar com a diretora e professores sobre a possibilidade de pesquisa.
30/08/04 ¹⁷	8 h – 10 h 11 h – 15 h 17 h – 18h	-Colégio Estadual Centrão; -Acampamento Água da Prata; -Coana.	-Conversar com professores sobre o ensino de LM, especificamente o ensino da leitura. -Observar o envolvimento dos sujeitos com a terra. -Dialogar com acampados e assentados a respeito do significado da terra.
30/11/04	8 h – 10 h	Colégio Estadual Centrão	-Entrevistar professores quanto às suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de LM, produção textual e análise lingüística.
07/12/04	10 h – 12 h	Colégio Estadual Centrão	-Coletar textos de alunos de diferentes séries, pertencentes a mesma professora, produzidos em ambiente escolar.
28/04/05	9h – 11 h	Escola Rural Municipal Chico Mendes ¹⁸	-Entrevistar a diretora; -Visitar a escola e às salas de aula;
18/05/05	integral	Estradão Colégio Estadual Centrão	-Entrevistar os assentados; -Conversar com pais de alunos sobre a realidade escolar, aproveitando a reunião de preparação para os jogos escolares. - Aplicar os questionários.
10/06/05	10 h – 12 h	Colégio Estadual Centrão	-Coletar material bibliográfico e documental para a pesquisa.
27/06/05	8 h – 11 h 12 h – 15 h	Querência	-Conversar com a população urbana adjacente ao assentamento. -Visitar os alunos, em domicílio, da 8 ^a . série, período matutino.

¹⁶ Visitas ocorridas antes de nosso ingresso no programa de Pós-Graduação e que despertaram o interesse pelo desenvolvimento do tema, incentivando-nos a ir em busca de um contexto que nos ajudasse na pesquisa.

¹⁷ Embora não tenhamos agido propositalmente, este nosso encontro com os professores, ocorreu em uma data histórica para os educadores do Paraná, por lembrar um ato violento, ocorrido em 30 de agosto de 1988, contra professores estaduais em uma manifestação da categoria em Curitiba. Esse dia ficou marcado pela ocorrência de atos públicos, organizados pelos sindicatos, que rememoram os fatos e convocam os profissionais da educação a permanecerem na luta. Em função disso, encontramos os professores em paralisação, o que nos permitiu um contato mais direto com todos eles reunidos, o que não teria sido possível em um dia letivo comum.

¹⁸ Em função da necessidade de delimitar nosso campo de pesquisa não tivemos condições, nesse momento, de analisarmos especificamente a realidade da Escola Rural Municipal Chico Mendes.

Cronograma de Participação em Eventos/ Encontros¹⁹

Data	Local	Evento
De 13 a 15/09/2003	Faxinal do Céu	I Encontro sobre Educação do Campo. Região Sul ²⁰ .
-	Querência do Norte	I Encontro sobre Educação do Campo Regionalizado.
14 e 15/04/2005	Curitiba	II Seminário Integrador – Relatório das Oficinas de Integração
Mai/2005	Diamante do Norte	2º. Encontro sobre Educação do Campo regionalizado.
06/09/2005	Curitiba	I Seminário de Consolidação - Audiência Pública
30/10 e 01/11/2005	Curitiba	II Seminário de Consolidação - Audiência Pública
30/11 a 01/12/2005	Curitiba	III Seminário de Consolidação -Audiência Pública do PEE.

2.1.1 Primeiros contatos: Relato de experiência

Em três de setembro de 2003, seguindo um procedimento comum aos Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná, visitamos, com o objetivo de verificar a situação escolar dos estabelecimentos sob a jurisdição do NRE de Loanda e tivemos o primeiro contato com o Colégio Estadual Centrão.

Logo na saída da cidade com destino ao Colégio, situado no assentamento, fomos alertados de que a estrada não estaria em boas condições e que poderíamos encontrar algumas barreiras no caminho, que visavam a proteção das famílias de

¹⁹ A nossa participação em eventos relacionados à discussão da Educação do Campo no Paraná se deu, inicialmente, em função do cargo que ocupávamos no NRE de Loanda. Posteriormente, continuamos participando dessas discussões, ora à convite, ora por interesse próprio em função da pesquisa. Essas participações nos propiciaram um contato mais próximo com as ações que ocorriam em âmbito governamental, conferindo-nos uma perspectiva mais ampla da questão.

²⁰ Nesse evento, tivemos a oportunidade de viajar com os militantes do movimento, em um ônibus por eles fretado, no trajeto entre Loanda e Faxinal do Céu (Pinhão/PR). Foi o nosso primeiro contato com a realidade própria e as práticas sociais e místicas desses sujeitos, suscitando, assim, os interesses iniciais por essa pesquisa.

acampados na Fazenda Água da Prata, que estava sob ordem judicial de desocupação.

No transcorrer desses 23 Km que ligam a cidade de Querência do Norte aos estabelecimentos que visitaríamos, percebemos que havia além da poeira que insistia em penetrar no carro, um clima de desconfiança, que alcançava a todos, principalmente nós que estávamos em um carro oficial.

Ao chegarmos ao Assentamento Pontal do Tigre onde se localizam as escolas já mencionadas, Escola Rural Municipal Chico Mendes e Colégio Estadual Centrão, as crianças vieram nos receber e mostraram muito interesse pela nossa visita.

Na ocasião, chamou-me a atenção que havia um telefone público tipo orelhão instalado no pátio da escola que servia a todos, inclusive a direção dos dois estabelecimentos; assim, os próprios alunos atendiam as chamadas e se incumbiam de chamar a pessoa solicitada.

A diretora do Colégio Estadual Centrão mostrou-se bastante preocupada com a visita e passou a mostrar-nos as salas de aula, os ambientes pedagógico e administrativo, as dependências de cozinha e banheiros, enfim toda a estrutura física do colégio. Observamos que ela estava muito empenhada em nos receber bem; com o passar do tempo, minha presença foi encarada de forma natural, dado a minha condição de professora-pesquisadora.

Quando fomos para as salas de aula, o fato de estarmos em vistoria em nada modificava o ambiente, os alunos permaneciam em silêncio, tratavam-nos com carinho e educação e os professores não apresentavam sinais de estresse, além do cansaço pela viagem diária que fazem.

Nessa oportunidade observamos que a escola tinha um projeto já em andamento, a construção de um salão recreativo, que serviria também aos propósitos de reuniões e festas escolares. Este projeto fora pensado e estava sendo executado em parceria com a comunidade local.

Ao nos despedirmos do pessoal da escola, optamos por fotografar alguns ambientes do prédio escolar, para atualização dos registros existentes nas pastas do NRE. Além disso, as fotos serviriam para as possíveis reflexões que faríamos nos trabalhos subsequentes. A diretora do colégio “Centrão” convidou alguns alunos para que fizessem parte das fotos.

Como todos queriam participar, e devido ao número pequeno de turmas, os alunos saíram em filas e organizaram-se para as fotos. Percebemos que o relacionamento entre a direção e os alunos era de respeito e confiança. Isso foi muito interessante, porque percebemos que os alunos queriam fazer parte do registro da escola, principalmente naquele momento.

Esse fato só foi compreendido no transcorrer da pesquisa, por meio do relato de alguns alunos sobre o conflito ocorrido recentemente, entre acampados e policiais, acrescido pelo tumulto e dificuldade das famílias em resguardar seus filhos.

O conflito foi gerado pela ordem de despejo e envolvia as famílias do Acampamento Água da Prata e, portanto de alunos dos dois estabelecimentos. Isso causou um ar de inquietação nas crianças, como relata o menor Paulo²¹, lembrando aqueles dias:

“A gente estava na escola... sabia que ia ter ordem de despejo, mas a liderança prometeu resistir e pediu pra que a gente fosse pra escola do mesmo jeito... mas a gente estava preocupado, pois se a polícia viesse mesmo, pra onde a gente ia? Era muita gente, mais de 300 famílias. Então

²¹ Com o objetivo de preservar os sujeitos da pesquisa, optamos por designá-los, ao longo deste trabalho, por nomes fictícios.

a gente vinha pra escola sem saber se no outro dia a gente ia voltar a estudar aqui, né! Podia ser que sim, ou não, quem sabe...²²

Esse fato também foi mencionado pela diretora, que, devido ao momento delicado vivido, pedia paciência aos alunos. Essa forma de conduzir a situação deixou transparecer sua dedicação e profundo amor por aquelas crianças.

A diretora nos contou sobre a aflição vivida por todos e como os alunos estavam agitados com a provável desocupação, grande parte iria embora deixando amigos e parentes, sobretudo a escola. Para onde?

“Quando nós estávamos aqui na escola, vimos uma fumaça que vinha daquele lado... as crianças se apavoraram e começaram a chorar pois acreditavam que seus barracos estavam sendo queimados, já que o prazo para a ordem de desocupação estava vencido. Então os ônibus chegaram e soubemos que eram pneus queimados, mas as crianças se despediam de seus amigos, professores, funcionários da escola, parentes e saíam chorando para ir para o acampamento. Foi horrível essa cena, nunca vou esquecer! A nossa preocupação era maior ainda, pois não sabíamos o que estava acontecendo lá...²³

Diante do conflito relatado, optamos por realizar uma visita ao Acampamento Água da Prata para conhecermos mais um pouco o contexto dos alunos.

2.1.2 Caminhos Percorridos

Aproveitamos uma outra viagem de vistoria a um dos estabelecimentos urbanos de Querência do Norte ocorrida em 20/09/03 e fomos conhecer o acampamento Água da Prata. O acampamento de trabalhadores rurais sem terra na

²² As transcrições das entrevistas informais, independentemente do instrumento de pesquisa, gravação ou anotações das falas, foram feitas obedecendo-se às regras da norma padrão-culta de ortografia e de pontuação, preservando-se, para maior autenticidade, algumas marcas de oralidade.

²³ Reconstituição do relato da Diretora 1 (Dir 1), a partir de anotações em diário de campo em 03/09/2003.

fazenda Água da Prata ficava um pouco distante, situado em meio a caminhos e estradas entrecortados por novos assentamentos. Decidimos visitá-lo, pois tínhamos conhecimento de que lá também havia uma escola emergencial que poderíamos conhecer.



Figura 9 – Foto do Acampamento Água da Prata, localizado na Fazenda Água da Prata, município de Querência do Norte.
Foto produzida pela pesquisa, agosto/2004.

Ao chegarmos ao acampamento Água da Prata, encontramos uma porteira com dois senhores que nos autorizaram a visita, porém advertiram que fôssemos breves dado ao momento que viviam, sob ordem judicial de desocupação de terra (despejo).

Logo de entrada, observamos um aglomerado de pessoas que estavam próximas ao que restava de uma casa que teria sido a sede da fazenda, em outras épocas.

Nesse lugar, os líderes do movimento faziam cadastros das famílias, anotando seu número de RG. Mesmo após nossa chegada o processo de

cadastroamento continuou, mas observamos que algumas pessoas estavam bastante inquietas e fomos conversar sobre a ordem de despejo. Falamos com Joaquim, um senhor de aproximadamente 45 anos, acampado na fazenda. Enquanto trabalhava um cabo para machado, ele relatou o ocorrido:

A gente estava aqui na fazenda e recebemos a ordem de despejo, temos que mudar, não sei pra onde. Veio polícia de todo lado, fizeram uma estrada de polícia... não houve tiros, só queima de pneus, as crianças ficaram muito assustadas na escola, pois dava pra ver a fumaça, né. Pensamos que ia queimar tudo, mas eles foram embora e deram prazo até terça-feira, mas nós vamos continuar aqui... tem muita gente aqui... nós vamos resistir[...]"

Nesses poucos instantes de conversa, percebemos que a resistência do grupo seria forte, mesmo que houvesse conflito, pois eles já estavam acampados há bastante tempo e nenhuma ordem de despejo havia sido concretizada ainda.

Um pouco adiante, passamos a conversar com algumas senhoras que trabalhavam com costuras no próprio acampamento, como meio de subsistência. Era um local improvisado, mas as costuras saíam limpas e prontas para serem vendidas para as grandes firmas ao preço de R\$0,20 cada. Esse fato surpreendeu-nos, pois, não imaginávamos que naquela situação de precariedade, algumas pessoas tivessem um “salão de costuras” e que se dispusessem a trabalhar por tão pouco. Sobre o episódio, Tereza nos relatou que:

“Muitas pessoas foram embora com medo, mas os que ficaram, vão permanecer até o fim. Para nós é muito importante conseguir ficar nessa terra, já viemos de outros lugares e lá não tinha nem água... agora estamos trabalhando e isso tá dando certo, as crianças vão pra escola de ônibus, e os pequenos a gente ensina aqui mesmo, tem uma professora aqui [...]"

Enquanto falava, costurava bichinhos de tecido que chegavam cortados e amarrados em pequenos lotes de peças. Esses bichinhos serviriam como brindes nas grandes lojas.

Caminhamos por mais algum tempo, o sol estava forte demais e chegamos até a escola, conhecida como **escola emergencial**. Era um barraco enorme de lona amarela coberta com telhas de barro.



Figura 10- Foto da Escola Emergencial, situada no Acampamento Água da Prata. Foto produzida pela pesquisa, agosto /2004.

Nessa escola funcionava, no turno da manhã, o ensino fundamental de 1^a a 4^a séries. Os professores eram cedidos pela prefeitura, e, no período da tarde, algumas voluntárias do próprio acampamento se incumbiam de ministrar algumas atividades para as crianças em fase pré-escolar. Nesse espaço, observamos as crianças e falamos com a educadora.

Havia algumas crianças em fase pré-escolar. Algumas delas pintavam, enquanto outras escreviam e riscavam a pequena lousa, pendurada em um canto da sala.

Adriana, a educadora voluntária do acampamento, nos falou:

“Sou daqui do acampamento, uma educadora daqui, quem tem mais estudo ensina os que não tem, as vezes a gente se reveza... Hoje estou trabalhando com eles com atividades educativas.”

Perguntamos se as crianças não iam para escola de ônibus, como os irmãos mais velhos. Ela respondeu:

“Os menores ficam porque não tem pré, nem jardim aqui por perto. Nós não queremos mandar pra escola da cidade e nem dá certo o horário do ônibus, então a gente vai dando atividades pra eles. De manhã funciona as séries do primário, mas alguns pais mandam os filhos para a Chico Mendes.”

Não pudemos deixar de ver a simplicidade e a carência berrante naquela “escola”. Havia um saquinho de plástico com lápis de cores diversas, mas que era usado por todas as crianças. Estas pediam para a professora que desse mais lápis ou solicitavam cores variadas. Uma de minhas companheiras nessa tarefa, professora Ivanize, conversou com uma menininha de aproximadamente 5 anos:

_ “Que beleza de pato? Que cor ele é?”

Ao que esta respondeu:

_ “O pato é peto”²⁴.

Esse fato nos chamou a atenção já que para ela, num misto de criatividade e sonho seu pato era preto, mas que estava sendo pintado de cor amarela, pois a professora havia lhe entregue esse lápis para a pintura.

²⁴ Isto é: “O pato é preto”. Consideramos importante, nesse caso, reproduzir a fala da criança dada a delicadeza e a simplicidade de seu falar, que nos chamou profundamente a atenção.

A inexistência de material adequado e em quantidade suficiente nos fez refletir sobre as relações que se estabelecem nas escolas em geral, principalmente em relação a material didático adequado, escoras de uma prática ineficaz em muitos casos.

Enfim, conversamos um pouco mais com as crianças, pois o próprio momento não nos permitia permanecer por mais tempo, então nos despedimos e nos dirigimos para a entrada do acampamento e observamos a vida difícil que ali se estabelecera.

Barracos de lona preta debaixo de um sol escaldante, muita poeira, dificuldade para manter contato com a cidade ou com os outros acampamentos, dados a distância e a falta de recursos para tal.

Mas a nossa maior surpresa foi, entre outras coisas, descobrir que próximo a entrada do acampamento, funcionava uma rádio AM clandestina, em um pequeno espaço improvisado, onde fora a sede da fazenda. Espaço este constituído por uma cozinha e um banheiro azulejados que estava em ruínas.

Essa rádio, segundo o que nos foi informado pelo locutor responsável, tratava dos interesses do MST e daquela comunidade: anúncios, entretenimento, avisos e programas diversos.

A “Rádio dos Sem Terra”, como é conhecida, tem amplo alcance nas comunidades local e regional, transmitindo informes gerais, músicas e presta outros serviços, tais como, entrevistas e lazer para todos.

Ao final do dia, retornamos para cidade surpresos com a vivência desses trabalhadores que, mesmo estando em espaços desprovidos, conseguiram mobilizar-se em torno de objetivos comuns. Nessas práticas, para nós nem sempre lícitas e nas suas mais variadas formas de ação, dentre elas o radicalismo, a força e

as palavras de ordem, mantêm-se organizados em situações de extrema precariedade.

2.1.3 O despertar para a pesquisa

Após essa experiência da visita a escolas tão diferentes em contextos específicos, ficou em nós o desejo de pesquisar sobre que ensino e aprendizagem se davam nessas condições, para quem se destinavam e a quem atendiam.

Esse fato nos motivou a participar do I Encontro sobre Educação do Campo, ocorrido em Faxinal do Céu - PR, no período de 13 a 15/09/03, sob a coordenação da SEED e da Secretaria do MST. Neste, a maioria dos participantes era composta por coletivos do MST²⁵, de várias regiões do Estado e, também participantes de outros estados, assentados, acampados e militantes, representantes de universidades, da educação municipal e estadual que, com suas famílias, trouxeram experiências bem sucedidas de uma Educação voltada ao Campo.

As palestras e as discussões circundaram o tema durante os três dias do Encontro. As mesas-redonda com professores universitários, autores de livros e relatos de experiências apresentavam saldos positivos sobre a Educação do Campo em outros estados, principalmente no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A discussão sobre o tema já se encontrava bastante avançada em termos de leis e metas, inclusive com apoio e relatos positivos de universidades. Algumas reflexões diárias e místicas²⁶ nos fizeram refletir sobre a importância de uma

²⁵ Por coletivos, entende-se grupos vindos de diferentes regiões e de outros estados, organizados em caravanas com mesmo ideal de luta : “Conquista da Terra”. Neles também inserem-se outros movimentos sociais sem ser propriamente o MST.

²⁶ Mística é um conjunto de representações simbólicas que retratam a vida e o ideal camponês. São formas de manter viva a união do grupo em torno do seu ideal e de vincular temas importantes a sua luta.

Educação do Campo. Essas representações e letras de canções falavam da luta pela terra e do ideal de solidariedade que unia os participantes.

Essa discussão sobre o que é ou não pode ser considerado “campo”, fez com que a princípio, resistíssemos à idéia de que em pequenas cidades, as escolas urbanas existentes que possuem em sua maioria, crianças vindas da zona rural, deveriam ser consideradas como escolas do Campo pela sua especificidade. Com o passar do tempo e pelas discussões suscitadas, a compreensão de que “campo” não se referia somente ao local, mas ao sujeito atendido pela escola, definindo que há escolas **no** campo e **do** campo.

2.2 CONVIVENDO E PESQUISANDO

2.2.1 A comunidade do Assentamento Pontal do Tigre

Na visita ao Assentamento e posteriormente a cidade de Querência do Norte, que ocorreu em 30 de agosto de 2004, procuramos destacar os aspectos principais do envolvimento dos sujeitos pesquisados com a terra e com a comunidade local, digo os habitantes do município, e como estes viam essa relação de interdependência.

Participamos de uma reunião na COANA - Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante, onde fomos atendidos pelos dirigentes e estabelecemos relações de amizade com alguns dos associados, que posteriormente se tornaram nossos entrevistados, contribuindo para que a pesquisa tomasse outros rumos, pelo interesse da comunidade local em ver uma escola especificamente voltada aos interesses do campo.

O morador 1, comerciante local, deixou transparecer que a relação entre a comunidade e as lideranças do MST, atualmente amigável, fora, em tempos anteriores, bastante hostil:

“Na cidade de Querência todo mundo se conhecia, aí chegaram os caminhões dos sem-terra, e foram cruzando a cidade, parte do povo corria para ver, outra parte corria pra dentro de casa. Recolhiam os filhos da rua... uns fechavam o comércio, com medo de saques... pois a gente não sabia o que era aquilo. Eles atravessaram a cidade e foram acampar lá no mato. Depois com ajuda da igreja a gente passou a respeitar mais e entender isso, mas as lideranças são radicais demais ainda hoje...”
(Entrevista concedida em 30/08/04)

Alguns ainda não partilham dessa relação recíproca de respeito e amizade, como é o caso do morador 2, aposentado, residente há 30 anos em Querência:

“Não tenho nada contra o pessoal sem-terra, mas as lideranças já foram todos pra Cuba... são comunistas mesmo... eu sou suspeito de falar, porque não tenho terra, mas já vi muita gente grande, fazendeiro mesmo, sair daqui sem nenhum palmo de terra”.

Perguntamos sobre as terras devolutas. Ele nos respondeu:

“Não tem isso não, eles vão pondo o pessoal deles e fazem o que quer do povo. Eu acho que pra cidade é ruim, porque o povo é tudo de fora, daqui de Querência são só algumas famílias”. (Entrevista concedida em 27/06/05)

Mesmo as opiniões divergindo existem relações cooperativas bastante sólidas, que contribuem para o progresso e a manutenção do comércio local na cidade. Isso nos foi relatado pelo morador 3, também comerciante local:

“Aqui vi Querência quase sumir do mapa, e agora com a chegada dessas pessoas, a cidade cresceu de novo, tem mais vantagem para o comércio, saíram mais escolas, vieram pessoas para morar aqui... no todo foi bom!”
(Entrevista concedida em 30/08/04)

Por ocasião dessa visita à sede do município conversamos com alguns assentados e através de entrevistas informais, registramos mais alguns dados que serviram para nossa pesquisa, pois muitos depoimentos falavam do valor da terra para quem é assentado atualmente.

Coletamos ainda, mais alguns depoimentos de famílias que estavam de acampadas na Fazenda Água da Prata por nós já visitada anteriormente, e, que trouxeram mais subsídios a nossa pesquisa. Nessa primeira experiência mais extensa de coleta de dados, procuramos ouvir os sujeitos residentes nessas comunidades a respeito de suas relações com a terra.

Essa preocupação deriva de uma concepção preliminar de que a terra é o objeto de desejo, a razão pela qual essas comunidades se organizam, esperam e lutam.

Devemos destacar que o contato não foi dos mais fáceis; isto porque, na condição de pesquisadores, éramos vistos como estranhos àquela realidade. Fato natural, quando levamos em conta a forma de organização coletiva do movimento e a sua coesão interna em função de sua história de luta e de oposição à ordem social estabelecida. Talvez, por isso, tenha se evidenciado uma certa resistência dos sujeitos em falar de si próprios, de suas particularidades ou de fatos específicos ligados à história da comunidade, principalmente quando percebiam que seus depoimentos eram alvo de registro escrito ou de gravação eletrônica. A respeito dessa dissimetria, convém destacar que:

Como toda prática de linguagem entre grupos diferentes (índios/brancos, professor/aluno, classe alta/ classe baixa etc) as dificuldades de interlocução [...] não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a *identidade* sócio-político-ideológica desses grupos. São diferenças que resultam das relações de força – isto é, dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes – e das *relações*, ou melhor, dos *conflitos de sentido*, diríamos, mesmo, da luta pela legitimidade de diferentes sentidos (ORLANDI; GUIMARÃES; TARALLO, 1989, p. 8)

Esses significados revelam-se na definição do sentido da palavra terra para

essas comunidades, marcada na análise das seqüências discursivas²⁷ dos entrevistados.

No relato de José, pertencente às primeiras famílias de acampados que chegaram ao município, assentado desde 1995, está presente essa esperança:

“A gente fala que o princípio de tudo é a água, né... Só que... sabe, para o agricultor não tem como falar... é a água também...mas, acima de tudo é a terra... É essência de tudo isso”.

Como se pode perceber, a terra é o princípio organizador da vida. Sem ela, não há existência. Vale ressaltar que esse discurso impregnado de outros discursos (re) significa o sujeito marcado ideologicamente pois, segundo (ORLANDI, 1996, p.46), “o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível... para que seja interpretável”. Por isso a remessa a outro dizer, para a ele se contrapor, valorizando a terra como essência de tudo.

A segunda entrevistada é Roseli, uma senhora de 35 anos. Atualmente é assentada, pertencente às primeiras famílias que chegaram à região, vindas do Sudoeste do Estado e, que permaneceram na luta pela posse de terras, desde o ano de 1988 até a primeira emissão de posse.

“Quando nós viemos pra cá, nós não tínhamos nada aqui, nem colchão pra dormir ... no acampamento a gente se ajudava muito, mas demorou pra sair a posse, e nós ficamos firme...”

Ela prossegue falando sobre a terra, que para ela e para os demais assentados foi o princípio de tudo em suas vidas:

²⁷ Entrevistas concedidas em 30/08/04 por assentados do P. A Pontal do Tigre e acampados na Faz. Água da Prata.

“...a terra... tu parte pra terra, tu resgata... e... e... a terra pra nós é a vida, a dignidade... Isso por que... a terra tá na mão do fazendeiro? Não, a terra tá distribuída, onde só uma pessoa trabalhava, tem 327 famílias agora [no caso do Pontal do Tigre]. A terra é tudo, é vida, é dignidade... É voltar a ser cidadão, já tem um monte de poesias dos grandes escritores brasileiros que diz que a terra é a mãe...”

No discurso de Roseli, a terra é apresentada a partir de sua função social. Nessa formação discursiva, a terra não deve ser vista como bem material, mas como bem coletivo a ser utilizado em favor da sociedade.

Vale ressaltar que a capacidade do sujeito simbolizar seu desejo de conseguir um pedaço de terra está marcada também nas representações da mística da terra, sobre o que Junqueira (2002, p.12) afirma “tudo o que é criado socialmente pode ser entendido como símbolo, costumes, regras, hábitos, leis, inclusive de nossa própria sociedade, passam a ser encarados como criação de uma tradição específica”.

Esse mesmo modo de simbolizar o sonho e manter a comunidade atenta ao seu objetivo maior se encontra representado nas reuniões dos acampados e seus filhos, conforme relata Ana, outra senhora que está acampada na Fazenda Água da Prata. Ela é costureira, 35 anos, sua família após viver no campo como arrendatários, tentou uma vida urbana durante três anos. O marido, esposa e os dois filhos abriram mão da vida urbana e passaram a viver no acampamento. Os filhos estudam na Escola Rural Municipal Chico Mendes e Colégio Estadual Centrão e fazem o percurso entre a fazenda e a escola em ônibus escolar:

“Eu quero criar meus filhos no campo, porque meu marido é agricultor e eu quero... nós estamos lutando pelo nosso pedaço de terra. Aqui as crianças vivem mais livre do que na cidade... As crianças, elas participam da mística, aqui tem muitas atividades... a mística representa o quê? A nossa luta, né... pela terra, uma luta pra acaba com o latifúndio... com a burguesia...”

A família Sem Terra fortalece-se na crença de seus valores, vinculada aos elos do movimento com outras organizações e partidos políticos.

Valores são princípios de vida, aquilo pelo qual consideramos que vale viver... movem nossas práticas, nossa vida, nosso ser humano. São os valores que produzem nas pessoas a necessidade de viver pela causa da liberdade e da justiça... valores só existem através das pessoas, suas vivências, posturas, convicções. Não nascem com cada um; são aprendidos, cultivados através de processos coletivos de formação, de educação (CALDART, 2001, p.11).

Outro relato marcante²⁸ que denota a força da crença na Terra como fonte de sobrevivência está marcada na fala de Benedita, uma senhora viúva de 59 anos, pertencente a primeira experiência de assentamento segundo modelo feito pelo Estado:

“...hoje eu tenho minha casinha aqui, conquistei com muita força... meu marido morreu e eu fiquei com seis filhos pequeno pra criar, o mais velho tinha quatorze e o mais novo cinco, hoje são tudo casado, mas foi muito difícil, eu sozinha... trabalhava na terra, no cabo da enxada... tive ajuda de alguns conhecidos do Movimento, dos vizinhos, mas era agosto, quando ele morreu... nós tinha feijão plantado... A terra pra mim é tudo...depois dos meus filho, é tudo... só saio dali quando eu morrer ... lá é pra criar filho, neto, bisneto...”

As perspectivas de enfoque apontadas levam-nos a perceber, sob formas diversas, a presença de uma formação discursiva que remete à substituição dos ideais político-ideológicos do capitalismo e toda forma de vida capitalista por um modelo social de campesinato, onde o homem constitui seu habitat e, com esse pedaço de terra é capaz de produzir, extrair seu sustento e de sua família, retomando os costumes e resgatando a cultura de seus antepassados.

²⁸ Relato obtido por meio de uma conversa informal no trajeto entre a área urbana de Querência do Norte e o Assentamento Pontal do Tigre, quando lhe oferecemos carona. Reprodução de relato gravado com autorização da informante.

2.2.2 Conhecendo outras histórias

Durante os meses de abril a julho de 2005, conforme quadro à página 70, estivemos nas escolas do assentamento, o que nos tornou uma pessoa conhecida e que tinha livre acesso às duas escolas. Isso fez com que pudéssemos observar mais de perto a vida e a rotina diária das pessoas daquela comunidade.

Em uma de nossas viagens, especificamente em 18 de maio de 2005, ao longo do caminho, desde a saída da cidade de Querência em direção ao Assentamento, encontramos muitas pessoas que se dirigiam para a cidade nos mais diversos meios de locomoção, ônibus escolar, moto, bicicleta, a pé, com carroças e a cavalo. Por se tratar de uma região com grandes extensões de terras, as várzeas e os banhados são utilizados principalmente para o cultivo de arroz. Nelas, as estradas são cortadas por vários projetos de assentamento – PAS e as pessoas são conhecidas, simples e amigáveis, acostumadas a parar para conversar ou cumprimentar seus colegas de acampamento e que agora são vizinhos de terras. Paramos para tomar algumas informações com duas senhoras, sobre a estrada conhecida como “estradão”²⁹.

Nesse momento uma delas sugeriu que se pudessem ir comigo “de carona” até seu sítio, nós poderíamos trocar algumas idéias sobre a história vivida por eles, nessa trajetória de luta pela terra.

Tratava-se de mãe e filha, ambas “sobreviventes” dos primeiros acampamentos da região que, vindas junto com as famílias do Sudoeste do Estado, esperavam ter em Querência uma nova vida.

²⁹ Estradão é uma estrada mais larga, por onde trafegam caminhões.



Figura7 – “Estradão” estrada que liga o município de Querência do Norte ao Mato Grosso do Sul.

Foto produzida pela pesquisa, novembro/2004.

Queremos especificar nesse ponto, o que se entende por “sobrevivente” de acampamento³⁰. Para alguns entrevistados é o período de maior dificuldade e resistência às provações que um ser humano pode passar com suas famílias. Para os dirigentes do movimento, é nesse período que é feita a adaptação da família à política do movimento. Os ensinamentos e as “lições” de sobrevivência, partilha e solidariedade são construídas nesse período.

A sra Catarina que se encontra atualmente com 65 anos, viúva, com 4 filhos, pertencia a uma das famílias de Guaraniaçu, Sudoeste do Estado que, excedentes de projetos de assentamento naquela região, passou a acampar em outras áreas.

Em uma dessas áreas, especificamente em Reserva - PR, passaram situações de extrema pobreza, fato que pesou quando aceitou vir para Querência

³⁰ Acampamento é o período que a família fica à margem de rodovias, ou acampada em locais pré-determinados em situação de extrema precariedade, visando o aprendizado do que é ser Sem Terra; nessa fase, encontra-se em constante avaliação e adaptação na convivência com o grupo.

sem nenhuma certeza ou conhecimento se esse acampamento daria certo. Sobre os dias vividos no acampamento em Reserva, ela relata:

“Nós não tínhamos nada na cidade, eu era viúva... pagava aluguel, trabalhava de empregada [doméstica]...a situação estava difícil, então vieram os líderes e falaram de acampar... eu não sabia nada disso, mas fui com meus filhos...”

Ela prossegue, falando do apoio que recebeu e das primeiras dificuldades:

“Ainda bem que tinha o marido de uma amiga minha... ele foi um pai pros meus filhos, arrumava comida pra eles, roupa tudo. Tinha dia que eu chorava, tinha vontade de desistir... aí vieram os despejos, você tinha que sair e ir pra outro lugar... não tinha mais pra onde voltar.”

Relata, também, as dificuldades vividas e a força que movia o grupo de acampados, pois cada grupo trazia o nome da região de onde vinha.

“Em Reserva, quase não tinha água... o governo mandou a gente pra lá, pra aquelas terras... quando chegamos, só tinha pirambeira... uma pocinha assim de água pra beber. Só por Deus que não morremos. As crianças bebiam leite [quando tinha] com água junto, sobrava um tanto de terra no fundo. Pra fazer arroz, também era mesma coisa, ao destampar a panela, tinha que tirar a terra que ficava em cima... isso é quando tinha... quando não, comia milho torrado na panela mesmo.”

Sobre a vinda para Querência do Norte, sua filha Maria, que na época tinha 12 anos nos conta:

“Quando nós chegamos em dois caminhões, cheios de gente, a gente cantava e batia palmas ‘Querência do Norte, terra prometida...’, mas o povo ficou todo assustado, correu pra dentro e ficava olhando como se a gente fosse bicho. Ninguém sabia o que era aquilo. Alguns correram pra casa, outros fecharam as lojas e os armazéns...”

A mãe, sra Catarina, prossegue contando sua experiência e agora sorri da situação trágica ocorrida na chegada à cidade de Querência:

“[...] a cidade estava aberta, nós atravessamos a praça e fomos prosseguindo até o final... as pessoas olhavam, alguns corriam e foram fechando tudo... nós chegamos no acampamento que era na curva... no tragal, amassamos o trigo pra dormir. O dono veio muitas vezes falar pra gente sair que ia arrumar terra pra gente em outro lado.”

Dessa forma, continua contando as dificuldades vividas no acampamento:

“Aqui, tinha água a vontade e peixe... muito peixe, a gente comia o peixe sem sal mesmo, só peixe assado, mas ainda aconteciam muitas coisas difíceis, por exemplo, bem no rumo desse poste minha filha acabou ganhando nenê... aqui na estrada mesmo, em riba de uma esteira de trator... eu parei o trator e ela foi pra cidade, ganhou nenê no caminho...e ele caiu no chão, no barro, na lama... não morreu por sorte...você vai conhecer o moleque ali no sítio” .

Quando chegamos ao sítio, a família nos recebeu e continuamos a conversar sobre a vida de família assentada, em relação ao período de acampamento já vivido. Eles nos relataram que vivem agora tranquilamente, vendem seus produtos na cooperativa atual e relacionam-se bem com o cultivo da terra.

A senhora Catarina reside atualmente na cidade, mas os filhos continuam cuidando do seu lote de terras no assentamento.

Quando saímos, agora em direção à escola, viam-se pessoas que trabalhavam nas lavouras de arroz, outros que pescavam em pequenas lagoas. Mais adiante, nos deparamos com um conjunto de casas alinhadas conhecidas como **Agrovila**³¹.

2.3 A REALIDADE EDUCACIONAL DO ASSENTAMENTO

Durante este trabalho de campo, sentimos algumas dificuldades em relação à locomoção, bem como na realização das atividades de coleta de dados, pois tudo se tornava imprevisível, ora pela chuva, estradas interditadas devido aos buracos, ora por razões, como desencontro entre os professores e alunos devido ao transporte escolar. No entanto, conseguimos observar, coletar informações, visitar

³¹ Vila fundada pelos agricultores no município de Querência do Norte.

acampamentos e realizar entrevistas/conversas, além de obter documentos diversos para a pesquisa.

Dessa forma, faz-se necessário que retomemos algumas passagens anteriores visto serem de grande valia para explicar os resultados obtidos, uma vez que todo processo de pesquisa e produção deste relatório, desde o interesse pela pesquisa na escola até a coleta de dados deram-se em datas diversas.

Primeiramente, pesquisamos material bibliográfico para análise e realizamos algumas entrevistas, coletando depoimentos da direção, alunos, professores e pais sobre a perspectiva educacional adotada e o foco na Educação do Campo.

Ressaltamos que a chegada à escola não nos causou surpresa, porém ao conhecermos mais de perto o contexto em que a comunidade estava inserida, percebemos a força que emanava de seus exemplos de vidas.



Figura 11 – Monumento em homenagem ao agricultor Antonio Tavares Pereira – Complexo escolar - Assentamento Pontal do Tigre³².

Foto produzida pela pesquisa, maio/2004.

³² Antonio Tavares Pereira, agricultor, morto em 02/02/2000 por PMs quando se dirigia à uma manifestação do MST em Curitiba-PR. Disponível em <<http://www.dhnet.org.Br/denunciar/justicaglobal/reformaagraria.html>>. Acesso em 09 de julho de 2005.

No Colégio Estadual Centrão, realizamos observações em sala de aula e dialogamos com a direção e os funcionários administrativos sobre o funcionamento da escola. Com os professores, o foco das conversas foi dirigido às suas práticas pedagógicas em sala de aula. A coleta de dados foi informal e amigável e algumas vezes até almoçávamos com os professores, em ambiente receptivo e harmonioso.

Alguns professores estaduais entrevistados no início da pesquisa acabaram por deixar a escola no decorrer da pesquisa, em função de terem conseguido outras aulas em estabelecimentos urbanos ou por problemas de saúde. Sendo assim, optamos por manter seus depoimentos e acrescentar ao trabalho as informações fornecidas pelos professores substitutos, o que resultou no aumento do número dos professores de língua portuguesa envolvidos na pesquisa.

Obtivemos a cooperação dos novos que, inclusive nos acolheram em sala de aula. Esse fato fez com que trabalhássemos com um grupo de professores diferente do que o planejado, obrigando-nos a rever os resultados obtidos anteriormente com os questionários e entrevistas, limitando-nos a manter apenas as vozes dos professores que permaneceram na pesquisa até sua conclusão.

O quadro de professores, a direção e a equipe técnico-pedagógica foram pesquisados na íntegra, por serem poucos e atuarem, em sua maioria, nos dois turnos da escola. As entrevistas com os pais dos alunos e componentes da comunidade, deram-se de forma diversificada, partindo de alguns contatos que serviram como referencial para a geração dos dados e de nossas análises. Com relação aos alunos, por não dispormos de tempo suficiente para registrar vozes de todo o corpo discente, elegemos, como vozes representativas, os alunos da 8^a. série do período matutino, em função de seu maior tempo de convivência e participação na escola.

Conjuntamente ao Colégio Estadual Centrão funciona a Escola Rural Municipal Chico Mendes que atendem alunos matriculados em dois turnos com grande diversidade de turmas, e que, juntos ofertam educação infantil, o ensino fundamental e médio.

A **Escola Rural Municipal Chico Mendes**, parte do complexo escolar e, situada no Assentamento, possui na direção³³ uma professora militante³⁴ e professores municipais, alguns formados pela pedagogia do movimento e outros que, através do Projeto de formação continuada, participam do Curso de Pós-Graduação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, em andamento na escola.

A escola traz, dentre muitos aspectos, a peculiaridade de ser uma escola municipal vinculada aos princípios educacionais do MST. Este movimento atua na escola, por meio da Associação de Pais e Mestres - APM, em assembléias, eventos e nas discussões coletivas. O MST participa ativamente da construção de todo processo democrático advindo da escola, mesmo sendo uma escola municipal, e que, portanto, estaria submetida às diretrizes da política educacional do município. Nela prevalece a política educacional do MST.

A escola recebeu o nome “Chico Mendes” após a junção de outras escolas rurais menores e escolas emergenciais, que atendiam as populações da área rural do município situadas em diversos acampamentos e projetos de assentamento em fase de regularização.

³³ A diretora da Escola Municipal Chico Mendes neste trabalho será designada como D2, em função da necessidade de preservarmos sua identidade.

³⁴ Denomina-se professora militante a profissional de educação que, além da formação acadêmica, foi igualmente formada para as práticas pedagógicas do MST, ao qual está ligada. No caso específico dessa diretora, funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Querência do Norte, sua história de vida é profundamente marcada pela luta, em favor dos ideais do movimento: acampada, educadora, integrante do coletivo regional do MST e, atualmente reside no assentamento Pontal do Tigre.



Figura 2 – Foto da Entrada da Escola Rural Municipal Chico Mendes.
Foto produzida pela pesquisa, agosto/2004.

A diretora nos contou um pouco do movimento que deu origem à escola, fato que permeia a sua experiência como educadora de acampamento:

“Comecei a dar aulas no acampamento, lá tinha uma escolinha de pau a pique mesmo, mas a gente ensinava as crianças... tenho até algumas fotos daquele tempo que fazem parte do acervo da escola, pois cada escolinha emergencial tinha um nome e delas todas surgiu a Chico Mendes, que foi a primeira a ser construída em madeira, herdando o nome da escolinha do grupo de Castro. Ninguém tinha nada, mas nada mesmo, uma pobreza... agora a gente vê as crianças aqui, mas houve muito sofrimento... muita luta mesmo, para que essa conquista pudesse ser comemorada”.
(D2.Em entrevista 28/04/05)

Através do decreto 95784 de 04/03/1988 a Fazenda Pontal do Tigre foi indicada para fins de reforma agrária e passou a organizar-se o assentamento que leva este nome. Em seguida veio a construção da Escola Centrão, ainda de 1^a. a 4^a. que, gradativamente, passou a ofertar o Ensino Fundamental e Médio. Próximo a elas, funciona um Centro de Saúde, com consultas médicas e odontológicas, ponto central para atendimento às necessidades da comunidade do assentamento, conhecido como “Postinho”.



Figura 6 – O posto de saúde situado no complexo escolar – Assentamento Pontal do Tigre.
Foto produzida pela pesquisa, agosto/2004

Ainda com relação à visita, pudemos constatar as reais condições de funcionamento das escolas, pois uma delas atende crianças em fase pré-escolar, educação infantil e ensino fundamental de 1^a. à 4^a. séries com aproximadamente 285 alunos e, a outra, que é foco de nossa pesquisa, atende a um número aproximado de 340 alunos, de 5^a. à 8^a. e Ensino Médio, conforme já mencionado.

As salas de aula, em número insuficiente, obrigaram a escola a utilizar como sala de aula, cômodos de um galpão construído em parceria com a comunidade, para fins diversos: festas beneficentes, encontros, palestra, assembléias, entre outros.



Figura 4 – Foto do Salão Comunitário, construído em parceria com a comunidade local e que, atualmente, vem suprimindo a falta de salas de aula. Foto produzida pela pesquisa, novembro/2004.

As vozes que emanaram dos discursos da comunidade do assentamento e da comunidade escolar clamam por igualdade de condições físicas e equiparação às escolas urbanas, nas diversas modalidades de ensino. No entanto, surpreendemo-nos com a quantidade de projetos e parcerias que as duas escolas possuem com a comunidade. Destes resultaram convênios e doações de equipamentos que possibilitaram o funcionamento do Telecentro, por exemplo. Além disso, citamos o Curso de Turismo Rural, Pós-Graduação em Educação Popular, Jovens e Adultos e Educação do Campo, realizada em convênio com a FECILCAM, e inúmeros documentários, entrevistas, projetos, intercâmbios que atraíram o interesse de pesquisadores e ONGs de vários países, dentre eles, Espanha, Peru, Itália, França e Venezuela.

2.3.1 A História e os Sujeitos

Com a história do Colégio Estadual Centrão obtivemos algumas informações que se tornaram relevantes para a análise posteriormente. A escola surgiu da necessidade de atendimento a população de 336 famílias de trabalhadores rurais e posseiros, que após a ocupação da Fazenda Pontal do Tigre em 1987, se encontravam em grande dificuldade para o acesso escolar de seus familiares.

Surgiram escolinhas emergenciais em acampamentos, montadas com barracos de lona, pau a pique até mesmo com materiais como o sapé, para que os educandos pudessem estudar. Cada escolinha levava o nome do grupo a que pertencia, como Reserva, Capanema entre outros.

Esses trabalhadores posteriormente tornaram-se assentados. Mas havia um grande número de famílias acampadas, ilhéus e pequenos produtores que, após essa luta, exigiam da prefeitura municipal e órgãos competentes, a efetivação de uma escola que atendesse a essas comunidades.

Dessa forma, a **Escola Estadual Centrão - Ensino Fundamental** foi inaugurada em agosto de 1995, regulamentada através da **Resolução nº. 4.706/95 do dia 26/12/1995, publicada em D.O.E no.4676, do dia 17/01/1996, p. 27**. Em 1996 passou a ofertar a 5^a. e 6^a. séries do E F e, em 1998 já contava com turmas concluintes. Através da **Resolução no. 1468/00 publicada no D.OE. no. 5745 de 19/05/00**, iniciou-se a oferta do Ensino Médio, de forma gradativa, passando a denominar-se Colégio Estadual Centrão - EFM³⁵.

³⁵ Histórico obtido junto à secretaria do Colégio Estadual Centrão. Maio/2005.

Atualmente, o Colégio possui 337 alunos matriculados, 15 professores e 10 funcionários e 12 turmas distribuídas em dois turnos, funcionando 8 turmas de Ensino Fundamental no turno matutino e 01 no turno vespertino; Também neste turno estão em pleno funcionamento as 3 turmas de Ensino Médio, dada a necessidade de formação desses educandos. O Colégio conta com uma diretora estadual, que já designamos D1, e equipe pedagógica formada por profissionais concursados e contratados. O corpo docente é composto por profissionais concursados em início de carreira, professores contratados pelo regime de CLT em sua maioria; os que possuem contrato temporário atuam em suas respectivas disciplinas de formação.

Alguns fatos poderiam ser considerados como “normais”, se dentre estes não estivesse a estatística que confirma o número elevado de professores que residem em outros municípios distantes 70 e 100 KM da escola e, que fazem de sua peregrinação diária momentos de solidariedade e entrosamento, que vivificam o ambiente da escola.

Na convivência com esse grupo de professores pudemos observar que eles interagem entre si, almoçam juntos, dividem despesas e são, sobretudo solidários quanto à responsabilidade e às dificuldades que cada um enfrenta em sua rotina.

A maioria dos professores atua nos dois turnos, com o máximo de aulas. Essa foi uma das formas encontradas para minimizar o sofrimento do percurso e as adversidades encontradas no trajeto de suas casas até a escola.

A diretora do estabelecimento foi indicada pelo Núcleo Regional por falta de candidatos espontâneos no processo eleitoral. O processo percorreu o caminho de uma ampla pesquisa realizada na comunidade escolar, após o que, foi indicada uma professora, já que ela ali atuava e nutria grande preocupação por a escola

encontrar-se sem diretor designado para o período letivo. Dessa forma, ela se manteve na direção da escola nos últimos quatro anos , o que evidencia a sua ligação profunda aos ideais desses alunos. Essa ligação se manifesta concretamente nos esforços dispensados para angariar fundos a fim de promover melhorias na escola. Isso nos parece incoerente numa comunidade carente. Também, essa prática revela que o Estado não assume sua obrigação constitucional, ou seja, instalar e manter as escolas públicas em quaisquer contextos.

Essa peculiaridade no processo de escolha da diretora do estabelecimento, parece ser reflexo da complexa relação existente entre os professores e o seu local de trabalho. Ao mesmo tempo em que, estando lá, esses profissionais empenham-se profundamente para que prática pedagógica e a inclusão social ocorram de forma efetiva. Deve-se destacar que eles nem sempre optam livremente por trabalhar naquela instituição. Ocorre que a distância, as difíceis condições de acesso à escola e as peculiaridades da comunidade local acabam por afastar os professores efetivos e estabilizados na carreira, os quais, valendo-se das garantias legais, optam por trabalhar em escolas localizadas na área urbana, com alunos tipicamente urbanos.

Nessa perspectiva, aos professores em início de carreira ou temporários a quem o sistema não permite muitas escolhas, resta a “opção” de trabalhar na escola do assentamento, mesmo que não tenham sido preparados para atuar junto às populações do campo. Esse fato se reflete principalmente na alta rotatividade de professores, o que atesta que, quando lhes é acenada uma possibilidade de trabalhar em escolas urbanas, esses profissionais acabam deixando a escola do

campo, dadas às dificuldades já mencionadas³⁶. Daí, conseqüentemente, a recusa em ocupar o cargo de diretor, o que pressupõe um compromisso por um prazo mais longo com a escola e a comunidade.

No aspecto pedagógico, a escola propõe um diferencial para essas comunidades, fazendo constar na parte diversificada da grade curricular para o Ensino Médio, a disciplina de **Introdução às Técnicas Agropecuárias**, que visa garantir um entrosamento maior entre a escola e o homem do campo.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, apesar das inúmeras dificuldades encontradas, como difícil acesso, grande rotatividade de profissionais e falta de incentivo dos órgãos mantenedores, está o **Projeto “Alimentos do Campo no café da manhã”**.

Esse projeto conta com a organização de uma sala e professor para cada encontro agendado previamente. A direção, e os técnicos administrativos e serviços gerais colaboram com a mão de obra e a organização externa. Os alunos responsabilizam-se pelos alimentos, tais como frutas da época e demais alimentos caseiros. Os professores colaboram com mais alimentos visando primeiramente aos objetivos propostos:

- Valorização dos alimentos naturais locais e de boa qualidade, despertando no aluno o interesse pelo campo, pelos agricultores e a valorização da terra como bem maior, além de ser o café da manhã a primeira refeição do dia;

³⁶ Observando os resultados do Concurso de Remoção do ano de 2005 (Portaria 1276/2005-SEED/PR) podemos perceber que muitos professores que atuavam na escola, por vários anos, ao serem efetivados e tendo a oportunidade da remoção, foram removidos para estabelecimentos de ensino localizados na área urbana e próximos a seus municípios de origem.

- Ensinar os valores nutricionais, financeiros e culturais que possuem os alimentos rurais, fazendo com que o aluno valorize o meio em que vive e desperte o interesse pela agricultura de subsistência.
- Enriquecer a merenda escolar através de uma dieta alimentar saudável.
- Proporcionar aos alunos e profissionais da escola, um momento de confraternização e união, agradecendo pelos alimentos e compreendendo a forma de organização e produção.

Outro diferencial que a escola oferece encontra-se no **Projeto PROESC – Projeto Esporte na Escola do Campo**, desenvolvido pelos profissionais de Educação Física do estabelecimento visando à valorização social e a conquista de melhor qualidade de vida.



Figura 11- Foto da Quadra Esportiva – Complexo escolar do assentamento Pontal do Tigre. Foto produzida pela pesquisa, nov. 2004.

Esse projeto já destacou alguns talentos, dentre eles a aluna **Valdiléia Martins**, classificada em 1º. lugar na Fase Estadual dos JOCOPS³⁷ e 2º. lugar na

³⁷ Jogos Colegiais do Paraná.

Fase Nacional dos Jogos Estudantis do Ministério dos Desportos; resultados obtidos em 2003. No ano de 2004, classificada em 2º. lugar na Fase Estadual dos Jogos – JOCOPS.

O PROESC tem como principais objetivos:

- Desenvolver no aluno o hábito saudável da prática de esportes, através do conhecimento de atividades esportivas diversas.
- Mostrar ao aluno que no esporte e na vida diária, a disciplina, responsabilidade e espírito de equipe são fundamentais.
- Compreender o esporte como fator de inclusão social.

Além desses projetos, a escola atua em parceria com a Escola Rural Municipal Chico Mendes em outros empreendimentos resultantes do empenho da comunidade local, tais como: a Cozinha Industrial através do Clube de mães, Telecentro e o curso de Turismo Rural, além da implantação do Horto Medicinal que visa atender a demanda local.

Para a realização de nossa pesquisa contamos como apoio incondicional da direção, professores de língua portuguesa e alunos da 8ª. série do período matutino, em um total de 30 alunos, visto que essa escolha se deu em função de estarem completando um ciclo na referida escola. Os pais desses alunos também foram entrevistados.

No Colégio Estadual Centrão, nossa intenção primeira foi a de observar como se dava o ensino da leitura, sua concepção e a prática do professor, com vistas à formação de leitores críticos.



Figura 5 – Foto de alunos do colégio em atividades ao ar-livre.

Foto produzida pela pesquisa, jun/ 2005.

Em 30 de novembro de 2004, retornamos ao referido colégio e passamos a discutir com um grupo de professores como estava o ensino de LM e, se as práticas pedagógicas estariam ou não iluminadas pela teoria interacionista.

Dessa forma, procuramos conduzir as questões sobre a importância do ensino da LM, a prioridade que se dava ao ensino de leitura, produção textual e análise gramatical, como e quais eram os benefícios dessa prática. O interesse estava exatamente nos aspectos da escola estar situada em um contexto rural, com práticas urbanas e com que ênfase ou prioridade estava sendo dada ao conhecimento de mundo do aluno.

Trabalhamos especificamente com os textos de alunos de uma professora de LP que se mostrou muito atenciosa e paciente em detalhar seus procedimentos de aula, já que ministrava aulas de língua portuguesa em diferentes séries do estabelecimento. Os textos produzidos pelos alunos foram escolhidos

aleatoriamente pela professora que os cedeu para a pesquisa, sem nossa interferência e encontram-se no anexo 5 deste trabalho.

De posse dos questionários respondidos e, após entrevistar os pais e alunos da 8ª série do turno matutino, iniciamos o estudo dos dados. Salientamos que a escolha da série deu-se de forma planejada, por estarem concluindo o Ensino Fundamental, e estarem em maiores condições de analisar a escola, além da receptividade da professora para a pesquisa.

2.3.1.1 Vozes da escola: Algumas reflexões

- **Da Direção/Equipe Pedagógica**

Em relação aos principais anseios e aspirações que se refletem nas vozes da direção e equipe técnico-pedagógica do estabelecimento podemos destacar as relações de amizade, respeito e o profundo interesse pela melhoria na qualidade de ensino e das condições de vida dos alunos do campo, aspectos contemplados em suas falas:

“Apesar de nossa estrutura física não atender plenamente às necessidades da comunidade, lutamos por melhoria sempre reivindicando aos órgãos competentes; por exemplo, agora precisamos urgente de uma biblioteca. Fizemos algumas alterações necessárias e a biblioteca ficou lá na casa (que era do zelador). Conseguimos porta e janelas grandes usadas, instalamos, pintamos para melhor iluminação da sala onde os alunos farão as pesquisas. É assim, a gente vai ajeitando as coisas, mas precisamos de laboratório, de mais salas de aula e informática.” (D2, depoimento em 30/11/04)

Sobre a biblioteca, convém que registremos aqui o percurso de sua instalação. Em 30/08/04 quando estivemos na escola e conversamos com os professores, eles reclamavam que não havia espaço para trabalhar com leitura na antiga biblioteca que funcionava em um cômodo pequeno anexo à sala da diretora. Esse fato os obrigava a trabalhar só em sala de aula ou ao ar livre, o que, embora

trouxesse resultados positivos, era limitado às condições climáticas e às atividades curriculares e extra-curriculares da escola. Naquela ocasião, alunos e professores não tinham espaço reservado para a biblioteca, pois aguardavam a mudança do zelador para a nova casa.

No que se refere ao papel da escola frente à comunidade, a direção e a equipe técnico-pedagógica foram unânimes em afirmar que seu principal objetivo é a formação de cidadãos críticos para que possam agir como transformadores em sua realidade. Isso é afirmado explicitamente pela pedagoga 1, que atua na equipe pedagógica da escola:

*“Ela [a escola] é responsável pelo conhecimento científico e sobre a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”.
(PD1, em resposta a questionário)*

Quando questionada sobre o diferencial que a escola do campo oferece ao aluno dado a peculiaridade de estar localizada em um assentamento e atender a 95% de crianças oriundas de acampamentos e assentamentos, ela nos respondeu:

“Essa escola atende a alunos que pertencem ao MST, sendo assim precisa utilizar metodologias que possam atender suas necessidades, mas nem sempre isso é possível. A escola deveria contar com uma estrutura física suficiente”.

Sobre a diferença de escolas urbanas e rurais, a diretora estadual, D1, que reside na cidade e já atuou como professora em outros estabelecimentos da rede localizados na zona urbana descreve com paixão, o que realmente conta nesse processo:

“É uma escola ‘do’ campo, ‘no’ campo. Grande parte dos educandos vem do MST, todos dependem de transporte escolar, inclusive os professores, mas o que realmente conta é o empenho e a dedicação de todos os envolvidos com a escola, desde a merendeira até o setor administrativo, e também o respeito mútuo e a consideração que a comunidade tem conosco. Temos muitas dificuldades, mas o amor a profissão, o amor pelo

espaço conquistado nos faz prosseguir sendo difícil abandonar o caminho trilhado” (D1, em resposta a questionário)

Ao entendermos a verdadeira razão pela qual os professores e a direção se locomovem em transporte coletivo, ônibus ou van escolar a distâncias de aproximadamente 70 a 100 Km diários, sem que para isso recebam algum diferencial em valores salariais, nos comove a preocupação que todos têm pela escola e pelos alunos que precisam dela.

Sabemos que em políticas públicas anteriores, as escolas rurais chamadas de “escolinhas” multisseriadas que funcionavam em estruturas precárias, foram extintas. Como solução apresentou-se o investimento em transporte escolar que passou a vigorar em trajetos logísticos, exigindo dos alunos mais de 4 horas diárias de viagem, sem que se levasse em conta a especificidade da comunidade atendida, os seus valores e a sua cultura. Esse fato os deixava à margem de um processo de educação sem significado, carregado de preconceitos arraigados pela cultura urbana.

Atualmente, discutem-se possibilidades de implantação de escolas específicas para o contexto rural, sem que para isso os conhecimentos científicos fiquem prejudicados. Ora, seria mais fácil transportar em torno de 500 alunos para as escolas urbanas ou adequar o funcionamento de uma escola na zona rural, com a estrutura física já existente, transportando apenas 25 a 30 pessoas?

Seria inútil listar as dificuldades encontradas por esses profissionais e pelos alunos que, diariamente, dirigem-se à escola, mas para ilustrar uma dessas dificuldades, vamos lembrar que alguns alunos residem nas ilhas do Rio Paraná sobrevivendo da pesca e que seu acesso à escola dá-se primeiramente, por meio de

transporte fluvial, em barcos e, em seguida, em ônibus escolar que os trazem do Porto até a escola.

Essas crianças enfrentam duas viagens que são iniciadas às 4h e 30 min ou 5 h da manhã. Para estes e provavelmente para muitos outros, as necessidades básicas de alimentação, saúde, educação e, conseqüentemente o transporte não estão sendo respeitados. Sabendo-se que retornam para casa às 15 horas, há que se temer muito pelo futuro dessas crianças.

Exemplo disso é o diálogo que mantivemos com a menor Eliana, uma das alunas da escola, em 28/04/05, por ocasião da visita às salas de aula:

“...professora, eu venho pra cá está escuro ainda... levanto bem cedo às quatro e meia, venho com meus dois irmãos. O barqueiro leva a gente até o Porto. Lá esperamos o ônibus, aí vamos pra escola. Só chego em casa depois das três da tarde, porque quando chego no Porto já é mais de meio dia e meia, às vezes tenho que esperar o homem do barco... depois que ele chega, atravessamos o rio que demora mais de uma hora...”

Perguntamos sobre as condições desse transporte, se não haveria outra forma, estudando no período da tarde ou, então, manter o barqueiro avisado para que não atrasasse mais, por exemplo. A aluna nos respondeu, com muita calma:

“Mas professora, o homem do barco... ele vevi³⁸ da pesca, então a gente tem que esperar ele chegar, coitado... Ele tem que pescar. Tenho que vir cedo mesmo, no ano que vem vou ver se meus irmãos podem vir a tarde”.

São relatos como esse, e com certeza há muitos outros em diferentes partes do Paraná que nos obrigam a refletir sobre as condições de ensino dessas crianças.

- **Dos Professores**

Quanto aos professores, suas dificuldades também não são pequenas, desde a saída de casa até o retorno, ao final do dia, exaustos pelo cansaço da viagem e

³⁸ Dada a simplicidade e a profundidade de sua resposta, que muito nos comoveu, optamos por manter esse traço de sua fala.

pelo trabalho que desenvolvem. Podemos citar o relato de Margarete, professora, que exemplifica a rotina diária de grande parte desses profissionais:

“Você sabe que gosto muito de trabalhar aqui, pelos alunos e pela proposta da escola, mas minha maior dificuldade é que não consegui aulas lá, então saio de Loanda em torno de 05h e 30min da manhã de carro com destino a Santa Isabel para pegar a van. Ela [a van] passa em torno de 5 h e 45min com destino a Monte Castelo, onde a gente pega a diretora e depois vem até aqui em Querência, para pegar os outros professores e descer. Se ficar o dia todo, só volto para casa depois das 18 h e 30min”.

Da fala da professora podemos depreender, a partir da marca do esquema lingüístico “A, mas B”, que, apesar de “gostar” do trabalho na escola, não é exatamente esse o trabalho que ela deseja, já que o aceitou em função da falta de aulas no município em que reside. Esse fato reforça o que já dissemos na seção anterior (2.3.1) a respeito da relação entre os professores e o estabelecimento de ensino em questão.

Essa constatação não desabona o empenho da professora. Sabemos que sua missão no dia seguinte é inarredável e por isso mesmo necessária. Assim, observamos que procuram realizar seu trabalho com prazer e são auxiliados, uns pelos outros, quando há problemas de saúde ou imprevistos, que os obrigam a faltar às aulas.

Observamos casos em que o professor, que vem de um município muito distante, resolve permanecer na escola, hospedado na casa do zelador, para não ter que enfrentar a rotina diária da estrada que produz cansaço físico e gastos excessivos, uma vez que não recebem salário diferenciado e, em sua maioria, encontram-se em início de carreira. Evandro, professor, que optou por pernoitar na escola durante a semana devido aos dias em que ministra suas aulas, nos relata:

“Fico aqui na escola [casa do zelador] dois dias na semana. Venho na terça e fico até quarta à tarde. Na quinta pela manhã volto e fico até sexta.

*A distância é muita e não agüento ficar longe de casa a semana toda, nem posso fazer essa rotina de ir e vir senão estou pagando pra trabalhar”.
(Reconstituição do relato do professor a partir de anotações em diário de campo, em 18/05/05)*

Quando conversamos com os professores de língua portuguesa, os mesmos afirmaram trabalhar os conteúdos mínimos do currículo básico e até serem criativos em adaptar as situações do livro didático para a realidade local, bem como utilizar-se de materiais alternativos:

“Utilizo o livro didático e alguns textos que procuro e trago para a sala para discutir”. (Relato de PE 1, em 30/08/04)

A pedagoga PD2, que também é professora no estabelecimento, nos conta a diferença entre trabalhar no campo e morar na cidade, além das dificuldades enfrentadas até para o preparo das aulas:

“É difícil trabalhar no campo, porque não é igual na cidade... tudo aqui é mais difícil, até um bilhete ou autorização, tem que dar um tempo maior até ir e vir. Muitos não compreendem essa realidade e agem como se fosse fácil reunir os alunos, preparar tudo, conseguir o material e seguir como na cidade, em tempo recorde”. (Entrevista de PD 2, em 10/06/05)

Como se pode perceber, as condições materiais de existência dos alunos atendidos pelo estabelecimento de ensino determinam uma outra ordem para os fatos que, aos olhares mais desatentos, podem parecer simples e corriqueiros. Isso se deve às dificuldades de comunicação e transporte que lhes são impostas em função de seus distantes locais de residência. Tal fato aponta para a urgência de políticas públicas que atendam essas especificidades, desconstruindo a homogeneização que costuma ser imposta indiscriminadamente a todo sistema educacional.

Esse jogo de cintura do professor, a forma como se adapta às diferentes realidades nos fez questionar a valorização profissional que não é concedida, sobretudo pelo Estado, através de incentivos para aqueles que trabalham em Escolas do Campo ou outras modalidades de ensino como Educação indígena. O fato de a escola estar situada em zona rural, sem pavimentação, com profissionais vindos de diferentes municípios, se tornou mais tarde um item dificultador para o bom andamento da pesquisa, pois havia problemas com chuvas, estrada interditada, professores ausentes ou em cursos e desencontros diversos.

No mapa de abrangência dos municípios jurisdicionados ao NRE de Loanda, podemos observar os diferentes municípios e imaginar o roteiro de viagem apontado pela professora Margarete, na citação da pág. 82: Santa Isabel do Ivaí/ Santa Cruz do Monte Castelo/ Querência do Norte/ Assentamento Pontal do Tigre, no interior de Querência.



Figura 2 – Mapa de abrangência dos municípios – NRE de Loanda.
 Fonte: Disponível em < <http://www.nre-loanda.netescola.pr.gov.br> acesso em 21/11/05.

- **Dos pais**³⁹

Nas visitas⁴⁰ realizadas no período de maio a junho de 2005, nosso objetivo era encontrar pais presentes na escola, a fim de observar a sua participação e interesse pela escola, quais são seus anseios e o que “querem”, isto é, o que esperam da escola como um todo, bem como ressaltar as deficiências encontradas na escola.

Esses anseios ficaram expressos em suas falas, demonstrando a preocupação com os diversos problemas enfrentados pelos alunos no trajeto bem como as dificuldades apresentadas pelos filhos em sua formação integral nos campos do trabalho e humano, conforme nos relata um dos pais:

“Eu acho que nas escolas rurais tem que ter um estudo mais forte e ter mais oportunidade para os alunos rurais, trazer mais cursos para fazer aqui, como o Magistério, o aluno tem que ter mais chance para chegar a uma faculdade” .(Informante 3, resposta a questionário em 18/05/05)

Embora muitos pais entrevistados questionassem a especificidade da escola e, por conseguinte sua formação, outros deixaram evidente que a escola do campo deve estar ligada aos projetos do campo, formação continuada para que seus filhos não reneguem sua condição camponesa em contraponto a uma possível ascensão urbana. Isso fica evidente na entrevista concedida por um dos pais:

“ A escola tem que preparar eles pra vida...ter mais ligação com o que é do campo. Se for pra melhorar os estudos, concordo com o ensino diferente. Na cidade é mais completo, no campo falta de tudo”(Informante 4, em reunião escolar, 18/05/05)

³⁹ Em função de nossa prioridade ser o estudo do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, não tivemos condições de aprofundar nossas análises a respeito das vozes dos pais. Embora essas sejam importantes para a caracterização das especificidades do estabelecimento e de seu entorno, por isso, os dados obtidos encontram-se no anexo 4 deste trabalho.

⁴⁰ As visitas seguem o cronograma especificado na página 53 deste trabalho.

Para que conseguíssemos entrar em contato com os pais, realizamos visitas em domicílio, conversas informais durante as reuniões, e nos valem também de informações fornecidas pelos alunos sobre seus pais, através de um questionário de coleta de dados anexo deste trabalho.

Em conversas informais durante a visita do dia 27/06/2005, partimos da necessidade da escola para esses alunos e pais. Houve unanimidade quanto à necessidade da mesma, aliás, muitos dos pais entrevistados participaram do processo de construção das escolas ali existentes. Destes, muitos executaram o serviço bruto de socar, cavar, fazer o concreto das paredes, parte elétrica e carpintaria, desde a fundação, madeiramento até a fiação.

Esta escola faz parte da comunidade, é vista como necessária e atende aos interesses educacionais dos pais, no entanto há ressalvas sobre seu funcionamento. Muitos dos pais entrevistados, por meio de questionários escritos, tendem a manifestar o desejo de que haja melhor oferta de cursos, incluindo-se entre estes a educação para Jovens e Adultos, Magistério, entre outros, para melhor aproveitamento do prédio escolar que fica ocioso no período noturno.

- **Dos alunos**

As visitas às salas de aula da 8^a. série, deram-se em maio e junho de 2005. Nesse período, além de observar o comportamento geral dos alunos, nos aprofundamos em algumas questões, já que se mostravam bastante satisfeitos pelo fato de estarem em uma escola do campo.

“O que eu mais gosto aqui é o respeito, a amizade e a igualdade de todos. Na cidade tem muita ‘matação’ de aula, aqui não... o ensino é o mesmo e a gente só perde as aulas por causa das chuvas ou quando o ônibus não passa.” (A1, 14 anos, em resposta a questionário)

Outro aluno nos respondeu que já tinha estudado na cidade e que a diferença era somente os recursos, mas prefere ficar no campo:

“Na cidade a gente tem sala de informática e vai ao laboratório, aqui no campo, só estuda o que tem no livro. Isso é que é ruim, no mais, eu ainda prefiro ficar aqui porque na cidade corre mais risco e os alunos de lá não são iguais aos daqui”. (A2, 14 anos, em resposta a questionário)

Ao longo de conversas e na leitura das respostas, percebemos que a maioria dos alunos não se cala diante das dificuldades e das necessidades da escola. Um dos fatores que condiciona esse comportamento é a forma pela qual eles exercem sua cidadania desde cedo, participando ativamente de palestras, eventos, jogos, mostras de danças culturais, projetos diversos e ainda, a formação em instâncias externas, recebidas pelo envolvimento de pais ou familiares com os movimentos sociais, dentre eles o MST.

“Acho que na escola do campo deveria estudar sobre tudo. Ter o mesmo direito dos alunos da cidade... Aqui é bom, mas precisa melhorar a estrutura, a merenda e o transporte...” (A3, 18 anos, em resposta a questionário)

Houve unanimidade nas respostas quanto à necessidade de melhorar a merenda escolar. Para eles, é de suma importância que a merenda seja diversificada, apesar de estarem conscientes de que é função do Estado encaminhar a merenda básica e que esta pode ser acrescida ou servida de acordo com o cardápio escolar.

Nesse sentido, entendemos que por se tratar de educandos que residem longe da escola, e por necessitarem de transporte escolar dada a distância do percurso, a merenda é o complemento de sua alimentação diária, o que não difere da grande maioria de educandos de escolas públicas urbanas.

Algumas respostas também nos fizeram refletir sobre a situação da língua portuguesa nesse contexto. Em sua maioria, os alunos preferem a leitura às outras atividades de língua, seguida pela produção textual.

Nestas propostas estão presentes: a vontade de conhecer o mundo pela leitura e o desejo de expressar-se, através de sua história de vida, sentir-se “ser” no mundo. Apesar da precariedade do material para leitura que possuem, grande parte faz uso dos livros da biblioteca da escola por empréstimos. Isso nos é confirmado pelo relato de alguns alunos:

“O que eu mais gosto nas aulas de português é da leitura... quanto mais a gente lê, mais dá vontade de ler... A leitura é a mais importante... tem que falar, ler e interpretar textos...” (A4, em resposta a questionário)

Perguntamos sobre a leitura que faziam e se teriam algum material para leitura em casa. A resposta foi a seguinte:

“Leio os livros da biblioteca. Em casa tenho bíblia, e leio também bulas e outros livros...” (A5, em resposta a questionário)

Mais alguns alunos manifestaram-se a favor da leitura, mas também houve os que disseram preferir as aulas em que a produção textual é bastante utilizada, por ser uma oportunidade única de escrever suas próprias histórias. Houve alunos que relataram fatos corriqueiros do dia a dia, complementando suas respostas:

“Eu prefiro produção de texto, porque eu posso criar minhas próprias histórias, contar um fato... assim, aprendo a melhorar minha fala e escrever também” [...] (A6, em resposta a questionário)

“Acho que devia ter mais produção de texto, debates, coisas sobre os jovens” [...] (A7, em resposta a questionário)

As diferentes perspectivas de leitura e produção textual observadas serão analisadas no capítulo 4, contemplando as práticas pedagógicas sobre a linguagem na escola pesquisada.

3 A LÍNGUA MATERNA: PRÁTICA SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

3.1 O SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM

Ao contrário de pensar a linguagem desligada das manifestações do sujeito e de sua historicidade, preferimos os caminhos que levaram Bakhtin (1977, p.131) a afirmar que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substancias forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Durante muito tempo as diversas teorias que perpassaram os estudos da linguagem tentaram definir a multifacetada relação do sujeito, suas posições sócio-históricas e os seus deslocamentos, concebendo diferentemente a relação entre subjetividade e linguagem, segundo a concepção de língua que elaboraram.

Optamos, para isso, por (re)fazer um passeio pelas variadas vertentes teóricas que culminaram nos estudos atuais sobre a relação do sujeito com a linguagem, do ponto de vista social. Não se pretende esgotar o assunto, nem trilhar novos caminhos, visto que muitos autores já trataram do tema, mas confrontar a realidade social e as manifestações de rerepresentação e reorganização desta realidade pelo sujeito, sob a lógica da interação.

Em meados da década de 60, quando a Linguística passa a ser disciplina dos cursos de Letras no Brasil, inicia-se a discussão e divulgação de históricos de pesquisas, antes restritos aos estudiosos da linguagem e às comunidades acadêmicas. As teorias evidenciaram as variadas visões sobre a função da língua, linguagem e sujeito no transcurso da história.

Nesse retrospecto, parte-se de Saussure que concebia a *língua e fala* como binômio dicotômico: a primeira vista como sistema de regras e a segunda, subordinada a esse sistema, e, por isso sem interesse teórico; a fala era vista apenas como uma manifestação da língua. Essa concepção excluía a possibilidade de os sujeitos se constituírem pela linguagem, já que o sujeito era reduzido a mero usuário da língua segundo suas regras.

No campo do gerativismo, os fatores de destaque devem-se à tese da competência linguística, em que as ações dos sujeitos falantes se dividem em duas faces, a de *competência* e a de *performance*. A primeira envolve o conjunto de normas internalizadas que nos permite receber, analisar, julgar e construir enunciado. A segunda, por sua vez, também chamada de desempenho, é aquilo que de fato realizamos ao falar, escrever, ler ou ouvir, que envolve os fatores lingüísticos e extra-lingüísticos da língua (PERINI,1976).

Para os teóricos vinculados à teoria da Enunciação, tal como pressuposta por Benveniste, o sujeito passa a ocupar o lugar de destaque, pois é na enunciação que ele se articula com o mundo exterior, o social. O sujeito é histórico e intencional (MATÊNCIO, 2001). A língua passa a ser vista como sistema de comunicação e, na enunciação, por meio da linguagem, está presente a materialização da subjetividade.

Para os estudiosos da linguagem da vertente teórica do pragmatismo, o que difere **enunciação** de **enunciado**, é o fato de o primeiro referir-se ao *processo*, e o segundo, ao *produto*. Ora, se para a pragmática, o enunciado é o contraponto entre a frase que lhe é subjacente e o processo de enunciação, o sujeito passa a ser encarado como origem do enunciado, origem do produto. Dessa forma, ele é intencional e psicológico, repleto de historicidade já que a enunciação, vista como

processo, é um acontecimento que faz aparecer um enunciado. Nela, as distinções entre língua e fala são co-constitutivas e interessam-nos do ponto de vista de que são capacidade humana manifestada pela linguagem.

Os estudos do discurso, comumente denominados Análise do Discurso, especialmente vinculados à vertente francesa, tem como objeto o estudo do discurso, entendendo-o como modelo teórico, articulado aos eixos lingüístico e sócio-histórico. Neste tipo de estudo, o sujeito é afetado pela exterioridade que o constitui. Ele está vinculado à “ordem do discurso”, que rege as formações discursivas e imaginárias dos diferentes sujeitos no plano da apresentação e representação. Nessa concepção há distinção entre o **discurso**, visto como constructo teórico e o **texto**, manifestação dessa ordem materializada em uma unidade significativa. No processo de significação, instauram-se efeitos de sentido que são materializados *nos e pelos* textos (MARCUSCHI, 2000).

Para o Interacionismo, ou Análise da interação, o foco é dirigido mais uma vez para a interlocução, para o estudo da linguagem em uso. Assim, seu interesse não reside na língua em si, mas nos processos de interação, mediados pelos diferentes sujeitos que se manifestam conscientes ou não das ações que realizam.

Nesse estudo, o que interessa é a dialogicidade, a forma como os sujeitos representam e reorganizam a ordem social vigente através de processos interlocutivos com os seus semelhantes. É a manifestação da linguagem centrada em um sujeito psicossocial (MATÊNCIO, 2001).

A língua vista como fato social e, por conseguinte, a interação verbal como elemento propulsor no processo de constituição do significado não aparecem apenas nos estudiosos do começo do século; Bakhtin já havia precedido estes

estudos, assumindo a interação entre eu-outro, como essencial no estudo da linguagem.

Nessa perspectiva, o sujeito não é mais concebido como fonte do dizer. Segundo Matêncio (2001, p. 53) “ele é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de atualização do sistema que regula as interações verbais”. Dessa forma, ao interiorizar as representações e imagens presentes na situação de interlocução de que participa, ele é forçado a criar novas representações e reorganizar essas representações de forma a reconstruir a ordem social.

Como conceber os discursos presentes nas mais variadas instituições sociais? E na escola, como se concebe este processo lingüístico? Que concepção é adotada pelo professor?

Entendemos que toda opção política regerá a concepção teórica a ser difundida no espaço social. De nosso ponto de vista, urge que as escolas tenham como princípio básico a adoção de uma opção interacionista, que a grosso modo privilegiará as interações entre os diferentes sujeitos participantes de forma a coexistir, dentro dessa estrutura, processos conscientes, ou não, que levam à constituição da identidade desses sujeitos, segundo a qual são tomadas atitudes, decisões e exposição de si ao mundo, não como um ato individual mas coletivo.

Para que a linguagem seja entendida como prática social de fato, deve-se compreender que os diferentes discursos por eles vinculados têm objetivos diversos. Tomamos, por exemplo, a situação do discurso escolar, no qual o principal objetivo é o de se fazer compreender, introduzindo o sujeito no campo do conhecimento.

Nos conhecimentos, aparentemente distribuídos de forma neutra, estão valores, ou ideologias, propulsoras de uma “verdade”. Esse engendramento se dá no interior de diferentes instâncias sociais. Dessa forma a linguagem passa a

veicular uma representação da realidade, que não é ingênua nem neutra, toma corpo dependendo do poder que as administra e ganha status de “verdade”, consolidadas pela instituição que se legitimou como autorizada a tratar do conhecimento e distribuí-lo segundo sua ortodoxia. Se os usos da linguagem estão estreitamente ligados aos usos de poder, podemos concluir que no campo da linguagem há conflitos e confrontos dos quais a escola não escapa, ainda que tomada como a instituição apta a falar das diversas realidades.

Para Maingueneau (1996) a formação social está caracterizada pela relação histórica de posição entre sujeitos de um grupo, em relação aos outros grupos mesmo que o dizível não seja acessível a todos os integrantes do grupo. Dessa forma, o uso da língua pelo grupo lhe confere a identidade de grupo.

Nas concepções de ensino tradicionais e, atualmente nas inovadoras, o princípio básico é a opção consciente pela concepção que se coaduna com suas práticas e propósitos. Para a concepção tradicional, a língua é vista como fator social coercitivo, e sua análise exclui qualquer possibilidade de análise da dimensão social e histórica da língua. Entender o sistema lingüístico estruturado é seu objetivo e acredita-se que o caminho seja a apropriação da gramática, regras e técnicas, seguida pela ênfase à boa leitura e desenvolvimento na produção de textos.

Já para as concepções inovadoras de ensino, o sistema encontra-se em estruturação. São eleitos variados modelos de uso lingüístico para que se possa admitir a dimensão sócio-histórica desse sistema. A naturalização de uma das variantes da língua com vistas a reflexão sobre a própria língua, leitura e produção textual é produto histórico e resulta de relações de poder.

O percurso que apresentamos acima refere-se a uma síntese dos extremos a que estão sujeitas as práticas pedagógicas manejadas pelo professor e a constituição do aluno enquanto sujeito. Para Geraldi (1996, p. 28):

o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho *constitutivo*: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

Assim, ao considerarmos o ensino e o aprendizado de uma língua não podemos fazê-lo como um processo acabado, mas sim considerá-lo como processo histórico condicionado ao passado e ao presente. No primeiro caso, por ser condição de produção atual, e no segundo, como elemento internalizador das sua própria exterioridade.

Entre o saber e o fazer, na via de mão dupla entre a teoria e prática, os procedimentos de ensino esbarram em perspectivas distintas. Dentre elas, a de que ao saber a língua ter-se-ia por antemão, o acesso a outros conhecimentos e que, de posse deles haveria uma certa garantia de poder. Esse saber institucionalizado, dentro de uma sociedade de classes, definiria os valores entre os diferentes trabalhos: o intelectual e o manual, o popular e o erudito.

Há de se convir que a função da escola atualmente não tem sido somente a de transmitir cultura e conhecimentos, mas a de proporcionar o acesso à escrita e a compreensão de conceitos aceitos por uma camada social que deixa à margem os sujeitos pertencentes à outra considerada “inferior”.

O conhecimento de língua, em sua modalidade oral, utilizada pela criança nos processos de interlocução de que participou foi produto do seu meio social. Isso confirma que, antes de falar ela agiu. Compôs-se como sujeito que ao internalizar a linguagem o fez de forma a utilizar-se dela, em seu sentido amplo, constitutivamente.

Haveria como não negociar sentidos, se fazer entender e entender os outros sem que se construíssem sentidos?

Gnerre (1985, p.14) afirma que “entender não é reconhecer um sentido invariável mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece”. Isso confirma a construção de significados efetivada pela criança ao participar dos processos interlocutivos com diferentes estratégias de interação.

Da mesma forma que se utiliza da linguagem dentro e fora da escola, seus momentos diferem, sobretudo, quando a apropriação da norma ‘cultura’ parece exigir dos alunos respostas automatizadas. A passagem pelas diversas instâncias de uso da linguagem, guardadas as devidas proporções, poderia, se considerada pela escola, ser uma chave para o sucesso, encontrando bases sólidas para confrontar os conhecimentos já adquiridos em processos interlocutivos anteriores e que perduram paralelamente ao período escolar. Assim, segundo Geraldi (1996, p.41), a escola deve:

proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. Nesse processo não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes.

Dessa forma, o projeto de transformação social almejado, preconizado pela escola, deve encontrar, uma redefinição da prática pedagógica, visto que a função de transmitir o saber, adquirindo conhecimentos e habilidades para tal, se dará através das mediações necessárias entre o professor e o aluno.

Conforme assevera Libâneo (1987, p. 95):

uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas da vida das crianças e sua destinação social [...]

3.2 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA DE BAKHTIN

Para Bakhtin (z): "As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios". Assim, entendemos que a base de todos os estudos bakhtinianos, referem-se ao caráter interativo da linguagem, pois somente será possível a compreensão da linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica.

No desenrolar da conversação, isto é, no diálogo, espaço de interação entre os sujeitos, estão presentes as relações de valor, que condicionam a forma e a significação do que é dito. Assim, a preocupação desses estudiosos não se dá só pelo diálogo, mas pelas complexas forças que se mantêm constante nessas relações (FARACO, 2003).

Convém que compreendamos o significado de ideologia ou de ideológico para a vertente interacionista de Bakhtin, segundo a qual o conceito de ideologia não é carregado de valor negativo, pelo contrário, a ideologia é o resultado de relações em várias esferas, na arte, filosofia, religião, política e ética:

Ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do 'espírito' humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocábulo de sabor materialista). (FARACO, 2003, p.46, referindo-se aos textos do Círculo de Bakhtin)

Nos textos de Voloshinov⁴¹ essa referência a ideologia está presente, identificando-a com o universo da produção imaterial humana, [...]” as bases de uma teoria marxista das ideologias _ as bases para os estudos do conhecimento científico, da literatura, da religião, da moral, etc. _ estão estreitamente ligadas aos

⁴¹ In: Marxismo e Filosofia da linguagem, 1929.

problemas da filosofia da linguagem”. Os produtos da cultura imaterial, para o autor, são ideológicos, possuem significado, razão por que ele assevera: “sem signos não existe ideologia” (1973, p.9)

Para Medvedev, autor do Círculo de Bakhtin, os signos jamais poderiam ser estudados separadamente de suas realidades, pois “são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos” e prossegue, “são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados” (FARACO, 2003, p.48).

Se ao relacionarmos os signos com seus valores atribuídos pelo intercâmbio social poderíamos dizer que os signos encontram-se envoltos por uma camada de significação e que ao ser interpretado pelo ser humano, entram em processo de mutação, adquirindo também o sentido valorativo que este sujeito concebe à significação. A relação do sujeito com o seu discurso, seu dizer, é perpassada por outros discursos na interação dialógica, de forma que não é direta, se dá obliquamente, pois a palavra *reflete* e *refrata* o mundo, dando a este significação.

Isso quer dizer que ao refletir o mundo, os signos apontam para sua exterioridade e ao reflatá-lo, permitem a constituição do sentido, pela presença da diversidade e heterogeneidade da práxis humana.

O movimento da história e as diversas ideologias, decorrentes dos processos de significação elaborados pelos grupos sociais, fazem com que em cada momento desta história, estes mesmos signos adquiram novos significados, dependendo da voz social que os emprega no ato da enunciação. Por isso estamos nos confrontando com inúmeras “verdades, discursos, vozes” na atribuição de significado ao mundo.

Para Bakhtin, a língua pode ser vista como um conjunto indefinido de vozes sociais, pois englobam as diversas experiências dos grupos humanos relacionados a sua variedade geográfica, temporal, por isso é social e, perpassada por índices de valoração, oriundos das experiências sócio-históricas desses grupos (FARACO, 2003).

Este fenômeno, conhecido por heteroglossia ou plurilingüismo teve grande importância para Bakhtin pelo seu caráter dialogizado, em que estão as fronteiras do dizer. Esse entrecruzamento de vozes é caracterizado por Faraco (2003, p.57) como “o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante”.

Assim, Bakhtin traz uma contribuição maior aos estudos da linguagem contemplando a dinamicidade da língua, pois cada palavra remete a um novo dizer, não havendo, portanto, limites para o contexto dialógico. Entre esse ir e vir de um enunciado remetendo a outro, que por sua vez vem com novo aspecto de resposta e tomada de posição em relação ao já dito, é que se move o universo de sentidos.

Essa dinâmica é apresentada por Bakhtin⁴²(1959-1960) apud Faraco (2003, p. 58) em três dimensões:

- a) Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já-dito”.
- b) Todo dizer é orientado para a resposta.
- c) Todo dizer é internamente dialogizado.

Não se pode correr o risco do reducionismo de confundir relações dialógicas com réplicas de diálogo em que ocorre discussão, polêmica ou paródia, ou

⁴² “O problema do texto”, 1959-1961.

compreendê-lo como lugar de consenso. Ao contrário, é no confronto que as vozes se instauram, vão além ao replicar vozes remanescentes de outros discursos atravessadas por valores, nesta cadeia infinita de enunciado.

3.3 A LÍNGUA MATERNA E AS PRÁTICAS ESCOLARES

O processo de ensino e aprendizagem de língua materna tem sido alvo de vários estudos, cujos principais objetivos têm sido buscar alternativas que superem as deficiências com que essa prática tem ocorrido em ambiente escolar.

Inicialmente, cumpre destacar o retrospecto feito por Zanini (1999) a respeito do ensino de LM compreendendo as décadas de 60 a 90, ressaltando as teorias e diretrizes que fizeram deste período o mais rico em avanços no estudo de língua. Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, mas acompanhando os passos da autora, resumidamente refletiremos sobre as décadas e os princípios teóricos que as nortearam.

No início da década de 60, o ensino tradicional tomava campo, conhecer as regras da língua, transmitir conhecimentos era a tônica do período, tendo por base a concepção da “linguagem enquanto expressão do pensamento”.

No período que se seguiu, após muitos anos dessa forma de ensino, surge um novo modelo com ênfase na repetição, proposto pelo livro didático que ditava os exemplos; os sujeitos, professor e aluno, perdem a importância, o saber já não é mais repassado pelo primeiro ao segundo, mas este aprenderia seguindo os modelos propostos pelo material didático.

Já na década de 80, com a ânsia de reencontrar seu lugar, o professor de língua materna busca nas teorias formas de compensar o tempo perdido e, refletindo, parte para outro tipo de ensino, desta vez voltado ao

ensino/aprendizagem com novas propostas pedagógicas que consideram o sujeito na sua multiplicidade de enfoques. Todavia, essas propostas decorrentes de profundas pesquisas na área da Lingüística Aplicada, nem sempre foram adequadamente compreendidas pelos profissionais da sala de aula, que acabaram por equivocar-se na sua aplicação, já que vinham de longos anos de tradição gramatical e, inadvertidamente, migraram para o outro extremo, fazendo do trabalho com o texto uma prática do vale tudo, a despeito do que efetivamente propunham os estudos daquela época.

É preciso destacar que os esforços teóricos da década de 80, dada a sua relevância, consolidaram-se em pesquisas posteriores e nos reflexos evidentes nos documentos governamentais da década de 90, principalmente nos PCNs.

Esse documento, decorrente da Lei 9394/96, trabalha com a concepção de que a linguagem é “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL.MEC,1998, p.20)

Referindo-se à linguagem como objeto de ensino na escola, o mesmo documento enfatiza que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrer; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL:MEC, 1998)

Como se procurou destacar, tem-se buscado atualmente, da mesma forma que na década de 80, uma perspectiva de ensino e aprendizagem de língua materna em que seja privilegiada a interação entre os falantes nas diversas instâncias de uso da língua. Cabe-nos investigar de que forma essas práticas manifestam-se no discurso do professor e, principalmente, em suas práticas, dada a já conhecida lacuna existente entre as propostas teóricas e a sua efetivação no espaço da sala de aula.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido centrado nos eixos que orientam: a prática de leitura, produção textual e a análise lingüística, que se encontravam nas propostas de ensino dos anos 80. Mas não obstante esse ensino também deve ser visto sob diferentes perspectivas que como “condições de produção” do mesmo, abarcam uma série de fatores, políticos, sociais, culturais, históricos além da própria questão lingüística e que devem ser considerados na análise crítica a que nos propomos.

Para Silva (1998, p.21), a leitura, um dos eixos que deve nortear o ensino de língua portuguesa, é “prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”. É importante destacar que, quando falamos em leitura, conforme Menegassi & Morais (2002, p. 132) “[...] não estamos nos restringindo ao código escrito, mas a toda espécie de linguagem mediadora do processo de interação entre leitor e a realidade social que o circunda, que lhe permite conviver socialmente”.

Ainda em relação à leitura, a falta de políticas que permitissem a formação efetiva de leitores pela escola levou à anulação do leitor-produtor e a super valorização do leitor-reprodutor. Um dos motivos apontados para tais práticas situa-

se na utilização da leitura pelo professor como escora para preenchimento de fichas de leitura e demais atividades em que todas as tarefas são previamente determinadas e se resumem na execução mecânica e automática pelos alunos, das ações pré-estabelecidas pelo professor.

Vê-se que não é a habilidade em reconhecer letras, sílabas, palavras que leva o leitor a atribuir, com competência, os sentidos de um texto. Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, principalmente enquanto predominou a linguagem como instrumento de comunicação, é preciso que o leitor seja alguém que dialogue com a realidade que o cerca e, a partir da sistematização de seus conhecimentos anteriores, consiga refletir, analisar e construir os sentidos da unidade textual que elege para ler.

Sendo a leitura o processo pelo qual “o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto” (BRASIL, 1997, p. 53) e que vai muito além da simples decodificação, esse processo faz com que haja um aumento de responsabilidade na qualidade da leitura que está sendo oferecida na escola. Quando esse processo alcança um nível considerado “inferior”, atingindo as classes populares, a problemática é maior, pois não se trata só de ensinar a ler e compreender o texto, interagir com ele, mas de detectar as formas de preconceito e dominação presentes no mesmo, enfim trata-se de uma relação bem mais complicada de desmascaramento de ideologias, que só se dará através da leitura crítica.

A esse respeito, Silva (1998, p.21) explicita que a importância da leitura crítica está condicionada à realidade social brasileira, “onde ela cumpre os propósitos e finalidades de comunicação entre os homens que interagem em sociedades específicas”. A necessidade da leitura crítica começa na análise dos próprios

materiais didáticos, reprodutores dos interesses da classe dominante e a quem não interessam outros pontos de vista. Parece-nos que os objetivos de leitura também são diferenciados para as diversas classes, enquanto a leitura é vista como “saber institucionalizado” que possibilita o “acesso a outros conhecimentos”, “lazer”, para as classes populares seus objetivos são bem mais próximos, “ler para não ser enganado”, “ler para conseguir emprego”, “ler para ter maiores chances”, aparecendo a dicotomia entre o que a escola pretende e o que efetivamente faz, quando determina os objetivos para o ensino da leitura.

Considerando a urgência da formação de leitores críticos em nossa sociedade, é preciso ter claro que uma das instâncias privilegiadas e responsáveis pela formação do leitor competente é a escola. Assim, cumpre-nos destacar que a leitura deve ocupar um espaço privilegiado no ensino de língua materna e, além disso, o trabalho dos professores deveria estar voltado à formação de leitores competentes. A produção do leitor competente tem como base o trabalho desencadeado na escola, a partir das seguintes questões: o que, por quem, como, com que ou, como sintetiza Silva (1995, p.17), em sua metáfora:

para que isso ocorra, impõem-se as seguintes condições de trabalho:

- ♣ sementes de boa qualidade, que germinem as plantas e permitam o amadurecimento dos frutos;
- ♣ trabalhadores competentes, que cuidem do crescimento das plantas, combatendo, nesse processo, as ervas daninhas e outros perigos que podem afetar a produção;
- ♣ domínio de conhecimentos e técnicas, pelos trabalhadores, sobre esse tipo específico de cultura, sem o que não há como sustentar as etapas da produção;
- ♣ equipamentos disponíveis, de modo a incrementar as fases de evolução da planta e permitir melhores colheitas.

Formar leitores críticos na escola não é uma tarefa fácil; muitos são os fatores envolvidos, o que torna complexa a tarefa do professor. Verificar como se encontra

esse profissional envolvido nas práticas de leitura no estabelecimento de ensino focalizado por esta pesquisa, é o que passamos a tratar a partir desse momento.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NA REALIDADE DA TERRA

A escola é uma instância de formação de usuários competentes da língua materna nas variadas instâncias sociais, através do trabalho com a leitura, a produção textual e a análise lingüística, práticas de que o professor é o principal mediador.

Nossa pesquisa procurou diagnosticar primeiramente as finalidades e os procedimentos pelos quais a leitura tem sido ensinada e a visão do profissional docente quanto à leitura pelos alunos. Na seqüência, o foco foi dirigido às práticas pedagógicas de produção textual e de análise lingüística. Desse modo, a coleta de dados, cujos instrumentos são apresentados a seguir, deu-se em dois momentos distintos, porém complementares: no início (30/08) e final do segundo semestre (30/11) do ano letivo de 2004.

Instrumento de coleta de dados – Parte A

- 1 - Que tipo de material você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?
- 2 - A quais tipos de textos você dá preferência em suas aulas?
- 3 - Você considera a leitura importante?
- 4 - Em que ambientes você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 5 - Você poderia descrever, resumidamente, a maneira como você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 6 - O que é mais importante, na sua opinião, em uma aula de leitura?
- 7 - Para você, qual a finalidade do trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa?
- 8 - Que benefícios a leitura pode trazer para seus alunos?
- 9 - Entre os textos que você trabalha, quais assuntos estão mais presentes?
- 10 - Comente as atitudes de seus alunos frente à leitura, como se posicionam na relação entre leitor-texto-autor. (Interesse, participação...).

Parte B

11 - Qual a função do Ensino de Língua Materna na escola?

12 - O que é mais importante nas aulas de Língua Materna?

13 - Enumere em ordem de prioridade:

() Leitura () Produção de Textos () Gramática

14-Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita?

15 - Você ensina gramática a seus alunos? () Sim () Não

Em que momento esse ensino se dá e com que finalidade?

A partir das questões referentes à primeira coleta de dados e relacionando-as, num segundo momento, aos dados obtidos em novembro do mesmo ano, procuramos refletir sobre as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa instauradas na escola. Levamos em conta o quadro abaixo que retrata dados de formação, de tempo de docência, vínculo, série atendida pelos professores estaduais pesquisados, doravante denominados PE e, com base nessas vozes⁴³ procedemos à análise dos aspectos evidenciados. Os instrumentos de coleta encontram-se integralmente reproduzidos nos anexos deste trabalho.

QUADRO 1 – Perfil dos docentes pesquisados – PE

Sujeito	Formação	Idade	Sexo	Série	Tempo/docência	Vínculo
PE1	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	7ª e 8ª e Em	5 a 8 anos	Temporário
PE2	Letras/Especialização	Entre 20-25	F	5ª e 6ª	1 a 4 anos	Temporário
PE3	Letras/Especialização	Entre 20-25	F	7ª e 8ª	6 meses a 1 ano	Temporário
PE4	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	EM	5 a 8 anos	Efetivo
PE5	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	5ª a 8ª	5 a 8 anos	Efetivo
PE6 ⁴⁴	Letras/Especialização	Entre 35-40	M	5ª, 8ª e EM	1 a 4 anos	Temporário

⁴³ Com vistas a oferecer uma visão mais ampla dessa realidade, optamos por registrar as vozes de todos os professores da disciplina de língua portuguesa do estabelecimento, inclusive os substitutos, visto que, dada a alta rotatividade de professores, esses profissionais acabam por manter contato com todas as séries ofertadas.

⁴⁴ O professor denominado PE6 participou somente da primeira coleta de dados. Num segundo momento, devido ao final do ano letivo, o mesmo deixou de participar, alegando acúmulo de trabalho e falta de tempo para novas pesquisas.

4.1 ENCONTROS E CONFRONTOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A fim de dar maior clareza às nossas análises procuramos discutir as questões a partir dos temas por elas suscitados. Desse modo, no que se refere ao diagnóstico das **finalidades da leitura**, elas se encontram agrupadas nas questões: 3, 6, 7 e 8.

Em relação à questão 3, que trata da importância da leitura, dois professores (PE1 e PE2) consideram-na como pretexto para a sistematização dos conhecimentos lingüísticos, enquanto PE3 concebe a leitura como fonte de informação e PE4 e PE5 vêem-na como prática social. O professor PE6 apresenta em sua fala uma mescla de prática social com sistematização lingüística.

(PE1) "...esta habilidade é primordial para o desenvolvimento e aproveitamento nas demais disciplinas, pois se o aluno não consegue ler com compreensão, conseqüentemente, não vai ter aproveitamento nenhum".

(PE2) "Através da leitura o aluno amplia seu conhecimento e facilita o aprendizado com a escrita".

(PE3) "... a leitura é a base da boa informação. Para estarmos atualizados, para informar, para o aperfeiçoamento e para que possamos saber e conhecer as palavras com grafia correta, a leitura é essencial".

(PE4) "... a leitura leva o educando a obter uma visão crítica do mundo e também desenvolve a capacidade de interpretação".

(PE5) "A leitura é de suma importância, porque é capaz de desenvolver no aluno habilidades que contribuirão para o seu desempenho na vida: senso crítico, compreensão da realidade local, domínio das diversas linguagens que farão dele um cidadão participativo".

(PE6) "Leva o educando a desenvolver seu vocabulário, se interagindo [sic] de diversos temas, tornando um cidadão crítico".

Com relação à questão 6, que versa sobre o elemento primordial de uma aula de leitura, com exceção dos professores PE4 e PE6, os demais relacionaram-na à

metodologia (PE1e PE2), destacando o ambiente, ou, de forma evasiva (PE3 e PE5), listaram um conjunto de elementos sem indicar qual deles seria a prioridade.

(PE4) “A compreensão do texto e a visão crítica do aluno”.

(PE6) “Primeiramente que desperte o interesse do aluno, que eles façam a compreensão do texto e saiba se posicionar diante do assunto lido, sendo crítico”.

(PE1) “Ter um bom ambiente, tranqüilo e convidativo ao mundo da leitura”.Por isso levar algo que interesse aos alunos e não qualquer texto”.

(PE2) “A concentração dos alunos, pois sem ela a atividade se torna um fracasso”.

(PE3) “O silêncio, o livro, revista, jornal que você tenha escolhido. Pois se você tiver curiosidade, interesse pela leitura o prazer será intenso e assim a leitura será satisfatória. O local é um fator importante, por isso muitas vezes fazemos essa aula em contato com a natureza, percebo e tem muito progresso e que eles se sentem bem”.

(PE5) “São vários fatores: a escolha do tema, a abordagem metodológica [...], ter claro os conhecimentos prévios, para não tornar a leitura algo enfadonho, cansativo, causando desinteresse dos mesmos”.

A questão 7, por sua vez, trata explicitamente da finalidade da leitura nas aulas de Língua Portuguesa; os professores PE1 , PE2 e PE3 enxergam-na como diagnóstico ou saneamento de problemas gramaticais enquanto que PE5 e PE6 falam exclusivamente sobre a interação e PE4 apresenta uma visão mais ampla com alguns resquícios da gramática tradicional.

(PE1) “Além de desenvolver tal habilidade, é por meio dela que o professor consegue identificar possíveis problemas e estabelecer estratégias para solucioná-los”.

(PE2) “... através da leitura os alunos possam a conhecer novas palavras, como são escritas e também a informação que é de suma importância”.

(PE3) “Muitos, a leitura esclarece, informa, instrui, faz com que o aluno crie hábito de ler [...] desperta o interesse por outras disciplinas. Ao ler aprendemos muito principalmente a ortografia correta [...]”.

(PE5)⁴⁵ “Ampliar e aperfeiçoar as possibilidades de comunicação oral, escrita e linguagem não verbal”.

⁴⁵ Essa mesma resposta é retomada de forma idêntica por PE6.

(PE4) “ Ajuda o educando a formar seu senso crítico, como também compreender melhor o mundo onde está inserido, desenvolver a capacidade de interpretação e produção de texto, ampliar o vocabulário.”

Essas perspectivas dos professores nos remetem ao dizer de Silva (1993, p. 74), ao nos lembrar que a função da leitura tem sido a “de pretexto para o exercício de regras gramaticais e/ou de estímulo para diferentes tipos de redação”.

Com relação aos benefícios que a leitura pode trazer aos alunos, foco de interesse da questão 8, podemos inferir que o PE1, PE2 e PE6 tecem considerações genéricas sobre o assunto, enquanto que PE3 reafirma a leitura como fonte de informação.

Estes dizeres relacionam-se à afirmação de Matêncio (2001, p.70) para quem o que falta ao professor ou futuro profissional de letras é “o acesso à metodologia de teorias que operam com as diferentes dimensões de texto e discurso [...] de aquisição, desenvolvimento e funcionamento da linguagem e dos discursos”. Para o PE4, embora apresente considerações sobre a interpretação do aluno, sua fala denota reprodução dos modelos textuais lidos pelo aluno, deixando-se levar pelas práticas da pedagogia tradicional. A respeito desse fato somos remetidos a Geraldi (2004) que nos lembra que é o trabalho não alienado do professor que supera a concepção de ensino tradicional, fato que não vem acontecendo na escola em questão. O PE5 elenca todos os benefícios com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem marcas de originalidade.

(PE1) “Todos os possíveis e imagináveis, pois é através dela que o aluno faz as leituras do mundo”.

(PE2) “Todos os tipos de conhecimentos”.

(PE6) “Melhora seu desenvolvimento intelectual, melhora a estrutura gramatical, produzindo assim textos mais aprimorados”.

(PE3) “A leitura só tem pontos positivos, mesmo que seja um texto pouco informativo, faz com que ele se sinta informado e assim útil para estar e sentir bem em qualquer ambiente”.

(PE4) “Melhora sua capacidade de interpretação em todas as disciplinas, o educando descreve melhor usando a estrutura correta, amplia o vocabulário”.

(PE5) “Através da leitura o aluno pode desenvolver certas competências, analisar, interpretar, interagir e aplicar os recursos expressivos da linguagem em qualquer situação de uso real. Contribuindo dessa forma para a formação plena de sua cidadania”.

Salvo algumas exceções, o dizer dos professores atesta que a criticidade não tem sido considerada como finalidade, nem o principal benefício advindo das aulas de leitura. Ao contrário, ao trabalhar com leitura, o professor tem em mente a implementação de atividades relacionadas à gramática ou à mera acumulação de informações. Esses dados confirmam a afirmação de Silva (1993, p.74):

não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua ‘cult’, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc.

Portanto, ao priorizar a sistematização da língua em detrimento da construção de sentidos e ao necessário questionamento do material lido, afasta-se a possibilidade de formação de leitores competentes.

Quanto aos encaminhamentos adotados pelo professor para o desenvolvimento das atividades de leitura no Colégio, serão analisados em dois módulos: os relativos ao **material**, que são enfocados pelas questões 1, 2 e 9 e o encaminhamento direcionado aos **procedimentos**, que englobam as questões 4 e 5, conforme explicitaremos a seguir.

A questão 1, sobre o tipo de material utilizado para as aulas de leitura, apontou como unanimidade o livro didático como referencial. No entanto, podemos

perceber que, nas considerações dos professores PE1, PE2 e PE3, predomina o texto verbal, enquanto que para os professores PE4, PE5 e PE6, há traços de trabalho que contempla o texto não-verbal.

(PE1) “Utilizo o livro didático, mais também alguns textos que procuro e trago para a sala com objetivo de discutir o texto”.

(PE2) “Livros, jornal, revistas e diversos tipos de textos”.

(PE3) “Primeiramente, utilizo o livro didático adotado pelo colégio, mas também livros, revistas, jornais, vídeo”.

(PE4) “Livros, vídeos, retroprojeter, instrumentos usados no campo”.

(PE5) “Utilizo diversos materiais, desde o livro didático adotado como outras fontes: jornal, revista, livros e literatura, telas, vídeos, rádio, entre outros”.

(PE6) “Livros didáticos, e diversos materiais: jornal, revista, telas, letras de músicas, livros de literatura (autores brasileiros) e matéria da internet”.

Com relação aos gêneros textuais, foco de interesse da questão 2, constatamos a presença forte dos tipos escolares presentes no livro didático, conforme dados dos professores PE1, PE2, PE6. Percebe-se também que os professores PE3, PE4 e PE5 destoam dos demais por apresentar concepções que denotam o trabalho em perspectivas mais amplas, sendo citados textos do cotidiano e, especificamente, do campo.

(PE1) “Trabalho com a diversidade de textos, sobretudo narrações fictícias”.

(PE2) “Como trabalho com 5ª e 6ª série, o narrativo, o descritivo e também textos informativos”.

(PE3) “Textos de assuntos atuais, polêmicos ou não [...] assuntos antigos também são usados”.

(PE4) “Textos referentes ao campo”.

(P.5) “Depende da série e objetivo proposto. Trabalho com os diversos textos que circulam no cotidiano: narrativos, informativos, poéticos, de opinião, publicitários, etc.”

(PE6) Depende do conteúdo que está sendo estudado: textos narrativos, informativos, poéticos, publicitários, políticos e polêmicos”.

A questão 9 procura evidenciar quais assuntos estão mais presentes nos textos trabalhados, sendo observada a presença de uma grande variedade de temas nos textos utilizados pelo professor em sala de aula. Os professores PE1 e PE6, em suas respostas, procuraram não especificar os assuntos, deixando abertura para interpretação quando se referiram a textos próximos à realidade dos alunos, ou em alguns casos, como os professores PE2, PE3, PE4 e PE5 que apresentaram preocupação quanto à temática “do campo”, através de assuntos como trabalho infantil, política, reforma agrária e meio ambiente, destacando-se o PE4 que salientou a importância de o aluno ter uma visão global do mundo e o PE6 que afirmou utilizar-se de assuntos diversos não somente referentes à realidade do campo.

Percebe-se, assim, a existência de uma divergência entre o discurso dos professores que querem reduzir a prática escolar a temas exclusivos à realidade sócio-ideológica próxima ao educando e àqueles que preferem oportunizar o contato com experiências diferenciadas, que extrapolem a micro-realidade em que vive o aluno. De nossa parte, o ponto de partida deve ser a micro-realidade, contudo, as experiências do aluno não podem estar restritas a ela.

(PE1) “Os que mais se aproximam da realidade deles até como forma de despertar o interesse do aluno”.

(PE2) “Trabalho infantil [...] o (projeto) agrinho fala sobre isso, e por eles serem do campo é necessário debater esse assunto, pois precisam ajudar na roça”.

(PE3) “Política, violência, drogas, racismo, e assuntos relacionados à realidade do campo, procuro interagir campo-cidade [.]”

(PE4) “Assuntos referentes à agricultura, política da Reforma Agrária, geralmente sobre o meio em que estão inseridos, não deixando de ter uma visão global do mundo”.

(PE5) “Sendo uma clientela específica da realidade rural e pertencente ao MST, os assuntos são voltados à qualidade de vida, à valorização da

pessoa humana, ética, cidadania, meio ambiente e consumo, construção do imaginário coletivo [...]

(PE6) “Apesar de os educandos serem da área rural, não uso só textos voltados para as pessoas do campo, utilizo textos diversos”.

Não se pode negligenciar que o livro didático exerce uma grande influência nas escolhas do professor nas práticas de leitura, o que pode ser explicado pelo fato de muitas vezes ser o livro didático o material de leitura mais acessível ao professor. Não se pretende aqui fazer a condenação sumária do livro didático, apesar de vários estudos já terem apontado os malefícios que o seu uso irrefletido pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que o grande perigo ocorre quando o professor se deixa dominar pelo livro didático, abandonando o caráter polissêmico da atividade de leitura para legitimar a sua autoridade a partir dos modelos prontos veiculados pelo material didático.

A respeito disso, Silva (1993, p.23) postula que:

a escola, o professor ou o livro didático definem de antemão o sentido que deve ser fornecido pelos alunos a partir da leitura de um texto. A chave da interpretação já vem pronta e acabada e cabe ao leitor apenas imitá-la para efeito de avaliação e nota.

Em relação a esse assunto, assim se posiciona Matêncio (1994, p. 98):

Se o livro didático é hoje o material autorizado para o trabalho em nossas salas de aula, o professor é apenas um intermediário entre a proposta do livro e seus alunos. Essa função de intermediário do professor leva-o à assunção de um pretensão ‘discurso científico’ que é didatizado: há um apagamento da historicidade constitutiva do conhecimento humano e do fazer científico.

Os professores em questão parecem ter por consenso a necessidade do uso de textos variados e relacionados à realidade do educando e até fazem menção a eles em seu dizer, mas em nossas observações não presenciamos momentos de utilização ou preparação desses materiais. Quanto ao livro didático utilizado trata-se do mesmo material utilizado nas escolas urbanas, seguindo o padrão de homogeneização próprio do programa nacional do livro didático. Podemos dizer que

as iniciativas do professor não são tão freqüentes na produção e utilização de materiais pertinentes à realidade específica do aluno, mantendo o mesmo padrão de outras escolas. Esse fato nem sempre se deve à falta de iniciativa do professor, mas também às péssimas condições materiais em que as escolas públicas se encontram, não permitindo ao professor sequer a produção de cópias com qualidade, muito menos o acesso a materiais autênticos de leitura.

Outra preocupação que devemos ter em mente em se tratando de leitura crítica, é que esta deve além de gerar conhecimentos, propor atitudes e analisar valores, de forma a tornar mais aguçada a percepção do leitor diante da vida, devemos também ter claro que não basta ficarmos restritos à realidade local do educando. Sem sombra de dúvidas, esse é o primeiro passo para a produção de sentidos, porém a formação do leitor crítico pressupõe o acesso ao conhecimento de forma ampla que permita ao leitor reorganizar o seu contexto imediato, mas também interagir com realidades menos restritos da sociedade organizada.

No que se refere aos procedimentos para desenvolver as atividades de leitura, nossos questionamentos procuraram levar em conta o **ambiente**, conforme questão 4, e também as **etapas** para desenvolvimento da aula de leitura, questão 5.

A esse respeito, os professores pesquisados são unânimes em definir a sala de aula como o principal ambiente onde se desenvolvem as aulas de leitura. Nota-se também algumas variações de ambiente tais como a biblioteca e, também ao ar livre, já que de acordo com as respostas de PE3, PE4, PE5 e PE6 a escola propicia o trabalho ao ar livre, além do pátio, biblioteca e a sala de aula já mencionadas. Embora o professor PE2 utilize outros espaços para as práticas de leitura, acentua a ausência de uma biblioteca, o que nos leva a entender, pela marca expressa pelo

esquema “A, mas B”, que a existência desse espaço interferiria na qualidade da leitura. Já o professor PE1, afirma que em geral utiliza somente a sala de aula.

(PE1). “Em geral, na sala de aula”.

(PE2) “Na sala de aula e algumas vezes fora, mas não temos uma boa biblioteca para desenvolver essas atividades”.

(PE3) “Em sala de aula e com grupos embaixo de árvores, em pleno contato com a natureza”.

(PE4) “Em sala de aula e, na maioria das vezes, no pátio ou biblioteca”.

(PE5) “Em sala de aula, na biblioteca e fora da sala, ao ar livre, pois a escola possui ambiente amplo que contribui para esse fim”.

(PE6) “Procuro diversificar o ambiente, na sala, biblioteca ou pátio, embaixo de árvores”.

Nesse ponto podemos retomar a afirmação de Silva (1993, p.21):

Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas.

A esse respeito, podemos afirmar que a chamada motivação para a leitura deve ser sempre considerada com algo acessório, de modo a não impedir que o professor perca de vista a criticidade e a produção de sentidos como elementos prioritários no processo de leitura na escola, com vistas à transformação de sua realidade imediata.

Em relação à questão 5 que trata da forma como essas atividades são desenvolvidas, o que se observou foi o desconhecimento por parte dos professores, a respeito das etapas que constituem o processamento da leitura, formulados nos estudos de Menegassi (1995) ou qualquer outro critério que balizasse a sua prática.

Com exceção de PE4 e PE6, que se preocupam com a preparação do aluno, os conhecimentos prévios e a discussão coletiva sobre os sentidos do texto, os demais (PE1, PE2, PE3, PE5) relataram atividades de leitura possíveis, o que não foge a regra do controle dos roteiros de livros didáticos. No entanto, o PE1

demonstrou preocupação com sentimento do aluno em relação ao texto, não com o sentido do mesmo, o que esteve presente de certa forma nas considerações de PE2, que relatou preocupar-se com o prazer que a leitura pode proporcionar ao aluno. Já o PE3 demonstrou, em sua fala, utilizar-se da leitura controlada e avaliativa, com fins propostos.

Devemos destacar também que os professores mencionaram práticas diferenciadas em suas respostas. Enquanto P1, P2, P4 e P6 se referiram a leitura em aula, possivelmente de textos do livro didático, P3 e P5 fizeram menção a textos literários. Entretanto, isso não impediu que em ambos os grupos ocorressem práticas didáticas marcadas pelo controle e pela avaliação.

(PE4) “Antes de iniciar a atividade, faço um breve comentário sobre o tema, faço perguntas para que eles apresentem o seu conhecimento prévio sobre o assunto, depois os educando fazem a leitura e em forma de seminário, vamos discutir o tema”.

(PE6) “Pode ser duplas, individual ou em grupo. Primeiramente, faço um comentário sobre o assunto, peço sugestão para ver o que eles sabem sobre o tema, depois lemos os textos e em seguida debatemos o assunto, assim posso analisar o aproveitamento do texto”.

(PE1) “Peço uma leitura silenciosa, em seguida discussão das idéias do texto, quais sentimentos a leitura provoca no aluno [...] tento ir além das palavras”.

(PE2) “Leitura compartilhada, e silenciosa, pois a diversidade faz com que a aula não fique monótona, chata para o aluno”.

(PE3) “Deixo que cada aluno escolha o que quer ler, claro que dou as informações necessárias para cada série. Depois peço a eles que façam um resumo e apresente aos colegas de sala, dando a liberdade para perguntas sobre o livro. Esse trabalho é feito individualmente”.

(PE5) “Através da leitura compartilhada, organização de painel literário, falar sobre o que leu, leitura colaborativa (o professor vai questionando os alunos sobre os aspectos [...]), leitura de capítulos longos, leitura de escolha pessoal (usando critérios para seleção do material a ser lido)”.

No que se refere às etapas de processamento da leitura, a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, conforme propostas por Menegassi (1995) e Cabral (1986), que enfatizam a necessidade de o professor

conhecer e respeitar essas fases para que não haja queima de etapas e, conseqüentemente, interferência na qualidade de leitura que está sendo ofertada na escola, principalmente no que se refere a ausência ou tratamento inadequado dos processos de compreensão e interpretação, fatores causadores de grandes equívocos em sala de aula, quanto à formação de leitores efetivamente críticos. Isso não quer dizer que o leitor não tenha competência para superar eventuais lacunas nesse processo, mas entendemos que, em se tratando do ensino da leitura é ideal que o professor esteja atento a esses procedimentos como forma de melhor subsidiar os seus alunos no processo de leitura, evitando a mera decodificação.

Pelo que se procurou evidenciar, grande parte dos professores está preocupada com o ambiente e com o prazer proporcionado pela leitura ao aluno, mas desconhece as etapas do processamento da leitura pelos leitores e a absoluta maioria não leva em conta, segundo seus próprios depoimentos, o conhecimento prévio do aluno. Essa posição é defendida por Paulo Freire (1983, p. 22) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele”. O que também é confirmado por Kleiman (1997, p.13) “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e, prossegue “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

Dadas essas circunstâncias de desconhecimento por parte do professor a respeito de conceitos que norteiem a sua prática com a leitura, que pressupõe o estabelecimento de pontos de sentido entre o conhecimento prévio do aluno e a materialidade do texto, é evidente que se não houver compreensão, não haverá a possibilidade de uma leitura crítica, pois o leitor não será capaz de questionar, discutir, aquilo que não entendeu, a menos que primeiro se esforce por

compreender, seja questionando o texto, seja questionando o professor, mediador desse processo em sala de aula.

Entendemos que o ambiente é importante e que a leitura deve ser uma fonte de prazer para o leitor, sem que isso signifique descomprometimento do leitor em relação aos sentidos do texto, ou a utilização de práticas que criem a falsa imagem de que qualquer sentido é possível, em nome da satisfação do leitor. A esse respeito concordamos com Silva (1993, p.24) que afirma: “uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à liberdade”. É lamentável, porém, que nossa sociedade ainda careça de leitores que investiguem, desconfiem e busquem reorganizar a realidade. Sem esses leitores é inviável qualquer iniciativa de Educação do Campo.

Com referência à questão 10, onde procuramos delinear a visão do professor quanto ao posicionamento do aluno frente à leitura, optamos por analisar as respostas elencando-as em duas categorias: **atitudes e dificuldades**.

Em se tratando das atitudes dos alunos frente à leitura constatamos que, com exceção de PE1, que classifica os alunos como desmotivados para a leitura, os demais professores consideram os alunos participativos e interessados, permitindo a interação de professor-aluno-texto na sala de aula. No entanto, para PE3 essa participação é dirigida, em que o aluno deve se encaixar no material trabalhado, sendo este o responsável pelo sucesso ou não do trabalho.

(PE1) “Os alunos em geral, com raras exceções não gostam de ler, pois não tem o hábito de leitura e conseqüentemente sentem-se desmotivados diante do ato de ler”.

(PE2) “Se o aluno se interessar, a aula é um sucesso, caso contrário não tem muito retorno. Na maioria das vezes participam, questionam, comentam [...] como os alunos são da zona rural, eles têm o prazer de participar, pois o contato professor-aluno é bem próximo”.

(PE3) “Quando há interesse pela leitura da parte do aluno, existe uma perfeita sintonia entre ele e o material que ele está usando. Ele questiona,

dá sua opinião, pergunta e até muitas vezes se encaixa dentro do assunto”.

(PE4) “Gostam de aprender, discutir sobre assuntos pertinentes, tem sua opinião, facilitando o trabalho do professor”.

(PE5) “[...] apresentam grande interesse em relação à leitura. São participativos, pois como pertencem a um grupo politizado já chegam à escola com um discurso bem desenvolvido, gostam de falar em público, possuem senso crítico [...]”

(PE6) “Os alunos da Escola Centrão são diferenciados dos demais, gostam de ler de todo assunto e são muito críticos”.

A situação mencionada por P3, que almeja o encaixe perfeito do leitor ao material de leitura, relaciona-se com a fala de Silva (1995, p.24):

A divergência, a descoberta, a produção de sentidos inusitados e inesperados, o relacionamento de uma leitura com outras experiências discursivas do aluno, o conflito e a pluralidade de interpretações, tudo isso é sacrificado em nome da reprodução de significados petrificados no tempo e em nome de protocolos ou modelos de leitura privilegiados pela escola.

Outro aspecto relevante é o fato de que segundo P4 e P5, seus alunos gostam de ler, o que não costuma ser comum entre os adolescentes, segundo alguns professores. Esse fato aumenta a responsabilidade do professor e da escola a quem cabe aprimorar as competências desses leitores e não sufocá-los ao ponto de esse interesse deixar de existir.

Sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e relatadas pelo professor, cumpre-nos destacar que somente o professor PE1 menciona a dificuldade de compreensão no processo de leitura. O professor PE3 relata que as dificuldades apresentadas pelos alunos têm sua base na família e ainda afirma que a realidade de uma escola do campo difere muito de uma escola urbana, sendo o difícil acesso um ponto negativo, que atrapalha todo o planejamento das aulas. Os demais professores PE2, PE4, PE5 e PE6 não mencionaram nenhuma dificuldade dos

alunos, o que ao nosso ver, pode ser concebido como uma resistência do professor frente à exposição de suas dificuldades no trabalho com a leitura junto a esse grupo.

(PE1) “Há uma grande dificuldade de ler com compreensão, o mais comum é o aluno fazer a decodificação do código escrito”.

(PE3) “Os alunos trazem muitos problemas de casa, e isso dificulta o aprendizado. A realidade de uma escola do campo não se compara a de uma escola urbana. O difícil acesso, por exemplo, é um fator que atrapalha o desenvolvimento tanto do aluno quanto do planejamento”.

(PE2) “Para a leitura tem que haver concentração, ele não precisa gostar, mas se interessar[...], sempre tem um ou outro que não se importa”.

(PE4) “Atitude dos alunos do campo é diferenciada da cidade, são mais críticos e gostam de aprender[...].”

(PE5) “Não são alienados, nem apáticos diante de alguns questionamentos, porém alguns temas que tratam de sentimentos, emoções, relacionamento familiar e/ou violência são aceitos com certa resistência[...] sua realidade foi muito dolorosa e com perdas profundas e se tocadas vêm à tona. Em seus discursos é freqüente a exposição da realidade dura e crua, dificilmente voltada à imaginação e à fantasia”.

(PE6) “Os alunos gostam de ler desde gibis até livros mais complexos, um autor em destaque é Paulo Freire”.

No que se refere às dificuldades, muitas vezes o professor exclui sua parcela de responsabilidade, como se tudo na sala de aula girasse em torno do leitor e do texto, sem que este tivesse sua parcela de participação no fracasso ou sucesso das práticas de leitura. Contraditória a essa perspectiva é a afirmação de Menegassi (2001, p.329):

a interação em leitura, na sala de aula, apóia-se nas personagens de um diálogo próprio, que são o leitor e o texto. A essas personagens agrega-se uma outra intermediária que conduz todo o processo a caminhos que levam à construção de sentidos do texto ou à destruição da leitura: o professor.

No que se refere à questão 11 que trata da função do Ensino de LM na escola e que, a exemplo das que lhe sucedem, foram contempladas em nosso segundo instrumento de coletas, a partir de agora com cinco dos professores pelas razões já

explicitadas. Os professores denominados PE1, PE3 e PE4, situam o ensino da língua nas unidades tradicionais do ensino: a leitura, a gramática e a produção de textos. No entanto, PE2 e PE5 demonstram maior preocupação com a língua em uso sem mencionar a sistematização dos estudos da linguagem. Conforme assevera Geraldi (1995) é através da linguagem que os falantes se tornam sujeitos, pois esta é lugar de constituição de relações sociais. O uso da língua não prevê o emprego da metalinguagem utilizada pela escola e aposta no convívio, no uso dessa linguagem em situações concretas, adaptando-a ao falante e às intenções do ato comunicativo de forma que haja interação, compromisso entre interlocutores.

(PE1) “Mostrar ao aluno que o aprendizado da língua portuguesa (padrão) facilitará na comunicação oral e escrita”.

(PE3) “A função do ensino de Língua portuguesa é instruir o aluno a gostar de ler, a interpretar e a conhecer as regras gramaticais”.

(PE4) “Fazer com que o aluno aprenda a interpretar e através das regras para a escrita se expressar melhor oralmente”.

(PE2) “Ensinar aos alunos o que é a língua, quais as propriedades e os usos que ela realmente tem, qual o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos nas mais variadas situações de sua vida”.

(PE5) “O ensino de língua visa preparar o educando para que ele possa se comunicar na linguagem oral e escrita para seu enriquecimento do mundo em que vive”.

Com referência à questão 12, que versa sobre o elemento de maior importância no ensino de LM na escola, os professores PE4 e PE5 afirmam que a leitura é o fator de maior importância em sua prática. Os professores PE1, PE2 salientam o processo de acesso ao mundo da escrita, enquanto PE3 apresenta resposta pouco clara. Estes professores iniciaram suas respostas dando a entender que fariam uma opção, mas acabam partindo para generalizações, dificultando a compreensão do que foi solicitado pela questão.

(PE4) “A leitura, pois através dela o aluno interpreta e faz suas produções de texto”.

(PE5) “A leitura”.

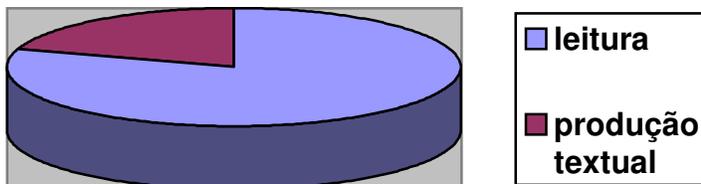
(PE1) “Leitura, produção de texto e gramática”.

(PE2) “O acesso ao mundo da escrita como leitor, a reflexão no mundo da escrita e falar na textualização pela produção escrita e oral”.

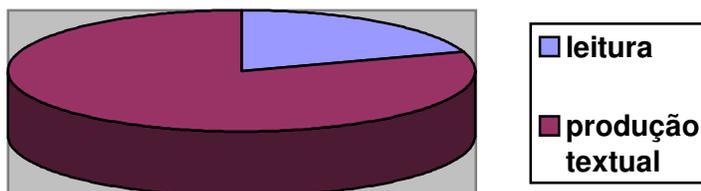
(PE3) “A conscientização do valor dela (língua materna), saber o que é e tentar passar sempre o que tem de mais importante”.

A questão 13, por meio de respostas fechadas, serviu de diagnóstico para análise das demais questões que foram agrupadas de acordo com as unidades básicas do ensino, isto é, a leitura, a produção textual e a gramática. Esta questão solicitava aos professores que enumerassem, por ordem de prioridade, os elementos básicos já mencionados em sua prática de sala de aula. Os professores PE1, PE2, PE4 e PE5 declararam priorizar em suas aulas as práticas de leitura, enquanto que PE3 acusa, por sua vez, priorizar a produção de textos. Com referência ao segundo elemento na ordem de prioridade, PE1, PE2, PE4 e PE5 apresentam a produção de textos, e PE3 prioriza as práticas de leitura. Em relação ao terceiro elemento investigado, os professores em questão foram unânimes em apontar a gramática. Os gráficos abaixo procuram ilustrar as respostas dos professores obtidas através dos questionários:

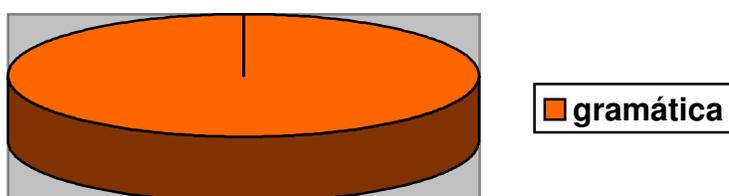
1^a. prioridade



2ª. prioridade



3ª. prioridade



A questão 14 refere-se às principais dificuldades na expressão escrita apresentadas pelos alunos, segundo os professores. Para PE1, PE4 e PE5 as dificuldades referem-se em grande parte a ortografia, coesão e coerência. Já o professor PE2 apresentou uma resposta pouco clara quanto às dificuldades de seus alunos, o que nos pareceu uma tentativa de isentar-se da sua responsabilidade nesse processo. No dizer de PE3, a principal dificuldade de seus alunos é a de “expressar no papel os que eles pensam”, o que nos remete a concepção, segundo a qual a linguagem seria a “expressão do pensamento”. Essa concepção arcaica, segundo Geraldi (2004, p.41), “ilumina, basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

(PE1) “Erros ortográficos; coerência; concordância; coesão”.

(PE4) “A ortografia, falta coesão e coerência”.

(PE5) “Erros ortográficos e coesão”.

(PE2) “Os alunos tem dificuldade de interpretar textos, pois alguns não fazem leitura constante, e também na escrita há muita dificuldade em ortografia”.

(PE3) “Expressar no papel a maneira como eles pensam”.

Embora recorram a alguns conceitos da lingüística textual, que por si já não garantem o sucesso no trabalho com a escrita na sala de aula, os professores entrevistados demonstram unanimidade na preocupação com a ortografia, acrescida das questões relativas à concordância, no dizer de PE1. Em nenhum momento percebe-se a preocupação por parte dos professores com aquilo que Geraldi (1994) denomina de “condições de produção” da escrita, isto é, ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; constituir-se como locutor e escolher as estratégias do dizer. Ao contrário, a preocupação de tais professores situa-se na correção gramatical, fazendo parecer que a única condição para se produzir um bom texto seria a adequação à norma culta. Nessa perspectiva, retomamos a crítica de Britto (2004, p.102):

a preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade lingüística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto.

Esse retomada implicaria analisar a língua pelas suas condições reais de uso, abandonando o preconceito contra a oralidade, a exigência de regras sobre o falar e escrever, que pressupõem a norma culta e, partindo do ensino contextualizado, vincular significado às atividades de leitura, produção textual e análise lingüística (BRITTO, 2004).

No que concerne ao ensino da gramática, proposto pela questão 15, procurou-se identificar se o professor ensinava ou não gramática a seus alunos e em que momento e com que finalidade se dava esse ensino.

Houve unanimidade nas respostas dos entrevistados sobre a presença desse ensino em suas aulas de LM. Os professores PE2 e PE5 demonstraram em suas respostas uma adequação teórica bastante próxima daquilo que tem sido defendido pelos estudiosos da linguagem acerca do momento ideal para o ensino da gramática, colocando-a como recurso necessário para aprimorar a interação e o uso da linguagem pelos alunos.

(PE2) “É importante levá-los a produzir textos e compreendê-los, mas a gramática ajuda em algumas regras principalmente na compreensão da escrita”.

(PE5) “A partir do momento em que as dificuldades aparecem e através delas mostrar os recursos da gramática que possuímos”.

Sobre esse ensino, conforme assevera Britto (2004) há posições teóricas divergentes. No entanto, não se pode vislumbrar a análise lingüística dicotomizada do trabalho de leitura e produção pelo simples fato de que, ao emergir destas se torna o centro de reflexão sobre a dinamicidade da língua e, dessa forma age na construção do conhecimento e não apenas na descrição dos mecanismos encontrados.

Os professores PE1 e PE4, por sua vez, apresentaram em suas respostas, a concepção já consagrada de que a gramática deve ser ensinada através de textos, sem, no entanto, especificar de que maneira essa abordagem se dará. O que pressupõe, “partir do texto”, sem que se tenha a compreensão da “gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento”, conforme Neves (1999, p.40) ao afirmar que ainda perdura a existência de dois conceitos básicos relativos à gramática no ensino fundamental e médio:

1. Gramática como um conjunto de regras do bom uso (= gramática normativa).
2. Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva).

Sabemos que o mero uso do “texto como pretexto” para o ensino da gramática sem que se explicita o funcionamento da norma gramatical em relação às estratégias do dizer que constituem o texto, em nada contribuem para a superação das formas tradicionais do ensino da gramática em sala de aula, tais como o fazem os autores de livros didáticos. A interação entre os diversos “eus” e “tus”, em uma relação verdadeira e não apenas como coadjuvantes, simulando-a, propicia o discurso, constituindo a base para a significação do processo de ensino da língua. Isso aponta, mais uma vez para a crítica ao ensino a partir de normas/regras, exercícios repetitivos de reconhecimento de estruturas (BRITTO, 2004).

Para PE3, o ensino da gramática se dá em todos os momentos, com finalidade de diminuir os erros ortográficos para produção de um bom texto, o que nos remete, novamente, à excessiva valorização da forma em detrimento do conteúdo, além do reducionismo quanto ao que seja o estudo da gramática, visto que a referida professora centra seu foco em apenas um dos aspectos desses estudos, a ortografia. Sabemos também que os estudos ortográficos envolvem aspectos normativos, mas também aspectos fonológicos, cuja compreensão vai além do estudo de regras.

(PE1) “Com textos e atividades em sala de aula, mostrando ao mesmo que é necessário aprender para melhor se expressar”.

(PE4) “Através de textos, com a finalidade de escrever corretamente”.

(PE3) “Em todos os momentos com a finalidade de diminuir os erros ortográficos e que saibam produzir um bom texto”.

Percebe-se, portanto, no dizer dos professores uma tentativa de adequar-se aos princípios teóricos já consagrados a respeito da forma e das finalidades de se ensinar gramática nas aulas de LM. Com vistas a verificar as formas como esses dizeres se concretizam em sala de aula, passaremos à descrição e análise do

encaminhamento e tratamento dado pelos professores aos textos de seus alunos no momento da correção dos mesmos.

4.2 ANÁLISE DOS COMANDOS OU ENUNCIADOS

No segundo momento da coleta de dados, solicitamos aos professores que nos cedessem amostras dos textos⁴⁶ produzidos pelos alunos, solicitação que foi atendida apenas por uma das professoras, que ministrava aulas de LP em várias turmas e em diversas séries na escola. Fatos semelhantes a esse, aconteceram em vários momentos da pesquisa, isto é, nem sempre a resistência dos sujeitos professores nos permitiu ter acesso precisamente às informações que desejávamos. Desse modo, procuramos utilizar, da melhor maneira, o material que nos foi disponibilizado, entendido como representativo dessa complexa realidade.

A respeito desses textos, procurou-se verificar a forma como o professor constrói o comando das atividades de produção de textos, tendo em vista a identificação da preocupação do professor com as chamadas “condições de produção” da escrita, apontadas por Geraldi (1997) e mencionadas anteriormente.

Considerando que os textos recolhidos, em número de dez, pertencem a alunos das diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio da referida escola, foi possível identificar entre seus comandos, quatro tipos distintos.

Os comandos pertencentes ao 1º grupo caracterizam-se pela exigência da argumentação e se aproximam dos modelos trazidos pelos livros didáticos como sendo característicos das questões de redação tradicionais dos vestibulares.

⁴⁶ As amostras de textos produzidos pelos alunos em situação escolar encontram-se no anexo 5 deste trabalho.

Tipo 1

Prática de Produção de Textos

Fagundes Varela e outros poetas de sua geração foram boêmios. Procuravam na bebida e na boemia uma fuga para suas angústias.

Hoje, muita gente ainda busca na bebida e nas drogas as soluções de seus problemas.

Faça uma dissertação sobre o assunto dando sua opinião.

“Essa atitude é uma covardia é uma fraqueza perante a vida ou uma doença que necessita de tratamento”?

Tipo 2

Prática de Produção de textos

Faça uma redação sobre as crianças pobres ou abandonadas, tendo como ponto de apoio esta afirmação de Jorge Amado:

“Só matando a fome dos pais pode-se arrancar à sua desgraçada vida essas crianças sem infância, sem brinquedos, sem carinhos maternos, sem escola, sem lar e sem comida”.

Essa situação nos remete ao que destaca Britto (2004, p.126):

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se como uma situação artificial na qual o estudante, à revelia de sua vontade é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs, e acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe.

No 2º grupo de textos, verificamos a preocupação do professor em mostrar ao aluno “como” escrever, sendo assim, o comando é composto de direcionamentos cuja marca principal são os verbos no infinitivo, através dos quais vai sendo dito aos alunos como se constrói o texto. Não há tema ou título, o que parece interessar ao professor é que o aluno escreva dentro da forma proposta, independentemente do conteúdo, do interlocutor ou das condições sociais da interação. A preocupação exagerada com a forma está marcada por proposições como “não cometer erros ortográficos” e “todo texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão”.

Produza um texto argumentativo de acordo com as regras abaixo:

- Escolha um assunto interessante de seu absoluto conhecimento;
- Procure expor ao máximo suas idéias, sua opinião;
- Procurar não cometer erros ortográficos;
- Todo texto tem: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os textos do 3º grupo apresentam em seus comandos a preocupação do professor em fazer da produção textual um espaço para mera repetição de exercícios gramaticais. Ao aluno foi solicitado que escrevesse um texto usando todos os adjuntos adverbiais, sem sequer indicar o tipo de texto a ser produzido, muito menos, foram levados em conta as “condições de produção” a que nos referimos. Vale ressaltar também que a produção é caracterizada pelo professor como “atividade avaliativa”.

Atividade Avaliativa

Produza um texto utilizando todos os adjuntos adverbiais.

Com relação aos textos reunidos no 4º grupo, os mesmos caracterizam-se pela total ausência de comandos, sendo dado apenas o tema “Minha Infância”.

Trabalho de Português:

Prática de Produção de Texto
“Minha Infância”

Como se pode constatar, no que se refere aos comandos, estes são marcados pela total ausência de preocupação, por parte do professor, com as ditas “condições de produção” da escrita. Isso destitui tais produções de qualquer

possibilidade de gerar interação entre os indivíduos, visto se tratarem de textos produzidos na escola e para a escola, tendo como único interlocutor o professor.

Isso confirma o que postula Geraldi (1997, p.137):

A observação mais desprestigiada do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (ou o discurso) é para valer.

Acrescentando a essa reflexão a afirmação de que “o ensino em nossas escolas é livresco, mas sem livros”, Geraldi (1988)⁴⁷ destaca mais uma vez a hegemonia dos livros didáticos na escola, e o que eles propõem como objetivos ao que ela realmente necessita, e o concreto na vida social. Em contraponto a essa hegemonia, a formação continuada dos professores e a melhoria das estruturas sinaliza para os avanços necessários, conforme defende Silva (2002 p.50):

[...] é importante que o coletivo escolar juntamente com a comunidade de pais conquistem e instalem, no prédio da escola, um serviço organizado que sirva de apoio ao enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem, chame-o de biblioteca, sala de leitura, centro de informações ou laboratório de pesquisa e estudo etc.

4.3 ANÁLISE DOS ASPECTOS EVIDENCIADOS NA CORREÇÃO

No que se refere à correção dos textos, constatamos a mesma preocupação em todos os grupos: a correção formal. Nos 10 textos, a única ação praticada pela professora foi a de apontar e corrigir os erros gramaticais, principalmente a ortografia e a concordância. Devemos lembrar que ortografia e concordância foram os principais problemas apontados pelos professores quanto à produção escrita de

⁴⁷ Geraldi, J. W., Prefácio ao livro: Elementos de Pedagogia da Leitura, de Ezequiel Theodoro da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

seus alunos. Embora coesão e coerência também tivessem sido apontadas como dificuldades, não há qualquer manifestação da professora quanto a esses fatores durante a correção dos textos analisados. Não há também nas marcas de correção gramatical qualquer posicionamento do professor quanto ao cumprimento ou não dos objetivos propostos nos comandos por ela formulados. Mesmo quando o comando deixava claro o uso do “texto como pretexto” para práticas gramaticais, no caso, os adjuntos adverbiais, o professor somente se ateu à ortografia e à concordância.

Devemos destacar, também, que não há qualquer encaminhamento para a refacção dos textos cuja trajetória se encerra nas mãos do professor. Nota-se também a total ausência de qualquer forma de diálogo entre o professor e o texto do aluno, seja indicando formas de melhorá-lo, seja destacando o bom desempenho do aluno, em algum momento.

Essa situação pode ser relacionada ao que afirma Geraldi (2004, p.131):

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isso inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão “como avaliar redações” apontando, no mínimo para critérios diferentes daqueles que reprovam o autor do texto e aprovam o “autor” da redação.

Enfim, as práticas descritas caracterizam-se como tradicionais redações em que a interação torna-se impossível e o aluno, que dada a sua realidade específica teria muito a dizer, acaba concentrando seus esforços para provar que (não) sabe escrever.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procuramos evidenciar, a partir de um estudo de caso, o quadro já bastante discutido e pesquisado da chamada crise do ensino de Língua Portuguesa que, como vimos, envolve não apenas questões lingüísticas, mas fatores históricos, políticos e sociais. Esses fatores determinaram as escolhas que acabaram por conduzir ao fracasso o ensino de língua materna, nas instituições escolares. Um dos fatores mais conhecido e criticado tem sido a ênfase ao ensino do certo/errado.

Dessa forma, tendo como referência o momento específico da construção do PEE do Estado do Paraná, que contempla uma nova proposta para a Educação do Campo, levando em conta a realidade social dos sujeitos, buscamos delinear as bases da concepção interacionista de ensino de LM, de modo a apresentar sumariamente os atuais pressupostos teóricos que têm sido apontados como os mais adequados para nortear as práticas de ensino de LM na escola.

A análise de dados colhidos junto aos professores e o tratamento dado ao texto do aluno por parte dos mesmos demonstraram que o tão conhecido quadro de crise no ensino de LM reflete-se, com nuances específicas, na escola em questão. Verificou-se que, apesar de em alguns momentos os professores apresentarem indícios de envolvimento com um discurso pedagógico mais centrado no interacionismo, suas práticas denotam ainda procedimentos característicos das perspectivas tradicionais do ensino da língua, assinaladas pela supervalorização dos conceitos de certo/errado.

Conforme atesta a análise desenvolvida ao longo deste trabalho, os professores do Colégio Estadual Centrão, em grau maior ou menor, não têm conhecimento das práticas necessárias à formação de leitores críticos. Embora essa

urgência esteja marcada em muitas de suas colocações, as ações pedagógicas por eles desenvolvidas, segundo seus relatos, permitem-nos afirmar que não é possível alcançar plenamente a formação desse tipo ideal de leitor.

Essa constatação parece-nos bastante alarmante, principalmente se considerarmos o que postula Kleiman (1997, p.61):

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode desembocar na exigência de mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Não se trata, entretanto, de fazer a condenação pública do professor, imputando-lhe toda a culpa pelo insucesso de uma prática que não depende exclusivamente de seu trabalho, já que esta envolve outras instâncias da ordem social estabelecida. A esse respeito concordamos com Matêncio (1994, p.88):

O professor vivencia o mesmo conflito de seus alunos, porque vem de classes dominadas, possuindo péssimas condições de trabalho e formação profissional repleta de lacunas (KLEIMAN, 1992b; MEIRELLES, 1990a), ou porque, como já foi dito, historicamente seu papel tem se voltado para a manutenção da face institucional em que prevalecem as determinações das classes dominantes.

Esse quadro bastante preocupante acentua-se quando nos damos conta de se tratar de uma escola com as peculiaridades anteriormente referidas, o que nos remete mais uma vez ao dizer de ORLANDI (2002, p.247):

a questão da escola rural, é fundamental pensá-la em sua dependência aos esquemas montados para as escolas urbanas. Além disso, numa conjuntura como a nossa, pouco importa onde se localiza, o modelo escolar é urbano (conferir programas de ensino a distância), e o máximo que se faz é contextualizá-lo, ou seja adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária.

Contudo, precisamos deixar claro que não se trata de condenar os professores pelo crime de não conduzirem adequadamente a prática de ensino de LM com seus alunos, segundo o paradigma vigente. É necessário compreender que

a ação dos professores em sala de aula também é fruto de condições sócio-históricas bastante particulares que determinam o procedimento do profissional de educação em sala de aula.

No caso específico desse estabelecimento de ensino, um dos fatores mais determinantes é a alta rotatividade dos professores. Por se tratar de um estabelecimento de ensino de difícil acesso, localizado a 23 Km da área urbana do município em questão, em um logradouro servido por estradas não pavimentadas, não há interesse de professores efetivos da rede estadual em fixarem sua lotação no colégio. Dessa forma, as aulas de língua materna, bem como de outras disciplinas, ficam a cargo de professores temporários que acabam tendo vínculo com outros estabelecimentos de ensino e muitas vezes, abandonam as aulas para desempenhar suas funções em escolas situadas na área urbana.

Apesar desses sérios problemas devemos destacar a integração da escola com a comunidade. Nossas observações permitiram constatar que há uma profunda relação de cooperação entre esses dois elementos seja no desenvolvimento de projetos em comum, ora beneficiando a escola, ora atendendo a comunidade, seja na presença constante da comunidade no espaço escolar, tanto para acompanhar o rendimento dos alunos como para colocar-se à disposição para as eventuais necessidades.

Outro aspecto que demanda reflexões futuras são as pesquisas que apontam para a formação dos futuros professores, em curso de Graduação e Pós-Graduação, contemplando essas especificidades, pois conforme demonstra essa pesquisa, os profissionais em educação que atuam em estabelecimentos como esse ainda não receberam formação específica. Seria, portanto, de se esperar por parte deles, uma tentativa de conciliar a temática “do campo” com as tendências mais

atuais a respeito dos procedimentos de ensino e aprendizagem de língua materna, mesmo que suas práticas ainda demonstrem apego ao ensino tradicional.

Dessa forma, a formação de leitores críticos, nessa realidade, pressupõe a reação às formas de dominação de uma ideologia que, tanto quanto aquela representada pela escola pode também levar à alienação e ao conformismo.

Evocando mais uma vez as peculiaridades sociais e históricas em que são desenvolvidas as práticas de ensino de LM no Colégio Estadual Centrão e, provavelmente, em outras escolas localizadas em assentamentos que atendem comunidades específicas, torna-se evidente a necessidade de se aprofundarem os debates já existentes a respeito da transposição dos modelos de escola rural para as chamadas escolas do campo.

Trata-se de se pensar uma Educação do Campo que tenha por protagonistas os sujeitos vinculados aos movimentos sociais, entre eles o MST e fornecer-lhes condições a partir do processo de ensino e aprendizagem de LM de situarem-se como sujeitos autênticos da língua e da história alcançando em plenitude a cidadania. Isso pressupõe no dizer de Geraldi (2002, p. 63), “a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo”.

É necessário, portanto, que se pense em um ensino de língua materna voltado para a interação e, por conseguinte, para o reconhecimento das relações sociais que constituem as diversas formas de interação pela linguagem, de modo que o cidadão formado pela instituição escolar seja ao mesmo tempo transformador da sociedade e questionador de sua própria ideologia.

Se o quadro apresentado com relação ao ensino de língua materna não se mostrou diferente daquele constatado por outras pesquisas em escolas urbanas,

entendemos ter sido de grande valia oferecer uma aproximação da realidade própria de uma escola de assentamento, imersa, como tantas outras, nas incertezas que envolvem aqueles que, na política ou na educação, são postos à margem das preocupações ditas comuns, lógicas e normais.

Por fim, apropriamo-nos das palavras do mestre Paulo Freire:

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa**: o Sudoeste paranaense. 1981. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

BERGAMASCO, S; NORDER, L.C. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BERTO, J. C. B. MST, Escola e Revolução: a mídia sob uma abordagem discursiva. In: V FORUM DE LETRAS PUCPR. 5., 2004., Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2005. 1 CD ROM.

BRITTO. L. P. L. **A Sombra do Caos**: Ensino de língua x Tradição gramatical. Campinas: Mercado de letras – ALB, 2004.

CABRAL, L. S. Processos Psicolingüísticos de leitura e criança. **Letras de hoje**, 19 (1): 7-20, 1986.

CALDART, R. S. O MST – Lições de Pedagogia. In: VILLALOBOS, Jorge Guerra. **Gente que liberta a terra, terra que liberta a gente**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia - UEM, 2001.

CAMPOS, S. P. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro**: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 2003. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas, 2003.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário oficial da União, Brasília, 9 abril, 2002. Seção 1, p.32.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bahktin. Curitiba: Criar edições, 2003.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, C. L.; RIBEIRO, L. P. Deslocamento de sentidos na formação discursiva do Sem-terra. In: **Teorias Lingüísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FIRESTONE, W. A.; DAWSON, J. A . **To Ethnograph or not to Ethnograph?** Varieties of Qualitative Research in Education. Research for better schools. Philadelphia, Pen. Disponível em <<http://www.nec.prudente.unesp.br/tableless/arq/elisa.pdf>>. Acesso em 20 nov.2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez,1996.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras – ABL, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed.São Paulo: Ática, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUILHERME VELHO, O. **Capitalismo autoritário e campesinato**. São Paulo: Difel,1979.

HADDAD,S & DI PIERRO, M.C. **A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)**. Brasília: INEP, 1994.

HARACENKO, Adélia S. **Querência do Norte** – uma experiência de Colonização e reforma agrária no Noroeste Paranaense. Maringá: Editora Massoni, 2002. 218p.

Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/básica/censo/escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 10 ago. 2005.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução** - história dos Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 2002.

KLEIMAN, A. (Org). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 5ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 5ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____.(Org).**A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisas em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** – *A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Elementos da lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALINOWSKI, K. B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril, 1984.

MAPA dos municípios de abrangência do NRE. Disponível em: <<http://www.netescola.pr.gov.br/netescola/escola/136045008>>. Acesso em 21 nov. 2005.

MARTINS, F. J. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola**: O MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da Lingüística no ensino de línguas**. Disponível em <<http://www.marcosbagnio.com.br/conteúdo/fórum/marcuschi.htm>> Acesso em 16 fev 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e Interpretação no processo de leitura**: Noções básicas ao professor. Unimar 17(1):85-94, 1995.

_____. Leitura e Construção de sentidos no livro didático. **Semana de Letras da Fafijan.5.**, 2001, Jandaia do Sul. Anais... Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2001.

_____.MORAIS, M.L. Leitura Crítica: Aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. **Uniletras 24**. 2002, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa, UEPG, 2002.

MST. **Construindo o Caminho**. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2001.

MATÊNCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais sem terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/educação/educa5.htm>> . Acesso em 05 jun.2005

MOTA, L. T. Agricultores Guarani na pré-história da região Noroeste do Paraná. In: CONSORCIO INTERMUNICIPAL DA APA FEDERAL DO NOROESTE DO PARANÁ - COMAFEN - **Zoneamento ecológico econômico da APA das ilhas e várzeas do rio Paraná**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2000.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ORLANDI, E. P. GUIMARÃES, E. TARALLO, F. **Vozes e Contrastes** : Discurso na Cidade e no Campo. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1996.

PARANA.SEED. **Estudos Temáticos para o PEE** – Resultados do I Seminário Integrador. Governo do Paraná: SEED, 2004.

PERINI, M. A . **A Gramática Gerativa**: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RIBEIRO, M. **Educação básica do campo**: um desafio dos trabalhadores da terra. Texto publicado em mídia eletrônica. Disponível em:<<http://www.bnaf.org.br>>. Acesso em 12 abr 2000.

SERRA, E. **A reforma agrária e o movimento camponês no Paraná**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 11, 1992, Maringá. Anais... Maringá: [s.n.],1992. V.2. p.108-138.

SILVA, E.T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A produção de leitura na escola**: Pesquisas X Propostas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Criticidade e Leitura: ensaios. Campinas. Mercado de Letras: ALB, 1998.**

_____. **Criticidade e Leitura: ensaios. Campinas. Mercado de Letras: ALB, 2002.**

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1995.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Ática, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, M. A. *Educação do Campo: trajetórias, parcerias e práticas pedagógicas*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento Universal**: diversidade, mídias e tecnologias na Educação. Curitiba: Champagnat, 2004.4 vol.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TOMAZI, N. D. **Norte do Paraná histórias e fantasmagorias**, 1997.338 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,1997.

VEJA. Carta ao leitor. **Revista Veja**. São Paulo: Abril, ano 37, n.36, 8. set. 2004. p.9.

VEJA ON-LINE. **Veja essa**. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/070404/vejaessa.html>>. Acesso em 25 jul 2004.

WEINBERG, Mônica. Madraçais do MST. In: **Revista Veja**. 08.set. 2004. p.47-49.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**.21(1). Maringá: Eduem, 1999. p.79-88.

BIBLIOGRAFIA

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G., BOUTET, J. (orgs), **Multilinguismo**. Campinas: editora da UNICAMP, 1989.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). (Trad. Celene M Cruz e João Wanderley Geraldi). In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, (19): 25-42, jul. /dez.1990.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 6^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BACCEGA, M. A. **Palavra e Discurso**: Literatura e História. São Paulo: Ática, 2003.

BENCINI, R. ESCOLA RURAL: Orgulho de estudar no campo. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano XX, n.185, set.2005, p.42-47.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **Contando e fazendo história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

BRANDÃO, H.N. **Introdução à análise do discurso**. 8ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. MEC. Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo. Referências Para uma Política Nacional de Educação do campo. In: **Cadernos de Subsídios**, GPT Educação do campo. Brasília, 2003.

CADERNO DE DEBATES. A escola como território de luta. APP-Sindicato. Curitiba: Gráfica popular, 2005.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Série Formação de Educadores. Francisco Beltrão: Unioeste, n.2, abril. 200.

CANONICE, B. C. F. **Normas e Padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Maringá: EDUEM, n.13, 2005.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. 18ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLBERT, V. A escola rural pode ser tão boa a ponto de inspirar a urbana. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano XX, n.185, set.2005, p22-24.

CORACINI, M. J. **Jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer.** 12 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

DUARTE, V. **Escolas Públicas no Campo: Problemáticas e Perspectivas** _ um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

FARACO, C. A.: CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, 2000.

FARIA, A . L. G. **Ideologia no livro didático.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUGEYROLLAS, P. **Marx.** São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Importância do Ato de Ler.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** (Trad. Marleine Cohen e C. Mendes Rosa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAVAZZI, S. e RODRIGUES, T.M. **Verbos *dicendi* na mídia impressa: categorização e papel social.** In: PAULIOKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

LOUREIRO, I. M. **Rosa Luxemburgo: Vida e obra.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública – A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Elementos da lingüística para o texto literário.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas Tendências em Análise do discurso.** 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.

MATÊNCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

_____. **Estudo de língua falada e aula de língua materna.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NADALIN, S. O. Paraná: ocupação do território, população e migrações. Curitiba: SEED, 2001.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **As formas do Silêncio na produção dos sentidos**. Campinas: editora da Unicamp, 1998.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, K. M. Caminho nem sempre suave. **FOLHA DE LONDRINA**, Londrina, 18 set.2005, Folha 2, p.3.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REFORMA AGRÁRIA E VIOLÊNCIA NO CAMPO. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/denunciar/justicaglobal/reformaagraria.html>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O; JUNQUEIRA,S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na Educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.4 vol.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.seed.gov.br>>. Acesso em 11 out. 2004

SERRA, E. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná**. 1991.361 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1991.

SILVA, M. A de M. **A luta pela terra: experiências e memória**. São Paulo: UNESP, 2004.

STÈDILE, J. P; FERNANDES, B. M. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

VEIGA, J. E. Nem tudo é urbano. In: **Revista Ciência e Cultura**, vol 56, nº 2. p.26-29, abril/jun,2004.

VALLE, C.N. A questão da língua entre os pataxó. **Universidade e Sociedade**. Universidade Estadual de Maringá, ano 14, n.19, p.51-56, setembro de 2003.

VASCONCELOS, S.I.C.C. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português**. In: Bastos, Neusa Maria. Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: I.P/Puc/SP,EDUC,2002, p.277-297.

VILLALOBOS, U. G; CECILIO, M. A . (Org) **Historia Social**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia - UEM, 2000.

_____. (Org). **Gente que liberta a Terra, Terra que liberta a Gente**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia - UEM, 2001.

APÊNDICE

Coleta de dados da Equipe Técnico Pedagógica - Colégio Estadual Centrão

Sujeito	A estrutura física da escola atende as reais necessidades da comunidade?	Qual é o papel da escola para a comunidade?	A escola desenvolve algum projeto junto a comunidade? Existe algum em fase de implantação?	Como é a participação do Conselho e da APM? As dependências da escola são usadas para outros fins? Quais?	O que difere essa escola das demais escolas do município?	Quais as principais necessidades das crianças que freqüentam essa escola?	Qual o papel da língua portuguesa na formação dos alunos atendidos pela escola?	O Projeto Político Pedagógico - PPP foi construído em consonância com a realidade escolar?
Diretor (D1)	Não. Ainda necessitamos de biblioteca, salas de aula, laboratório de química e informática	O real papel é formar cidadãos críticos, conscientes e agentes de transformação.	Sim. PROESC- Esporte na escola do campo interdisciplinar e solidário; alimentos do campo no café da manhã, horto, horto medicinal, agroflorestal. Estes últimos com finalidade de produção e consumo de ervas e culturas agroecológicas.	APM é atuante, mas é necessário reformular o conselho escolar. Também são realizados cursos de costura, bordados, a festa da reforma agrária, reuniões do MST, cursos do SENAR como "Turismo Rural".	É uma escola do campo "no" campo. A grande maioria dos educandos é do MST, todos dependem do transporte escolar, inclusive os professores, mas o que realmente conta é o empenho e a dedicação de todos os envolvidos com a escola, desde a merendeira até o setor administrativo, e também o respeito mútuo e a consideração que a comunidade tem conosco; temos muitas dificuldades mas o amor pela profissão, pelo espaço conquistado, nos faz prosseguir sendo difícil abandonar o caminho trilhado.	Reforço escolar principalmente nas series iniciais em especial na área de língua portuguesa e matemática; biblioteca para pesquisa e reforço alimentar, pois temos alunos que saem as 4/4:30 de suas casas nas ilhas para vir até a escola.	Melhorar o domínio da leitura, escrita e fala oportunizando e ampliando o conhecimento do aluno sobre a língua portuguesa.	Sim, pois foi levado em conta a realidade do aluno, não esquecendo o currículo mínimo exigido e não está parado pois estamos reformulando-o ainda este ano.

Pedagoga (PD1)	Não. Faltam salas de aula, biblioteca, laboratórios de química e informática.	Responsável pelo conhecimento científico, formadores de indivíduos conscientes.	Mesma resposta.	Mesma resposta	Escola atende aos alunos que pertencem ao MST sendo assim, precisa utilizar metodologias que possam atender suas necessidades, mas nem sempre é possível, pois a escola não conta com estrutura suficiente.	Alunos faltam muito devido às chuvas e ônibus que quebram. Uma necessidade seria sala de reforço.	Levar o aluno a adquirir conhecimentos voltados principalmente à interação, interpretação e compreensão dos mais diversos tipos de texto.	OPPP procura levar em conta a realidade do aluno. Sem perder de vista o currículo mínimo exigido.
Pedagoga (PD2)	Faltam salas de aula, biblioteca e laboratórios.	Formar cidadãos conscientes e críticos.	Sim. Especialmente atletismo, horta, café da manhã com produtos do campo, horto medicinal, agroflorestal.	A escola tem APM atuante, mas há necessidade de reformular o conselho escolar. A escola oferece todos os itens já citados.	Sim, pois é uma escola formada essencialmente por alunos de movimento social, assim procuramos adaptar a metodologia à necessidade deles. Além disso, todos necessitam de transporte escolar (problemas com chuvas).	Reforço alimentar, (devido à distância entre a escola e a residência) reforço escolar também, uma vez que não contam com apoio em casa. Biblioteca e salas para atendimento diferenciado de acordo com as dificuldades dos alunos.	Oportunizar e ampliar o conhecimento do aluno sobre a nossa língua; Melhorar o domínio das atividades da leitura, escrita e fala.	PPP, pois tem levado em conta o conhecimento global voltado para a realidade onde o aluno está inserido.

Caracterização dos alunos – 8ª Série – Matutino - Colégio Estadual Centrão

I	Local que reside	Meio de Transporte?	zona urbana?	Como classifica a escola?	O que mais gosta?	Deve melhorar:	Disciplina que mais gosta:	O que mais gosta aulas de LM:	Por que aprende Português?	Materiais que mais são usados nas aulas de LP:	Como classifica as aulas e as Tarefas?	Melhoria para as aulas de português:	Você lê?	Participa do MST?	O que pode ser melhor no campo...	Gosta do campo? Por quê? Qual é o diferencial?	Gostaria estudar na cidade? Por quê?
A, 14	Qcia No campo.	A pé.	Não	Regular. Mais de 5 anos	Ígualdade de todos.	1-Estudo; 2- merenda	Aluna regular/ Educ. física	Leitura	Para melhorar minhas redações e textos	Livro didático(LD), textos, dicionário. Literatura, jornais e revistas	Regular. Díficeis.	Ser mais orais e ter mais leitura	Sim. Todos	Não.	1-merenda 2-transporte	Não.Na cidade tem mais recurso por que muitos não dependem de ônibus	Sim. Porque tem mais recursos.
T, 13	Qcia No campo.	Ônibus	Não	Regular. Mais de 5 anos	Amizade com alunos e professores	1-merenda 2-transporte	Aluno ótimo/ Matemática	Produção de texto, porque posso criar minhas histórias Contar um fato...	Melhorar minha fala e escrever também.	1-LD, textos, dicionário, Literatura, jornais e revistas.	Regular. Acho devia ter laboratório, informática e outros materiais	Tivesse mais oral.	Sim. livros	Não	1-merenda 2-transporte	Sim.Na cidade tem mais recursos	Sim. Porque na cidade posso me informar mais na computação ou no laboratório. No campo é só no livro.
A, 14	Qcia, No campo.	Ônibus	Sim	Boa. Mais de 5 anos	Os alunos que são legais e respeitam uns aos outros.	1-merenda 2-transporte 3-estrutura	-	Leitura. para aprender a melhorar na leitura	Melhorar, escrita, leitura e a letra...	1-LD, dicionário, literatura, textos, jornais e revistas.	Boas/ há conversa demais nas aulas.	Melhoria no comportamento dos Alunos (conversas) para o professor explicar mais	Sim. Livros, bíblia	Não	1-merenda 2 -transporte 3 -estrutura	Sim. Na cidade a maior parte dos alunos são sem educação, no campo não tem ' matação de aulas'	Não. Aqui é melhor.

J, 14	Qcia, No campo	Onibus	Sim	Regular. Mais de 5 anos	Praticar esportes, bola e vôlei.	Usar computadores. Merenda, Materiais esportivos	Educação Física	Produção de texto. Para usar a criatividade.	Para aprender ler, escrever textos...	LD, textos, dicionário, literatura, jornais...	Regular/ônibus faltam	Leitura em grupo	Não. Livros, bulas	Não	Transporte Merenda	Sim. Cidade tem + recursos	Não. Gosto de estudar no campo.
-	Não. No campo	Ônibus	Sim	Ruim. 2anos	Os alunos, porque eles tem grande respeito uns pelos outros.	1- merenda 2-diretora	Bom aluno. - português e matemática	Leitura/Produção	Para ser alguém um dia na vida	Tudo	Boas/ Quase todo dia	Mais explicação e – conversa	Sim. Bulas, folhetos.	Sim	Merenda Instalações da escola	Sim. Não tem diferença	-
S, 13	Qcia, no campo	Onibus	Sim	Regular. Mais de 5 anos	Educação Física...	Merenda, usar computadores, e materiais esportivos	Bom aluno Educação física	Leitura. Porque aprende muitas coisas e palavras	Aprender ler, escrever, fazer texto e vocabulário.	LD, literatura, dicionário, textos, jornais/revistas.	Regular	-	Sim. Livros	Não	Não.	Sim. Porque posso ouvir os pássaros, e é mais tranqüilo, na cidade não dá.	Não.
C, 13	Qcia, no campo.	Ônibus	+	Regular. 5 anos	Das amizades que temos na escola.	Merenda	Aluno regular	Produção de texto	-	LD, textos, literatura, dicionário, jornais e revistas.	Regular	Produzir mais textos	Sim. Livro de história.	-	Transporte	-	Não. Gosto de estudar aqui.
T, 13	Qcia, no campo.	Ônibus	Sim	Ruim.. 2 anos	Dos colegas que são legais.	Merenda, alguns professores, Diretora.	Aluno regular/ arte	Leitura	Para melhorar as leituras e o aprendizado	LD, textos, literatura, jornal, dicionário.	Boas	Mais leitura e explicação	Não. Livros	Sim.	Merenda	Cidade é mais perto, merenda é melhor, mas nem por isso eu vou estudar lá.	Não.
J, 13	Não. No campo.	Ônibus	sim	Ruim.	Os colegas.	Merenda Professores	Aluno regular/ Arte	Leitura	-	LD, textos, literatura, dicionário, jornal/revista.	Boas	Mais leitura	Não Nenhum	Sim, grupo	merenda	Sim.Tanto faz	Não

R, 15	Qcia, No campo.	Ônibus	-	Boa.	Gosto de tudo.	-	Bom aluno/ inglês	Produção de texto	Para usar a fala mais certa e se comunicar melhor	LD, literatura, dicionário, textos, jornais e revistas.	Boas	Nada	Sim. De historia que nasce com a gente	Na escola	Merenda	Sim.Porque não tem perigo de assalto, bandido, drogas, e na cidade sempre tem isso	Não. Porque no campo é mais sossegado.
V, 15	Não. No campo.	Ônibus	Sim	Regular. Mais de 5 anos	Dos professores	Merenda	Bom aluno	Produção de texto	-Para tudo.	LD, textos, literatura, dicionário, jornais	Boas	Mais didática	Sim. Tudo um pouco.	Grupo	Merenda	Cidade tem mais recurso,	Não. Porque tem muito barulho.
M, 14	Qcia, No campo.	Onibus	Nao	Boa. Mais de 5 anos	Dos professores, colegas, direção, aulas.	Estrutura física, vidros, cantina, portas	Aluno regular	Produção de texto	Para quem não sabe falar direito, e para viajar.	LD, literatura, dicionário, textos, jornais e revistas.	Boas	Bom	Sim. Livros	Escola	Merenda	-	Não. Porque corre risco de ser assaltado.
J,	Qcia. No campo.	Bicicleta	Nao	Boa. Mais de 5 anos	Dos professores	Merenda, falta de professores de informática	Bom aluno	Produção de texto	Para aprender coisas diferentes	Literatura, LD, textos, dicionário, jornais	Boas	Melhoras, com mais leitura e interpretação de textos.	Sim. Livros de piadas.	Grupo da escola e do mst	Merenda, instalações, transporte, Professores.	Sim,porque no campo não tem violência.	Não. Tem violência e drogas.
M, 35	Não. No campo.	Ônibus	Sim	Excelente. 1 ano	Gosta das aulas.	Professor de informática(não tem)	Ótimo aluno	Leitura	Gosto de ler e para melhorar a letra e aprender a escrever melhor	LD	Boas	Com mais coisas do campo, fazer visitas	Sim. Livros de historia	Igreja	Merenda	Sim, porque é mais tranquilo	Não. Porque não gosto da cidade.
A, 18	Não. No campo.	Ônibus	Sim	Regular. 3 anos	Colegas, professores	Merenda, estrutura	Bom aluno	Produção de texto, pois aprendo muito	Para escrever adequadamente e aprender fazer questionário	LD, Textos, Dicionário	Boas	Deveria estudar sobre tudo.	Sim. Folhetos, livros	MST	Instalações, merenda e transporte	Sim.porque estuda muitas coisas relacionadas ao campo	Não. Porque os alunos da cidade não são como os do campo.

G,	Sim. No campo.	Ônibus	Não	Regular. 5 anos	Colegas e professores (companheirismo)	Professor de informática, quadra p futsal e a biblioteca	Bom aluno. Matemática	Produção de texto	Para aprender melhor e arrumar um emprego melhor quando me formar.	LD	Boas	Deveria ter mais leitura e fazer mais produção de texto.	Sim.	Igreja	Instalações da escola e a merenda.	Sim, porque aa escola do campo é melhor, tem mais tranquilidade	Não, porque no campo é melhor.
P, 18	Não. No campo.	Ônibus	Não	Regular. Mais de 5 anos	Professores que são bem dedicados a escola e alunos.	Merenda(alimentação) e a diretora	Aluno regular. Educação Física	Produção de texto	Para interpretar melhor as coisas e melhorar na escrita	LD	Regular	Tivesse mais debates	Sim, gibis e livros	Não	Instalações e merenda	Sim, para quem mora no campo é melhor estudar no campo, pois aprende mais coisa que interessa ao campo	Não, porque gosto de estudar no campo.
F, 14	Sim. No campo.	Ônibus	Não	Regular. Mais de 5 anos	Gosto de quase tudo, professores, alunos e funcionários.	Alimentação, materiais esportivos, diretora mais ativa	Aluno regular	Produção de texto,	Para ter uma gramática exemplar.	LD, dicionário, textos...	Regular	Mais apoio da minha professora	Sim. Livros nem faço questão.	Igreja	Instalações da escola	Não sei dizer a diferença, nem a vantagem.	Não. Não vejo vantagem.
F, 14	Sim. No campo.	Ônibus	Não	Ótima. Mais de 5 anos	Quadra de futebol.	-	-	Educação física	-	-	Boas	Não precisa melhorar	Não. As vezes gibis.	Não	Merenda	Sim. Não sei	Não, não faço questão
R, 29	Sim. No campo.	Ônibus	Sim	Regular. 1 ano	Professores	Mais salas de aula, livros, professor de Informática	Aluno regular	Ciências	Leitura. Quanto mais lê mais da vontade de ler.	LD	-	-	Sim. Bíblia Livros e bulas.	igreja, MST	Instalações, merenda e transporte	Sim. Ela é bem calma.	Não.
W,	Sim. No campo.	Ônibus	Sim	Boa.	Professores	Merenda	Aluno regular	Arte	Leitura. Porque é muito importante para o desenvolvimento do aluno	LD	Boas	-	Sim. Livros	igreja	Merenda e transporte	Sim.	Não

M,	Sim. No campo.	Ônibus	Não	Ótima .4 anos	Das aulas diferentes.	Falta salas, professor de computação.	Aluno regular	Arte	Leitura, porque tem que utilizar a linguagem no serviço.	LD dicionário	Ótimas	Trabalhar mais com coisas do campo	Sim. Jornal	Igreja	Merenda, transporte	Sim	Sim. Por que tem vários cursos.
V	Não. No campo.	Bicicleta	Sim	Boa. 1 ano	Professores	Falta refeitório.	Aluno regular	Português	Leitura por que é muito importante, falar, ler, interpretar textos...	-	-	-	-	-	-	-	-
D, 30	Sim. No campo.	Ônibus	Sim.	Regular. 1ano	Otimas aulas.	Mais salas, professor de informática.	Aluno regular	Educação física	Exercícios de gramática	LD	Ótimas	Voltadas mais para o campo	Sim. Livros	Igreja	Merenda, instalações, transporte	Sim	-
G, 14	Sim. No campo.	Ônibus	Sim	Boa. 4 anos	Professores	Salas de aula	Bom aluno	Matemática	Leitura, porque ensina um pouco mais a não ficar falando errado	LD	Boas	Deveria ter mais leitura	Sim. Livros	-	Merenda	Sim. Por que é mais tranqüila	Não.
-	Sim. No campo.	Onibus	Sim.	Regular. 2 anos	Colegas, Professores e aulas..	Merenda	Aluno regular	Português	Leitura	Textos	Ótimas	Que falassem mais sobre jovens	Sim. Livros de jovem	MST	Merenda	Sim, porque na cidade só queria matar aula	Não. Gosto do campo.
-	Não. No campo.	Ônibus	Não s	Rldeg. 5 anos	Colegas, instalações.	Merenda, transporte	Aluno regular	Educação física	Leitura, porque precisamos ler	LD	Ótimas	Mais voltado para o campo	Sim. Revista		Merenda, instalações.	Sim, porque no campo não tem mais educação	Não.
-	Sim. No campo.	Onibus	Não	Excelente. 5 anos	Tudo	Comportamento	Bom aluno	Educação física	Leitura, por que é melhor ler.	LD	Ótimas	Produção de texto	Não	escola	Merenda	Sim, por que no campo não tem bagunça.	Não, tem muita violência.

ANEXOS

ANEXO 1**Coleta de dados – Professores**

- 1- Que tipo de material você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?
- 2- A quais tipos de textos você dá preferência em suas aulas?
- 3- Você considera a leitura importante?
- 4- Em que ambientes você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 5- Você poderia descrever, resumidamente, a maneira como você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 6- O que é mais importante, na sua opinião, em uma aula de leitura?
- 7- Para você, qual a finalidade do trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa?
- 8- Que benefícios a leitura pode trazer para seus alunos?
- 9- Entre os textos que você trabalha, quais assuntos estão mais presentes?
- 10- Comente as atitudes de seus alunos frente à leitura, como se posicionam, que tipo de relação há entre leitor-texto-autor. (Interesse, modo como articulam suas respostas, participação...)
- 11- Qual a função do Ensino de Língua Materna na escola?
- 12- O que é mais importante nas aulas de Língua Materna?
- 13- Enumere em ordem de prioridade:
() Leitura () Produção de Textos () Gramática
- 14- Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita?
- 15- Você ensina gramática a seus alunos? () Sim () Não
Em que momento esse ensino se dá e com que finalidade?

ANEXO 2

Coleta de dados - Alunos

- 1- Você nasceu em Querência do Norte? () sim () não
 ◇ Onde você reside? () no campo () na cidade
- 2- Como você vai para a escola? () ônibus () carro () bicicleta () a pé () cavalo
 Você já estudou em escolas na cidade? () sim () não
- 3- Há quanto tempo você estuda no Colégio Estadual Centrão?
 () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos ou mais
- 4- Como você classifica esta escola? () excelente () ótima () boa () regular () ruim
- 5- O que você mais gosta nesta escola?
 () diretora () professores () colegas () aulas () instalações (pátio, quadra, cantina...)
- 6- Explique o que você mais gosta nesta escola.....
- 7- Agora, comente o que poderia melhorar nessa escola (ou o que você não gosta muito).
- 8- E quanto a sua aprendizagem, você se considera:
 () ótimo aluno () bom aluno () aluno regular () fraco
-
- 9- Qual é a disciplina (aula) que você mais gosta?
 () Matemática () Português () Ciências () História /Geo () Inglês () Ed.Física () Arte
- 10- O que você mais gosta na aula de Português?
 () Leitura () Produção de texto () Exercícios gramaticais () Outros.....
- 11- Por que você aprende e estuda Português?
- 12- Que materiais você mais usa nas aulas? Numere por ordem de prioridade:
 () livro didático () livros de literatura () dicionário () jornais/ revistas () textos
- 13- As aulas que você tem aqui são: () ótimas () boas () regulares () ruim
- 14- Você tem tarefas para casa? () todo dia () quase todo dia () dificilmente () nunca
- 15- Como você gostaria que fosse as aulas de Português? Dê sugestões que possam melhorar as aulas de Português, em sua realidade local.....
- 16- Você lê em casa? () sim () não
 ◇ Que tipo de leitura mais gosta?.....
- 17- Que tipo de texto ou material escrito você tem em casa para leitura?
 () jornal/ revista () livros () bulas/ folhetos ().....
- 18- Você participa de algum grupo/ encontro/ reunião?
 () na escola () na igreja () MST () grupo ().....
- 19- O que você acha que poderia ser melhor na escola do campo?
 () professores () instalações da escola () merenda () transporte
- 20- Você gosta de estudar no campo? () sim () não. Gostaria de estudar na cidade?...
- Explique a diferença entre escola do campo e da cidade.

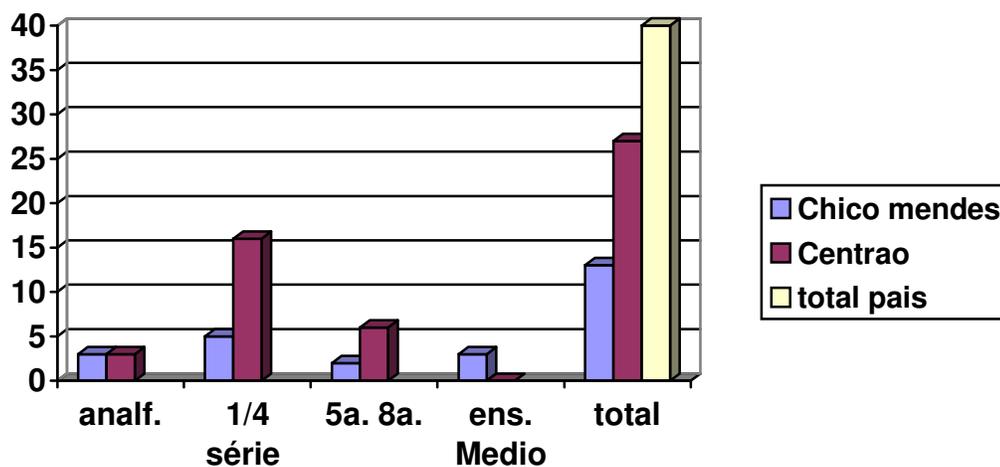
ANEXO 3

Roteiro de Entrevista com pais de alunos da 8ª série

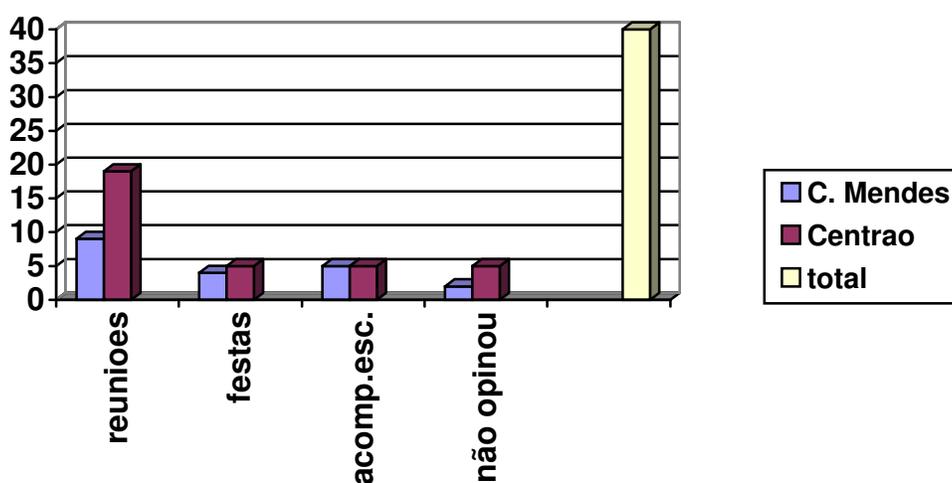
- 1- Você é nascido em Querência do Norte? () sim () não. Qual é sua origem?
- 2- Há quanto tempo reside em Querência do Norte?
 () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () 10 a 15 anos () mais de 15 anos
- 3- Participa da comunidade escolar do Colégio Estadual Centrão?
 () reuniões () festas beneficentes () acompanhamento escolar
- 4- Ajudou ou participou para instalação do Colégio Estadual Centrão?
 () sim () não. De que forma?.....
- 5- Conheceu ou participou de outras escolas anteriores a esta? () sim () não. Qual?...
- 6- A escola é necessária a esta comunidade? () sim () não
 ◇ Ela atende as necessidades de educação da comunidade? () sim () não
- 7- Qual (is) os pontos positivos dessa escola?
 () direção () professores () ensino/aprendizagem () participação-comunidade () prédio
- 8- O que poderia melhorar na escola?
 () direção () professores () ensino/aprendizagem () participação-comunidade () prédio
- 9- Qual o grau de participação da comunidade nas atividades/ decisões na escola?
 () muito () regular () pouco () ausente
- 10- Você acha que seu filho tem um bom ensino? () sim () não.
 A escola do campo atende a educação como um todo? () sim () não
- 11- Qual a diferença entre a escola da cidade e a do campo?.....
- 12- Você gostaria que seu filho(a) estudasse na cidade? () sim () não. Por quê?.....
- 13- Como você acha que deve ser a escola do campo?
 () como funciona atualmente () com mais participação dos movimentos sociais
 () com um ensino diferenciado () com mais atividades rurais () preparar para a vida
- 14- Você participa de algum movimento social (MST)? () sim () não
- 15- Atualmente é assentado? () sim () não. Foi acampado? () sim () não.
 Seu filho estudou em escolas emergenciais? () sim () não
- 16- Você teve a oportunidade de estudar/ concluir algum grau de ensino?
 () não estudei Sim: () 1 a 4 série () 5 a 8ª série () 2º grau .
- 17- Participou de pesquisas sobre escolas urbanas e rurais (campo)? () sim () não
- 18- Concorda com um ensino diferenciado para os alunos do campo, que está sendo formulado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná? () Sim () Não. Por quê?
- 19- Na sua opinião, quais são as principais necessidades dos alunos dessa escola?.....
- 20- Gostaria de dar alguma sugestão sobre o assunto: escolas urbanas e rurais?

GRÁFICOS PERCENTUAIS DAS RESPOSTAS DOS PAIS DE ALUNOS (COMPLEXO ESCOLAR)

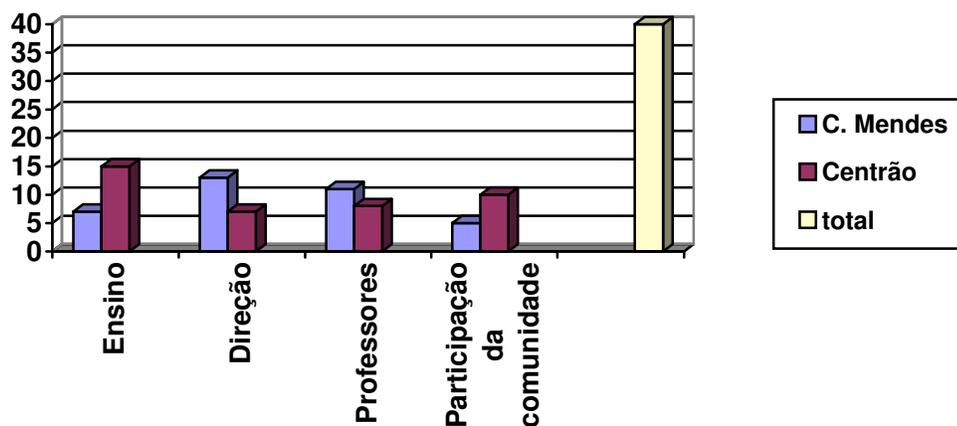
1- Nível de escolaridade dos Pais:



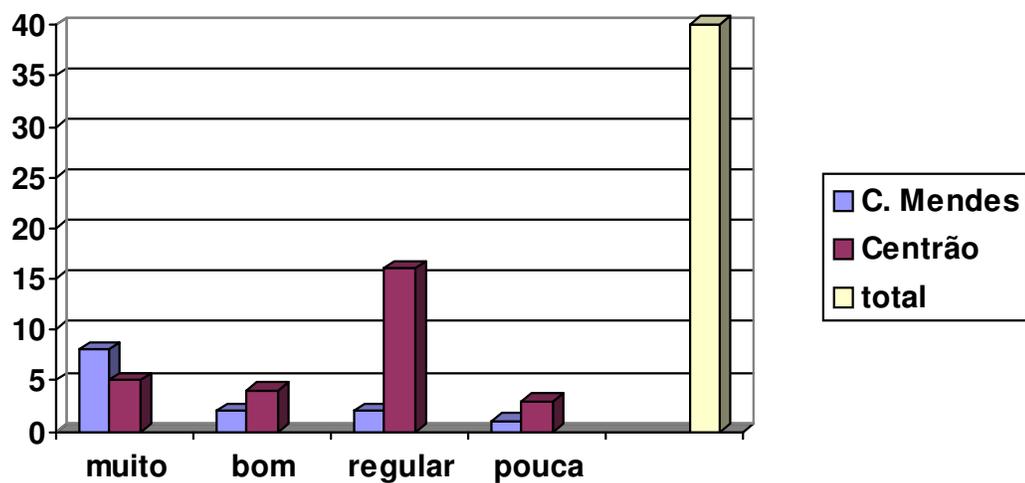
2- Participação dos pais nas escolas:



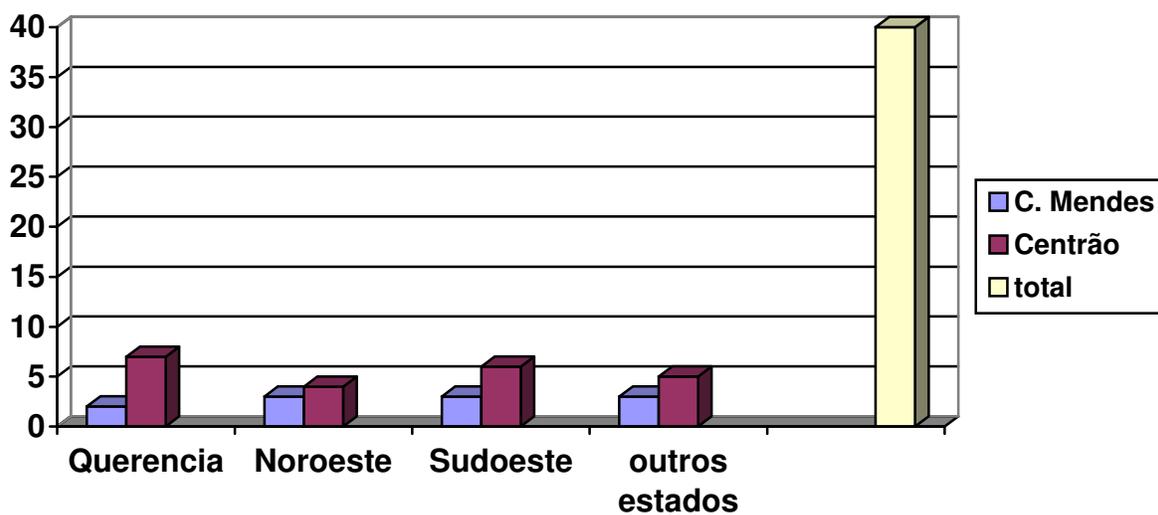
3- Pontos positivos da escola, segundo opinião dos pais:



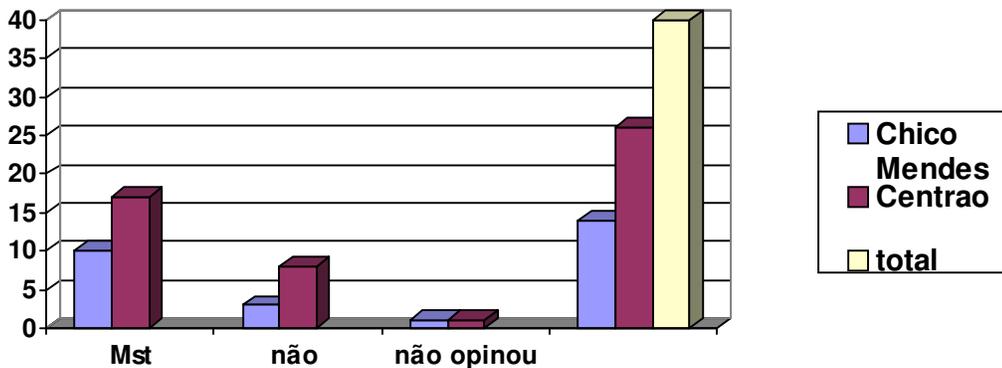
4- Como considera a participação da comunidade nas decisões da escola:



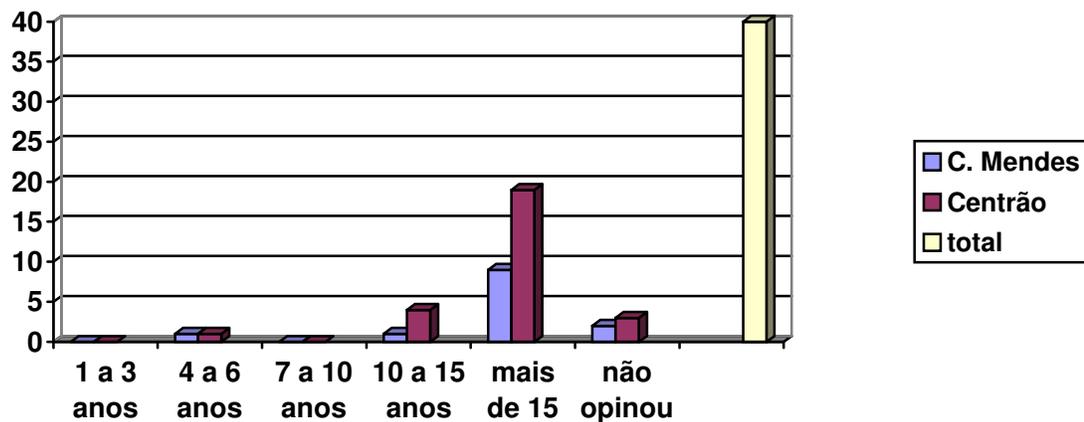
5- Município de origem:



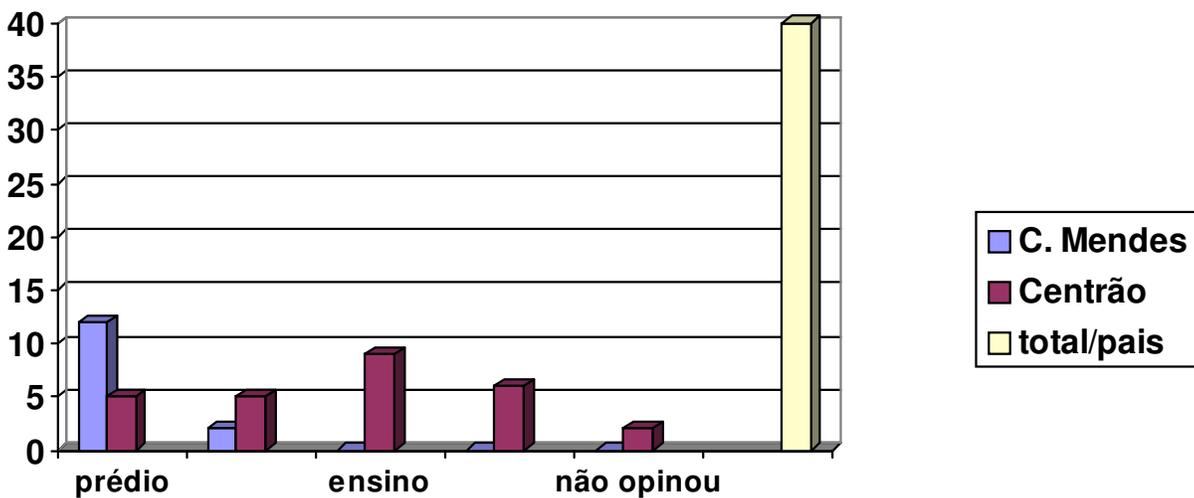
6- Participação nos Movimentos Sociais, dentre eles o MST:



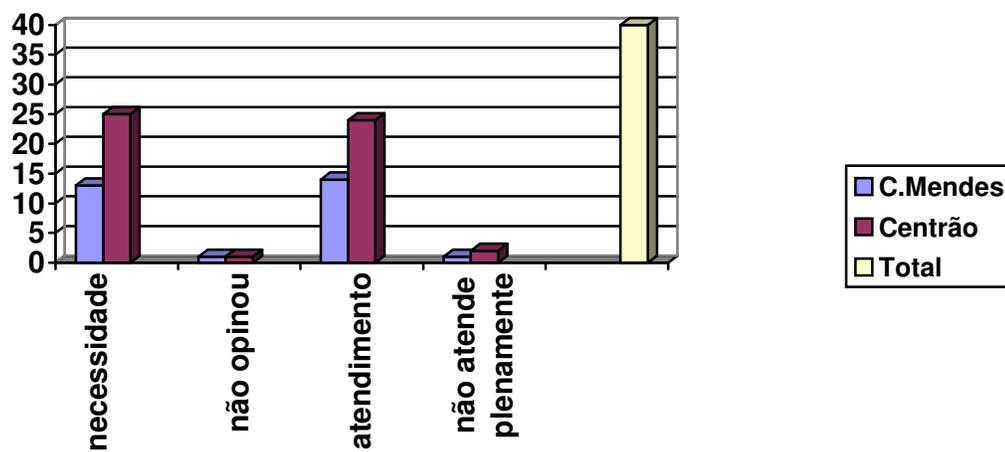
7- Tempo de residência em Querência do Norte (anos):



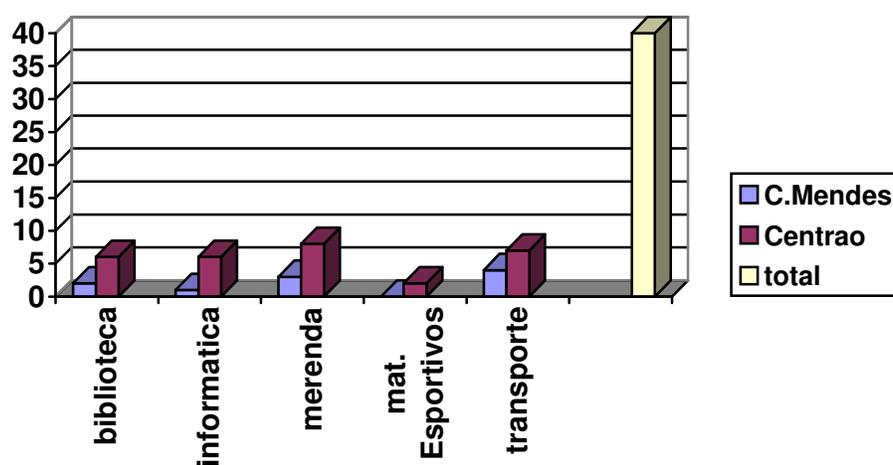
8- Poderia ser melhor na escola:



9- Quanto à necessidade da escola do campo e ao atendimento dos alunos:



10 - Sugestões para melhoria nas escolas:



Práticas de Produção de Texto.

Fagundes Varela e outros patas de sua geração foram bebedores. Procuravam na bebida e na bebedeira uma fuga para suas angústias.

Spejo, muita gente ainda busca na bebida e nas drogas as soluções dos seus problemas.

Faça uma dissertação sobre o assunto dando sua opinião: "Essa atitude é uma covardia e uma fraqueza perante a vida ou uma doença que necessita de tratamento"?

Diante do meu ponto de vista, acredito que é uma fraqueza, pois buscam soluções através das bebidas, onde existe gravíssimo problema.

Jamais a bebida ou as drogas trazem soluções, mas sim, mais consequências.

Aquelas pessoas que começam procurando fazer tornar fácil a sua vida nas drogas, ela se tem o que perder. Não adianta estar

de cabeça, chique e de lá intimo, na noite em até um ^{hor} par, beber, até o momento em que ele está com os amigos bebendo e se divertindo, esquece dos problemas, mas depois que passa o efeito tudo volta a

ser igual e quanto mais se enfia nas bebidas, está se sucumbindo há uma vida pior, porque a pessoa passa a ser dependente, tornando-se um problema difícil

de resolver, onde precisa de tratamento. A melhor maneira de resolver esse problema é demons-

..... 40/01/81

Têm vindo a aparecer frequentemente
casos de dificuldades com o
Mar para trás.

Governos que não é fácil esser li-
mitado quando passa a depender de
lealdades, cada vez mais, torna difícil
Tosé de resolver, a pisseca precisa de
..... um urgente tratamento.

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....

Colégio Estadual Centesio E. F. M.

Trabalho de Português.

Prática de Produção de Texto.

Faça uma redação sobre as crianças pobres ou abandonadas, tendo como ponto de apoio esta afirmação de Jorge Simão.

"Só matando a fome dos pais pode-se arrancar à sua desgraçada vida essas crianças sem infância, sem brinquedos, sem carinhos maternos, sem escola, sem lar e sem comida."

Elas são menores infratores ou vivem num mundo sem esperança?

Atualmente no mundo em que vivemos muitas coisas pesam sobre a nossa sociedade como o grande problema das crianças pobres ou abandonadas. Elas são aprendizes de bandido se necessitam de um fio de esperança num mundo onde a sociedade os vêem como pequenos bandidos, precisam de carinho, viver sua infância como qualquer outra criança.

Muitas dessas crianças são abandonadas a sua própria sorte e as suas, os que conseguem sobreviver enfrentam chuva, fome, frio falta de carinho, de um lar e de uma infância digna, sem escola como terão

sem

educação, se seus próprios pais as abandonaram?

Muitas entram no mundo do crime da prostituição e das drogas para sobreviverem!

Precisamos de projetos que tire essas crianças das ruas, que os dê lar, carinho, educação, uma infância que não seja perdida e principalmente que os pais ^{ou ensinem} ~~ensinem~~ a essas crianças o verdadeiro significado da vida e de não esperas existir

que esses pais ^{tenham} ~~tenham~~ possibilidade de criar seus filhos e não ^{abandonem} ~~abandonem~~ a sua própria sorte, pois enquanto a sociedade em geral não mudar seu jeito de pensar e agir veremos essas crianças que são o futuro de nosso país sendo passado em nossas mãos.

final insuficiente!!!
sem sentido.

28/10/04

TRABALHO DE PORTUGUÊS

Produza um texto argumentativo de acordo com as regras abaixo:

- * Escolha um assunto interessante de seu absoluto conhecimento;
- * Procure expor ao máximo suas ideias, sua opinião;
- * Procurar não cometer erros ortográficos;
- * Todo texto tem: introdução, desenvolvimento e conclusão;

A FESTA DO PORTO NATAL

A festa do Porto natal é uma festa conhecida por todo país, alguns turistas que fazem gostar outros não. Mas na minha opinião eu acho a festa do Porto natal muito legal, principalmente porque eu me divirto demais, são 3 dias de baile.

10/11/2021

sexta e sábado e só a noite foi no domingo e o dia inteiro, e a noite tem a participação de uma banda, no domingo também todos ~~podem~~^{podem} se banhar nas águas do rio, mas é claro^{claro} que tem limite e não pode facilitar, porque pode se afogar tem guarda para que ninguém ultrapasse o limite que é a corda com beia que fica no rio.

Por isso que na minha opinião eu acho que não tem nada a ver, algumas pessoas dizem que é perigoso mas eu acho que é perigoso para quem gosta de facilitar e ir para o fundo aí acaba se afogando mesmo.

Por tudo isso eu acho um o maximo a festa de Perto Natal e eu também acho que não devia ter só uma, mas sim ~~como~~ duas ou mais festas por ano ~~porque~~^{porque} que para quem gosta uma só por ano é pouco.

Colégio Estadual Centraão, E, F e médio

→ Atividade avaliativa

Produza um texto usando todos os adjuntos adverbiais.

^{hoje} hoje, eu e minha amiga iremos ao caso da minha tia de bicicleta, mas ela disse que só iria se o pai dela ^{deixasse} deixasse, e realmente ele deixou. nós fomos bem depressa, a minha amiga acabou caindo de bunda no chão, ela sentiu muita dor e para completar estava muito provável chover e a gente ter que voltar, mas a bicicleta furou o pneu em um lug no meio da estrada, então a gente ^{sentamos} sentou e ficou ficam conversando sobre o nosso infância, depois ^{empurramos} empurramos a bicicleta e fomos embora. eu liguei para minha tia e falei que a bicicleta ^{teve} teve o pneu ^{furado} furado, por isso não fomos. Ela mandou a gente ir de novos mas o meu pai não deixou por que eu precisava estudar porque

18/10/09

Colégio Estadual Centro de Ensino Fundamental e Médio

Trabalho de Português

A minha infância

Eu me lembro que na minha infância, eu gostava muito de brincar de esconde-esconde, pega-pega, adorava ir na mangueira com o meu pai ^{tirar} dirigir leite e beber com café. Me lembro de minha irmã de quando a minha mãe ia bater nela, ela começava a rodar a casa se trançava no banheiro, mas não adiantava, ela sofria do mesmo jeito.

Quando eu tinha meus 9 meses e 9 meses eu ganhei uma bicicleta do meu pai, mas eu não tentava andar, os dias foi se passando e minha mãe se enfureceu e me bateu, disse dia indiante todos os dias tentava andar, até que um dia eu consegui.

O que não dá para esquecer é do primeiro no nê, do primeiro namorado.

Não gosto de me lembrar de minha infância, talvez seja por causa das brigas de meus pais, acho que é por isso que não me lembro bem de minha infância.

Brasil
Madracais do MST

Assim como os internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criou sua própria versão das madraçais – os internatos religiosos muçulmanos em que crianças aprendem a recitar o Corão e dar a vida em nome do Islã. Nas 1.800 escolas instaladas em acampamentos e assentamentos do MST, crianças entre 7 e 14 anos de idade aprendem a defender o socialismo, a "desenvolver a consciência revolucionária" e a cultuar personalidades do comunismo como Karl Marx, Ho Chi Minh e Che Guevara. "Sem-terrinha em ação, pra fazer a revolução!", gritam os alunos, de mãos dadas, ao final de eventos e apresentações. Pelo menos 1.000 dessas escolas são reconhecidas pelos conselhos estaduais de educação – o que significa que têm status idêntico a qualquer outro estabelecimento de ensino da rede pública e que seus professores são pagos com dinheiro do contribuinte. Elas nasceram informais, fruto da necessidade de alfabetizar e educar os filhos de militantes do movimento – que chegam a ficar durante anos acampados nas fazendas que invadem, à espera da desapropriação. No fim dos anos 80, atendendo a uma reivindicação do MST, o governo passou a integrar essas escolas improvisadas à rede pública. Parte delas funciona nas antigas sedes das fazendas invadidas, parte foi construída pelos Estados e municípios. Ao todo, as escolas do MST abrigam 160.000 alunos e empregam 4.000 professores.

A reportagem de VEJA visitou duas delas, ambas no Rio Grande do Sul. Tanto a escola Nova Sociedade, em Nova Santa Rita, quanto a Chico Mendes, em Hulha Negra, exibem, nas classes e no pátio, a bandeira do MST; no currículo, abordagens ausentes da cartilha do Ministério da Educação e que transmitem a ideologia sem-terra. Os professores utilizam, por exemplo, uma espécie de calendário alternativo que inclui a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx. O Sete de Setembro virou o "Dia dos Excluídos", e a Independência do Brasil é grafada entre aspas. "Continuamos dependentes dos países ricos", justifica o professor de história da escola Nova Sociedade, Cícero Marcolin. No ano passado, seus alunos aproveitaram o Dia da Independência, ou "independência", para sair em passeata pelas ruas da cidade carregando faixas com críticas à Área de Livre Comércio das Américas (Alca). Na escola Chico Mendes, professores exibem vídeos que atacam as grandes propriedades e enaltecem as virtudes da agricultura familiar, modelo que o MST gostaria de ver esparramado no território nacional: "A pequena propriedade é oprimida pelos grandes latifúndios, que só fazem roubar emprego do povo", diz um dos filmes. A mesma fita é usada para ensinar aos alunos que os produtos transgênicos "contêm veneno". A reportagem de VEJA assistiu a uma dessas aulas. No fim da exibição do filme, o professor pergunta quem da classe come margarina. A maioria das crianças levanta o braço. Tem início o sermão: "Margarina é à base de soja, que pode ser transgênica e, por isso, ter ve-ne-no!" A atividade seguinte foi uma encenação teatral. No pátio, carregando bandeiras do MST, crianças entoaram uma música que dizia: "Traga a bandeira de luta / Deixe a bandeira passar / Essa é a nossa conduta / Deixe fluir para mudar". Para encerrar, deram o grito de guerra conclamando para a revolução.

O MST implementou um sistema de ensino paralelo, sobre o qual o poder público não exerce quase nenhum controle. O Ministério da Educação desconhece até mesmo quantas são e onde estão exatamente as escolas públicas com a grife do movimento. E as secretarias estaduais e municipais de ensino, embora sustentem as escolas, enfrentam dificuldades até para fazer com que professores não ligados aos sem-terra sejam aceitos nas salas de aula. "O MST torna a vida do educador que vem de fora um inferno", diz Gislaine do Amaral Ribeiro, coordenadora estadual das escolas de assentamentos na região de Bagé, Rio Grande do Sul. Nos assentamentos, pelo menos a metade do corpo docente vem do MST. Já nos acampamentos, todos os professores pertencem ao movimento. Muitos não têm o curso de magistério completo – pré-requisito básico para a contratação na rede pública –, e alguns não chegaram sequer a terminar o ensino fundamental. "A realidade é que há pessoas atuando como profissionais da educação nessas escolas sem o mínimo de preparo para exercer a função", reconhece o secretário estadual de Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati. O governo gaúcho diz que está de mãos atadas diante da situação, porque herdou um grande número de professores contratados pelo governo anterior, do PT. Pela proximidade com o MST, a antiga gestão teria sido mais complacente na contratação do corpo docente. A secretaria diz estar pleiteando junto ao MEC verbas para implantar um programa para dar a esses professores o nível básico de estudo para que possam lecionar.

Em seu Caderno de Educação de número 8, o MST deixa claro que a educação que pretende dar a seus alunos deve ter "o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária". A rigor, nada impede que uma organização como o MST queira propagar sua ideologia para crianças que mal aprenderam a escrever o próprio nome. O problema é fazer isso dentro do sistema de ensino público e com dinheiro do contribuinte. A legislação brasileira preserva a autonomia das escolas, desde que cumpram o currículo exigido pelos Estados e estejam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que prega o "pluralismo de idéias" e o "apeço à tolerância" – elementos básicos para que as crianças desenvolvam o raciocínio e o espírito crítico. Não são os critérios adotados no território dos sem-terra. "Essas escolas estão aprisionando as crianças num modelo único de pensamento", observa a pedagoga Sílvia Gasparian Colello, da Universidade de São Paulo.

Um modelo, acrescente-se, falido do ponto de vista histórico e equivocado do ponto de vista filosófico. Está-se falando, evidentemente, do marxismo. Falido porque levou à instauração de regimes totalitários que implodiram social, política e economicamente. Equivocado porque, embora se apresente como ciência e ponto final da filosofia, nada mais é do que messianismo. De fato, o marxismo não passa de uma religião que, como todas as outras, manipula os dados da realidade a partir de pressupostos não verificáveis empiricamente. E, assim também como as religiões, rejeita violentamente a diferença. "Burgueses não pegam na enxada / Burgueses não plantam feijão / E nem se preocupam com nada / Arrasam aos poucos a nação", diz a letra de uma das canções ensinadas aos "sem-terrinha". Da mesma forma que os internos das madraçais, as crianças do MST são treinadas para aprender aquilo que os adultos que as cercam praticam: a intolerância.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**A ESCOLA E O ESPAÇO DOS SUJEITOS:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO
DA LUTA PELA TERRA
- UM ESTUDO DE CASO -**

MARINGÁ - PR

2006