



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

BRUNA PEREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES: DIÁLOGO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA - ASSENTAMENTO  
PALMARES II - SUDESTE DO PARÁ**

MARABÁ – PA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

BRUNA PEREIRA DA SILVA

PRÁTICAS CURRICULARES: DIÁLOGO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA - ASSENTAMENTO  
PALMARES II - SUDESTE DO PARÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Letras, Linguagens e Artes .

Orientadora: Ms. Maria Célia Vieira da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

S586p Silva, Bruna Pereira da  
Práticas curriculares: diálogo com professoras de Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática – Assentamento Palmares II - Sudeste do Pará / Bruna Pereira da Silva. — 2021.

Orientador(a): Maria Célia Vieira da Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Marabá, 2021.

1. Educação rural - Marabá (PA). 2. Sistemas de ensino - Marabá (PA). 3. Assentamentos humanos - Marabá (PA). 4. Prática de ensino. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Silva, Maria Célia Vieira da, orient. II. Título.

---

CDD: 22. ed.: 370.19346098115

Elaborado por Renata Souza - CRB-2/1.586

PRÁTICAS CURRICULARES: DIÁLOGO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA - ASSENTAMENTO  
PALMARES II - SUDESTE DO PARÁ

BRUNA PEREIRA DA SILVA

Defesa: 09 de dezembro de 2021, 9h

**Banca Examinadora:**

Profa. Ms. Maria Célia Vieira da Silva

UNIFESSPA - Orientadora

Prof. Dr. Evandro Costa de Medeiros

UNIFESSPA – Examinador interno

Esp. Maria Raimunda César Souza

Setor de Educação - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

Examinadora externa

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Letras e Linguagens da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará / Faculdade de Educação do Campo. Aborda a questão da Educação do Campo e Práticas Curriculares na Escola Crescendo na Prática no ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de compreender e analisar como caracterizam as práticas curriculares dos docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática e que medida se aproximam ou distanciam da perspectiva curricular da Educação do Campo. Vem apresentar um breve histórico do assentamento Palmares, onde a luta pela terra seguiu vinculada ao processo histórico da escola Crescendo na Prática. A partir do roteiro de entrevista buscou-se identificar algumas características sobre o perfil de três professoras que atuam no ensino da Língua Portuguesa onde, a partir dos relatos das professoras, os resultados apresentados foram breve caracterização das professoras; organização da escola e seu currículo; organização do trabalho pedagógico; valorização e condições de trabalho; relação escola-comunidade; sobre Educação do Campo. As práticas pedagógicas observadas a partir da pesquisa realizada por meio de narrativas das professoras vem mostrar o currículo como processo em disputa dentro da escola Crescendo na Prática, pois é norteador pela secretaria municipal de educação que cada vez mais se alinha à lógica da Base Nacional Comum Curricular caracterizada como imposição curricular e ainda não consegue atender todas as especificidades necessárias dos estudantes do campo. Mas se tratando especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, as professoras se comprometem buscando iniciativas próprias para trabalhar os conteúdos a partir da realidade dos estudantes e da comunidade.

Palavras-chave: Escola do campo. Prática curricular. Ensino de Língua Portuguesa.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. A LUTA PELO DIREITO À TERRA, TERRITÓRIO, TRABALHO, EDUCAÇÃO, ESCOLA	8
1.1 BREVE HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO PALMARES II	8
1.2 ALGUNS ASPECTOS DA SITUAÇÃO ATUAL DA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA	11
2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	14
2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO	14
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES	20
2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO	23
3. PRÁTICAS CURRICULARES: DIÁLOGO COM PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA	26
3.1 ELEMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA E SEU CURRÍCULO	27
3.1.1 Participação das professoras em atividades de discussão sobre a proposta pedagógica e o currículo da escola	31
3.1.3 Ensino realizado na escola e sua relação com a realidade dos estudantes do assentamento	33
3.1.4 Principais atividades as quais as professoras participam na escola	34
3.1.5 Interação com os demais professores	35
3.2 PRÁTICAS CURRICULARES DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA: APROXIMAÇÕES	40
3.2.1 A escolha dos temas e conteúdo das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes	40
3.2.2 Principais metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa	45
3.2.3 Sobre a função da avaliação	48
3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO DOCENTE	49
3.3.1 Disponibilidade de tempo e das condições necessárias para a realização do seu trabalho como professora	50
3.3.2 Existência ou ausência de formação voltada aos professores que atuam no ensino da língua portuguesa	52
4 SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
4.1 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Letras e Linguagens da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará / Faculdade de Educação do Campo. Aborda a questão da Educação do Campo e Práticas Curriculares na Escola Crescendo na Prática no ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de refletir sobre as práticas curriculares dos docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática e que medida se aproximam ou distanciam da perspectiva curricular da Educação do Campo. A pesquisa foi realizada na Escola Crescendo na Prática, localizada no assentamento Palmares II, conquistada através da luta pela terra no estado do Pará, empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Palmares II está localizado na região do Sudeste, no município de Parauapebas, fazendo ainda divisa com os municípios de Marabá e Curionópolis.

O interesse pela temática, tendo o Assentamento Palmares II como lócus da pesquisa, se relaciona com minha trajetória de vida e formação. Sou moradora do assentamento Palmares II desde o ano 1996, sendo também ex-estudante da escola apresentada neste trabalho.

Através dessa pesquisa foi possível estabelecer alguns caminhos a serem percorridos para realização desse trabalho de pesquisa no complexo exercício de desnaturalizar fatos e elementos da realidade social a qual eu me encontrava envolvida. Assim, a Licenciatura em Educação do Campo me ajudou na construção de um olhar científico sobre a realidade.

As principais motivações para a realização da pesquisa foram sendo construídas no processo de minha inserção, no ano de 2014, no curso Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Faculdade de Educação do Campo (Fecampo).

O curso propicia tempos formativos realizados na Universidade (Tempo Universidade) e tempos formativos orientados e realizados em nossas localidades de moradia (Tempo Comunidade), através de pesquisas socioeducacionais, estágios de docência dentre outras atividades, caracterizando assim uma formação em alternância pedagógica. Várias questões foram me provocando no decorrer das pesquisas, como: Quais princípios devem ser observados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa considerando a perspectiva da Educação do Campo? Como se caracterizam as práticas curriculares dos docentes que atuam

no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática e que medida se aproximam ou distanciam da perspectiva curricular da Educação do Campo? Quais os desafios encontrados pelos educadores de Língua Portuguesa da escola crescendo na Prática na realização do currículo?

Esse conjunto de questões contribuiu para que eu fosse delimitando o objetivo desta pesquisa que consiste em compreender como se caracterizam as práticas curriculares dos docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática como têm se aproximado ou distanciado da perspectiva curricular da Educação do Campo, valorizando suas narrativas. Assim, delineei como objetivos específicos: (i) Historicizar a constituição da escola Crescendo na Prática do assentamento Palmares II no contexto local/regional evidenciando seus princípios pedagógicos, caracterizando os sujeitos atendidos na escola e professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa nesta escola; (ii) Discutir o que é prática curricular problematizando a especificidade da Língua Portuguesa, bem como, possibilidades da prática curricular orientada na perspectiva da Educação do Campo e seus princípios; (iii) Compreender como se dá a escolha das atividades a serem realizadas com os estudantes (seleção de conteúdo, metodologias), problematizando o que é ensinado, por quê, como e com qual objetivo, considerando ainda os desafios encontrados pelos educadores de Língua Portuguesa da escola crescendo na Prática na realização do currículo; (iv) Analisar em que medida as práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa se aproximam ou se distanciam da perspectiva da Educação do Campo.

Essa definição, apontou a necessidade de realização de entrevistas complementares com os professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, onde realizei minhas atividades de estágio docência. A opção pela entrevista com utilização do celular, via WhatsApp, deu-se em especial devido ao contexto da pandemia de Covid-19 e conseqüente suspensão de atividades presenciais, o que inviabilizou um momento mais sistemático de novas observações em sala de aula focando mais objetivamente no objeto de pesquisa. De modo que, neste trabalho, as práticas curriculares serão abordadas a partir da narrativa dos sujeitos, professoras. Na escola atuam quatro professores, sendo apenas um do sexo masculino que não se dispôs a participar da pesquisa através do whatsapp frente impossibilidade de encontro presencial devido contexto da pandemia de Covid-19. De modo que, somente tivemos retorno de três professoras que foram identificadas, neste trabalho, com letras do alfabeto.

A busca pela compreensão das práticas curriculares dos docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática não se limita a sua descrição, mas

considera a necessidade de compreender por que estão sendo, que elementos as condicionam e determinam.

O trabalho está estruturado em quatro seções, sendo: a primeira seção trata de um breve histórico do assentamento Palmares II, situando a conquista da Escola Crescendo na Prática; a segunda seção apresenta uma revisão de literatura sobre as categorias que nortearam a pesquisa \_ a (s) concepção (os) de prática pedagógica e curricular, buscando ainda, identificar a especificidade da Língua Portuguesa, bem como, revisão de literatura sobre o movimento da Educação do Campo e seus princípios; a terceira seção expõe e discute as entrevistas com professoras que atuam no ensino da Língua Portuguesa; a quarta seção problematiza a compreensão das professoras sobre Educação do Campo recuperando um dos princípios forte que diz respeito à relação com a comunidade.

## 1. A LUTA PELO DIREITO À TERRA, TERRITÓRIO, TRABALHO, EDUCAÇÃO, ESCOLA

Neste tópico, historiza-se a constituição da escola Crescendo na Prática do assentamento Palmares II no contexto local/regional evidenciando seus princípios pedagógicos, caracterizando os sujeitos atendidos na escola e professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa nesta escola.

### 1.1 BREVE HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO PALMARES II

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), durante todo seu processo histórico, marca a luta por reforma agrária que implica “a democratização da terra e a eliminação do latifúndio” (STÉDILE, 2012, p. 558). A educação é vista pelo movimento como uma forma pela qual o ser humano pode ser transformado. O movimento é reconhecido por sua característica de lutar pela democratização da terra, da saúde, educação e cultura como dimensões indissociáveis. O MST é um movimento camponês que se une a outros movimentos para lutar por direitos sociais.

Por acreditar que a luta faz valer direitos dos povos, em 1994, o MST do estado do Pará deu início a uma ocupação da área de concessão da Companhia Vale do Rio Doce situada no município de Parauapebas, mas não se passou muito tempo até que através de mandado judicial as famílias fossem despejadas. Como forma de resistência, as famílias se reuniram e foram ocupar a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em Marabá. A reivindicação era a desapropriação de terras para que as famílias pudessem trabalhar, mas sem resposta do governo, os acampados permaneceram acampados na área por alguns meses (SILVA et al, 2014).

Durante os meses em que as famílias permaneceram em frente ao INCRA de Marabá, houve a organização para levantamento de demandas que eram necessárias para a organicidade do acampamento. Como havia uma presença expressiva de crianças em idade escolar, uma dentre as demandas apresentadas foi a criação de uma escola improvisada. Segundo informações levantadas através das entrevistas com assentados, ainda em agosto de 1994, os militantes realizaram uma assembleia para decidir sobre a criação da escola e qual nome seria dado a mesma. Durante a assembleia vários nomes foram sugeridos para a escola, e foi quando uma acampada citou o nome Crescendo na Prática (SILVA et al, 2014).

O movimento MST assumiu uma forte batalha na luta pela posse da terra no estado do Pará. O governo não decidia sobre a liberação da terra, e por isso algumas famílias foram desistindo do sonho de conquistar um pedaço de terra. Após alguns meses de ocupação do INCRA, as conquistas haviam sido poucas, então os acampados retornam para o município de Parauapebas, e ocupam uma área da Fazenda Rio Branco, o acampamento recebeu o nome de Vila das Baratas. Assim que as famílias terminaram de montar acampamento, decidiram que a escola continuaria funcionando. Suas atividades tiveram início debaixo de uma árvore, foi quando todos os acampados se juntaram e construíram uma escola de palha de palmeira. Inicialmente todos os educadores trabalhavam de forma voluntária, e todos sem formação na área da educação, muitos deles tinham apenas o ensino fundamental, mas a decisão estava tomada, as crianças do acampamento teriam uma escola (SILVA et al, 2014).

O tempo foi passando, e após uma luta que durou dois anos de enfrentamento com o governo, 817 famílias conseguiram ocupar definitivamente a Fazenda Rio Branco em uma área a 8 quilômetros do município de Parauapebas. Nesse período ocorreu uma discussão entre os acampados, pois muitos deles queriam construir a vila definitiva próximo a cidade, e outros queriam que fosse mais distante onde a área continha a terra mais fértil. Em assembleia com militantes ficou decidido que os assentados poderiam se dividir para formarem duas vilas, assim, das 817 famílias acampadas, 500 decidiram que iriam construir uma vila mais próxima de onde aconteceria a divisão dos lotes de terras, foi então que ocorreu a construção das vilas Palmares I e Palmares II, e os acampados se tornaram assentados (SILVA et al, 2014).



Figura 1: Assentamento Palmares II  
Fonte: SILVA, 2016

Ao longo do processo de luta pela construção do assentamento, a escola vai se impondo como uma necessidade. Quando as famílias chegaram na nova vila, logo se juntaram para construir o barracão de palha para a escola continuar funcionando, a escola atendia cerca de 500 crianças, que estudavam de 1º a 4º série.

Quando terminou o processo de construção e organização da escola, os militantes da vila decidiram ir à prefeitura do município de Parauapebas em busca dos seus direitos, tendo em vista que educação de qualidade é um direito de todos os povos. As famílias acampadas demandam o governo local para que garanta materiais pedagógicos, merenda escolar e remuneração para os educadores. Durante um período houve várias negociações entre representantes da vila e o governo municipal, as reivindicações foram atendidas, e foi possível garantir a remuneração dos educadores.

Os educadores garantiram a escolarização das crianças pelo período de dois anos, e no ano de 1998 houve o concurso público do município de Parauapebas, e os educadores foram substituídos por educadores da cidade. Os educadores despedidos decidiram buscar formação em docência na expectativa de retornar sua atuação na escola, mas o acesso à formação de nível superior só era possível fora da vila. Assim, muitos foram se formando em Ensino Médio Magistério e outros estudaram em cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) realizados em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Marabá. O Pronera destacou-se como importante “política pública específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária [...] e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada” (SANTOS, 2012, p. 629).

Na vila Palmares II algumas necessidades básicas foram reivindicadas pelos militantes junto ao governo. Dessa mobilização resultou: o prédio permanente da escola Crescendo na Prática foi construído, mas o governo estava demorando para fazer a inauguração. Foi quando a escola de palha, onde as crianças estudavam foi destruída pelo fogo durante uma madrugada. Por este motivo, os educadores decidiram ocupar o prédio permanente da escola mesmo sem a liberação do governo.

Hoje, o Assentamento Palmares tem uma população de aproximadamente 15.000 habitantes. É uma comunidade que luta pela permanência de sua identidade cultural, mesmo tendo seus direitos desrespeitados pela falta de políticas públicas do município, se desafia a lutar. A escola Crescendo na Práticas que tem sua história construída juntamente com a história do assentamento, pode-se dizer que é um espaço onde reflete o valor de todos os anos de luta.

## 1.2 ALGUNS ASPECTOS DA SITUAÇÃO ATUAL DA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Crescendo na Prática, foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1996. A escola é uma conquista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e está localizada no Assentamento Palmares II, a 22 quilômetros do município de Parauapebas, no Sudeste do Pará. Atualmente atende 632 alunos que estudam distribuídos em três turnos. A escola recebe alunos do próprio Assentamento e de comunidades vizinhas. Conta com funcionários da comunidade e da área urbana de Parauapebas.

Considerando a realidade do meio rural ao longo da história, a educação foi negada aos camponeses, reproduzindo-se a ideia de que agricultor não precisava de estudo e que o estudo ou direito à escola não é para todos. Tem-se portanto, os maiores índices de analfabetismos nas áreas rurais (IPEA, 2021). O que tem impossibilitado a conquista de outros direitos. Mais recentemente, ao se convencerem da importância do acesso a escola, as famílias passam a reivindicá-la especialmente para as novas gerações. No entanto, persiste como direito negado frente a ausência de escolas nas comunidades. Atualmente, a busca por escola representa um dos motivos que levam ao deslocamento e circulação das famílias. A demanda por acesso e melhorias na educação também encontra-se dentre os motivos da migração de moradores. Uma das principais reivindicações políticas referente às políticas de assentamento rurais é a institucionalização da escola, tanto para as crianças como para os adultos. Esta é uma demanda generalizada e recorrente nos PA's de todo o Brasil'' (BRINGEL, 2006).

Quando chegamos no Zé de Areia, percebemos a necessidade da escola no acampamento, em Marabá fizemos uma reunião da coordenação, e eu optei por ficar já na coordenação de educação, então todo dia de manhã eu pegava tudo quanto era menino do acampamento que queria estudar e levava pra debaixo da mangueira, que inclusive essa mangueira tinha um piso de cimento em volta, aí eu colocava as criança no chão e as folhinha amarela que caia agente usava pra fazer as letras com carvão[...]. (NUNES, Prof. da Escola Crescendo na Prática. Entrevista concedida em 2014).

Inicialmente, em 1996, as turmas eram multisseriadas, atualmente os alunos da E.M.E.F Crescendo na Prática estão distribuídos em 53 turmas organizadas por ciclos de aceleração e Educação de Jovens e Adultos, organizados nos três turnos (manhã, tarde e noite). O objetivo das turmas por ciclo é organizar o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento dos

alunos com duração dos 09 anos do ensino fundamental, voltado para alunos de 6 a 14 anos de idade.

A partir do ano 1996, a escola passou a funcionar em prédio permanente. Conforme observação in loco realizada no ano 2014, área do terreno corresponde a 11.424m<sup>2</sup>, com cobertura de telha de barro, piso industrial, energia elétrica, iluminação com lâmpadas fluorescentes, forrada com PVC, calçadas e muro, o prédio contém: 1º bloco administrativo com: 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala dos professores, 1 sala dos vigias; 2º bloco administrativo: 1 sala da diretoria, 1 sala da coordenação, 1 almoxarifado, 1 sala de digitação, 1 sala administrativa cedida para o ensino médio, 2 banheiros, 1 sala de informática, 1 sala de jogos, 2 banheiros feminino e 2 masculinos, 1 banheiro adaptado para pessoas com necessidade especiais, 1 cozinha, 1 dispensa para materiais de limpeza, 1 dispensa para alimentação, 1 pátio que é usado como refeitório, auditório, 1 sala de leitura, são 34 salas de aula.

Até o ano de 2014, início dessa pesquisa, a eleição para escolha da diretoria da escola era realizada a cada dois anos, onde a comunidade escolar escolhia através do voto a gestão da Escola. Assumindo esta direção uma diretora e dois vice-diretores, mas no ano de 2018 houve uma disputa política dentro do assentamento Palmares II onde um grupo se aliou ao prefeito de Parauapebas e, então, a direção da escola Crescendo na Prática passou a ser indicação do prefeito, esse momento foi chamado pela comunidade de *O Golpe*.



Figura 2: E.M.E.F. Crescendo na Prática  
Fonte: SILVA, 2016

A partir do ano de 2018, a escola passou a ofertar somente os anos finais do ensino fundamental e cede sua estrutura para o funcionamento do ensino médio, como explica uma das professoras inseridas na pesquisa:

O nosso público são crianças de 11 anos até alunos de 50 anos nós temos. Os alunos de 11 anos é do 6º Ano, 7º Ano, 8º e 9º. O 9º Ano se encerra com alunos de 13, 14 anos, uma pequena minoria de 16 anos. A maioria de 16 anos já está na EJA. Aí já varia a EJA, que nós temos alunos até de 50 anos (Professora V).

Além da escola Crescendo na Prática, no assentamento também existem mais duas escolas, que são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira que oferta educação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental II, e a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

A maior parte dos estudantes da escola Crescendo na Prática depende do transporte escolar para chegar até a escola. No período chuvoso eles são bastante prejudicados, pois a estrada não se encontra em boas condições, assim como os ônibus também não tem manutenção adequada para fazer o percurso. A escola tem que se organizar internamente para não deixar os estudantes prejudicados. Então, professores, gestão e coordenação pedagógica se propõem a repassar os conteúdos aos que perdem aula por não conseguirem chegar no horário da aula. Os estudantes do período da tarde são os mais prejudicados, pois são os que mais dependem do transporte escolar.

Segundo informações coletadas, a maioria dos estudantes nasceu no estado do Pará e seus pais são migrantes de outros estados e se envolveram no processo histórico da luta pela terra do assentamento Palmares II. Há também os que são filhos de pessoas que adquiriram terras da reforma agrária de assentados, passando assim a ser moradores de Palmares (Pesquisa de campo, 2016).

O trabalho pedagógico da escola Crescendo na Prática é orientado pela secretaria de educação do município de Parauapebas-SEMED que parte de uma lógica conteudista, para abranger todas as escolas municipais.

O Setor da Educação do Campo no município de Parauapebas, ligado à Secretaria Municipal de Educação-SEMED, tem o objetivo mediar a educação municipal das escolas do campo, adaptando o Documento Curricular Municipal de Parauapebas (DCMP) a realidade dos alunos do campo no município. Para isso, o setor tem uma equipe específica que direciona o ensino segundo as especificidades da educação do campo.

Na perspectiva de se ter um currículo que seja construído de acordo com a realidade dos sujeitos, a Escola Crescendo na Prática vai construindo internamente estratégias interligando as práticas existentes na comunidade local ao currículo exigido. A escola além de estar localizada no campo é fruto da luta dos trabalhadores por direitos e tem como permanente desafio, se firmar como uma escola com identidade camponesa.

## **2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

Considerando o foco da pesquisa voltado a compreender as práticas curriculares dos docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática e se aproximam-se ou distanciam-se da perspectiva curricular da Educação do Campo, no processo da pesquisa ficou explícita a necessidade de eleger algumas categorias teóricas como: Educação do Campo e seus princípios, prática pedagógica e curricular, especificidade da prática pedagógica em Língua Portuguesa, trabalho docente e a escola como território de disputa curricular. Destacamos que foi o movimento de aproximação da realidade social, o contato com as narrativas docentes, que nos orientou na seleção dessas categorias. Para essa compreensão, tomamos como principais referências os trabalhos de Roseli Salete Caldart (2012) sobre Educação do campo; Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2012) ao refletirem a respeito da escola do campo; além de estudos de Libâneo (1993), Maria Isabel da Cunha (1992), Maria Antonia de Souza (2016) que trazem muitas contribuições ao debate acerca da prática pedagógica, bem como, estudos de Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001) e Miguel G. Arroyo (2013) sobre a compreensão de currículo. Para tratar mais especificamente do ensino de língua portuguesa, mobilizamos os trabalhos de Nilsa Brito Ribeiro e Lucivaldo da Silva Costa (2014).

### **2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO**

Tratar da questão Educação do Campo é tratar de uma educação que compreenda os processos sociais, que é norteadada pelo contexto da realidade social, é referir-se à educação que vê os sujeitos como protagonistas de seu destino. Outra característica bastante relevante da Educação do Campo é ter como perspectiva trabalhar a realidade dos agricultores, levando em consideração o trabalho, a cultura e os objetivos das lutas camponesas e sua historicidade.

A autora Roseli Salette Caldart (2012) apresenta discussões importantes sobre o percurso da Educação do Campo. Em seu texto “Educação do Campo”, retrata a importância dos movimentos sociais no processo de construção, principalmente o MST, através das lutas dos camponeses que além de reivindicarem por reforma agrária, dentre outros direitos, lutam por uma educação digna no e do campo.

Neste sentido, Caldart (2012, p. 259) reflete que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

É possível entender um pouco sobre o processo histórico da construção da Educação do Campo, suas características e transformações com a contextualização feita por Caldart (2012, p. 259-260).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Caldart (2012) afirma que, o lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento:

a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa.

Para Caldart (2012, p. 263-264) a Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a consciência de mudança que seu nome expressa.

Abaixo estão descritas apenas algumas características que segundo a autora devem ser fundamentais na educação do campo.

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Para refletir sobre a questão Escola do Campo, as autoras Molina e Sá (2012), no texto intitulado “Escola do Campo”, abordam a contextualização histórica do surgimento da proposta do movimento da Educação do Campo, que através das lutas dos movimentos sociais camponesas por terra e educação, forjaram a identidade da Escola do Campo, que deve garantir a educação dos sujeitos do campo. Assim, para Molina e Sá (2012, p. 327) a concepção de escola do campo a qual tratam

se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade dessa inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. Molina e Sá (2012, p. 325)

Molina e Sá (2012, p. 327), partindo dessa materialidade, destacam que a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o

desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. A Escola do Campo tratada por Molina e Sá (2012, p. 327) busca transformar o sistema educacional que já está posto, a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico.

Para tratar a respeito da Educação e as escolas do campo, a autora Roseli Caldart (2003) vem através de seu texto intitulado “Escola em Movimento” trazer reflexões sobre a visão de educação básica do campo a partir das experiências e propostas pedagógicas vinculadas ao MST.

Roseli Caldart (2003) também vem apresentar a relação do movimento social MST com a escola, bem como a organização dos sem terras para lutar por uma educação digna no campo como um direito social.

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (CALDART, 2003, p. 62).

A luta do MST também está ligada ao contexto mais amplo onde toda sociedade tem o direito de ter escola tanto do campo quanto da cidade. Assim Caldart (2003, p. 66) reflete que

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Outro traço marcante da luta por uma educação básica no campo que Caldart demonstra em seu texto é o esforço dos movimentos sociais pela garantia de escolas permanentes nos territórios camponeses. Essa escola vem para mudar o conceito construído historicamente no meio social de que as pessoas do campo não necessitam de envolvimento ao mundo das letras, assim, a autora vem mostrar que a luta dos sem terra foca na perspectiva de conciliar o mundo do trabalho com a educação.

A partir das ideias expostas no texto, também é possível refletir a respeito da proposta pedagógica dos movimentos sociais, mais especificamente o MST, que desde sua criação tem o potencial de formar os sujeitos sem terra os tornando mais humanos, capazes de refletirem para além de si mesmos, sobre a escola que querem, sobre meio social em que vive e se indignarem com as injustiças. Portanto, a autora afirma que “ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo” (CALDART, 2003, p. 70).

Para se fazer escolas no campo Caldart (2003) vem trazer reflexões que transmitem o entendimento de que é necessário enxergar o movimento social como sujeito educativo, respeitar as trajetórias de vida dos sujeitos do campo, bem como suas trajetórias, suas realidades, as características sociais que são próprias desses sujeitos. Traz também reflexão sobre a importância do comprometimento dos educadores com a formação dos sujeitos do movimento social, pois a educação que deve ser ofertada para esses sujeitos tem que objetivar a formação da consciência humanizadora.

Caldart (2003) também faz apontamentos sobre a oferta de educação coletiva a partir da pedagogia do movimento social onde a escola não é só dos educadores, mas sim de todos os sujeitos que desejam contribuir nos processos educativos, mesmo que sejam outras pessoas da equipe escolar e de fora da escola, mas que tenham o desejo de estar envolvido nesta tarefa.

A autora Roseli Caldart (2020) em seu texto que tem como tema Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo, vem apontar os desafios postos para todas as escolas de modo geral, campo e cidade. Traz reflexões importantes a respeito da responsabilidade das escolas do campo onde em meio ao modelo de sociedade dominada pelo sistema capitalista que influencia fortemente o meio da educação a formar pessoas somente para o mercado de trabalho, estudantes e educadores do campo são chamados para adotarem práticas pedagógicas conforme as necessidades dos camponeses.

Houve um processo de luta a partir dos movimentos sociais para o surgimento da Educação do Campo. Caldart (2020) reflete que a Licenciatura em Educação do Campo foi criada como parte da luta em defesa da escola pública do campo e para ajudar no fortalecimento político, organizativo e pedagógico da Educação do Campo. Enfatiza que, os desafios

educacionais do nosso tempo exigem que trabalhemos para tornar esse vínculo ainda mais orgânico.

A partir da contextualização histórica do surgimento da Educação do campo muito se discutiu sobre as formas de imposição sobre o modelo de educação que historicamente foi pensado para criar mão de obra conforme as necessidades do capitalismo. A autora Roseli Caldart (2020) faz apontamentos importantes a respeito dos desafios educacionais do nosso tempo que devem trabalhar formas de enfrentamentos às investidas capitalistas que põe em riscos a integridade das escolas públicas.

Os processos relacionados às necessidades e interesses das escolas públicas nos territórios camponeses devem ser movidos pelo trabalho vivo de restauração da função ambiental da terra. A agroecologia partindo da agricultura camponesa deve ser uma constante ferramenta de estudo dentro das escolas do campo, pois a educação pode ser um modo de estabelecer a relação entre o homem e a natureza.

A autora mobiliza a ideias de vários outros autores para refletir sobre o modelo social capitalista excludente que proporciona a desigualdade social, exploração e dominação negando os direitos dos povos do campo como a educação. Portanto, segundo Caldart (2020, p. 4),

há a necessidade de um processo de reconstrução social e ecológico do mundo em curso, construídos nas contradições em ambientes cada vez mais conflituosos e tensos. Esses processos trazem desafios formativos e educacionais cuja grandeza ainda nem conseguimos dimensionar suficientemente.

A função social da escola, deve partir fundamentalmente a partir das escolas públicas, pois segundo Caldart (2020, p. 4). “são as escolas originalmente pensadas para acesso da maioria e que podem ser geridas pelas suas formas de organização coletiva”

No debate dos povos tradicionais e das organizações camponesas a partir das ideias da Caldart (2020, p. 6) reflete-se que a “função social da terra é colocar a produção de valor de uso em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas da alimentação saudável e condições de habitação digna para todos” .

Também há importantes a apontamentos feitos por Caldart que diz a respeito do avanço capitalista no uso devastador da natureza que visa somente o lucro através da mercantilização dos bens naturais, mas há também demonstrações de que os trabalhadores tanto do campo quanto da cidade têm como foco de luta a “função ambiental da terra para reforçar a acessibilidade da conexão entre os processos de socialização da propriedade da terra e de

reconstrução da agricultura em bases sociais e ecológicas efetivamente sustentáveis” (CALDART, 2020, 6).

Portanto, podemos refletir a partir do texto de Caldart que a função social das escolas do campo tem como foco a valorização da agricultura camponesa e a garantia de acesso à educação aos povos do campo por meio de escolas públicas que devem ser garantidas em seus próprios territórios. Liga-se ao processo de luta a respeito da função socioambiental da terra.

## 2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

Buscar ser comprometido com processos educativos numa perspectiva emancipadora, deve ser um desafio constante de cada educador. Adotar medidas que levem em consideração o meio político, social, cultural, que compreenda qual as necessidades sociais e de aprendizagem, e quais experiências são importantes, é uma forma de reconhecimento do protagonismo dos alunos na construção metodológica da prática pedagógica crítica.

José Carlos Libâneo (1993) em sua obra que tem como título “Didática”, aborda assuntos reflexivos sobre o processo de ensino, os conteúdos e suas características, seus objetivos. O autor aponta os educadores como principais mediadores dos processos educativos, sendo importantes através dos seus métodos de ensino que podem influenciar ações de pessoas no meio social.

Libâneo (1993) aponta que, o campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, a qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimento e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamentos independentes, crítico e criativo, tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social.

Segundo a reflexão de Libâneo (1993), a preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública. Esse objetivo é atingido pela instituição de ensino, tarefas que caracterizam o trabalho do professor. A instrução proporciona domínio dos conhecimentos sistematizados e promove desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instituição; é a atividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em

vista a instrução e a educação. A Didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo das atuações concretas em que se realiza o ensino.

A forma de ensino é um aspecto a ser considerado dentro da escola, pode contribuir para a construção de conhecimento, tornando os sujeitos capazes de fazer leitura de mundo de forma crítica, reconhecerem as problemáticas do meio em que estão inseridos, formam valores sociais que fortaleçam cultura, vida cultural e política. Quando se pensar na forma de ensino dentro da escola, é necessário, antes, fazer reflexão sobre quais as suas finalidades, e quais resultados podem ser alcançados. Para Libâneo (1993) o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro das escolas que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. Ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade implica, pois, que a escola cumpra a tarefa que lhe é própria: prover o ensino.

Neste sentido, para Libâneo (1993), a missão do professor é efetivar uma prática pedagógica para além da escola, que entenda de forma metodológica e participativa o contexto social. Libâneo (1993) aponta que o professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor. Em relação ao aluno Libâneo (1993) aponta que, o aluno por sua vez, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida.

Deste modo, o ensino não depende somente do professor, e a aprendizagem não é algo que cabe somente ao aluno, o ato de ensinar e aprender serve para ambos.

Em relação ao processo de ensino Libâneo (1993) ressalta que devemos entender como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo

como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos. Considerando algumas características desse processo.

Outra autora que tem reflexões importantes quando se fala em Prática Pedagógica e sua relação com a Educação do Campo, é Maria Antônia de Souza (2016), no artigo intitulado “Sobre o Conceito de Prática Pedagógica” aponta que, a Prática pedagógica é um conceito que tende a ser explicitado por meio de relações diretas com a escola e o ensino. Pesquisas que tratam da prática pedagógica, geralmente, referem-se a ela como vinculada aos conteúdos, à relação do educador com o educando, às técnicas de ensino, à avaliação, aos materiais didático pedagógicos e às tecnologias educacionais. A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social.

Desse modo, para Maria Antônia de Souza (2016, p. 38) “a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. Souza (2016) apresenta uma visão mais ampla da prática pedagógica ao evidenciar sua ligação direta aos fenômenos do meio social. A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade no contexto da prática social. A educação escolar deve ir além dos muros da escola. Segundo o debate de Souza (2016), é como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc. Cada verbo da ação vem carregado de vontade coletiva, vontade societária, muitas vezes impressa por meio de ideologias. Logo, vontades e ideologias expressam concepções de mundo, sociedade e educação, que podem ser conservadoras ou transformadoras de relações sociais.

Tomando como referência a ideia da autora Maria Antonia de Souza (2016), é possível compreender a Prática Pedagógica como um processo que possibilita formação de sujeitos que podem ser formadores de novas práticas sociais de formas críticas, novas intencionalidades, sujeitos que possivelmente se posicionam socialmente com ideias políticas coletivas, contrárias às políticas mecanizadas já estabelecidas.

Para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, buscamos neste trabalho, uma aproximação de suas práticas curriculares a partir de suas próprias narrativas. Estas práticas se dão num contexto de avanço

das políticas neoliberais como também num contexto de reconhecimento de múltiplas identidades e as tensões que as envolvem. Nesse sentido, concordamos as reflexões de Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001, p. 41-42) ao analisar o tema do currículo, cultura e formação de professores. O autor retoma que

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a *conteúdos* e os que vêem currículo como *experiências de aprendizagem*. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação*. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo, entendendo então currículo como o faz SILVA (1996), como o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.”

É nessa perspectiva de compreender o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (MOREIRA, 2001, p. 41-42) que o autor destaca contribuições das perspectivas críticas de currículo que

representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, e considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais (SILVA, 1999 apud MOREIRA, 2001, 43).

Ainda em concordância com Silva (1999 apud MOREIRA, 2001), Moreira (2001) situa o currículo “como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p. 43). Nessa mesma perspectiva, situamos os estudos de Miguel G. Arroyo (2013, p. 15) que ao reconhecer o currículo como território de disputa, destaca estreita relação entre currículo e trabalho docente. Pois, “[...] em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente”. Reconhecendo a pertinência dessas análises, é com esse olhar que buscamos compreender as práticas curriculares narradas pelas professoras de Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática, Assentamento Palmares II.

### 2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO

A linguagem é o fator principal e significativo na relação entre sujeitos. Para Maria Isabel da Cunha (1989) a linguagem estabelece a reciprocidade, especialmente em situações face a face. A fala de um produz a fala ou a reação do outro e a subjetividade de ambos produz uma aproximação única que nenhum outro sistema de sinais pode reproduzir.

A área de Linguagem tem um papel significativo que permeia por todas as áreas de conhecimento, pois é por meio da linguagem expressada em sala de aula entre educador e alunos que o aprendizado acontece. Tratando do Ensino de Língua Portuguesa no Campo, a Área de Linguagem tem o papel importante, é uma área que tem em sua origem a preocupação com uma formação docente, cuja matriz curricular considera as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que, em seu delineamento curricular, potencializa os sujeitos em formação no sentido de construírem sua autonomia político-pedagógica para criar e recriar novos conhecimentos que favoreçam a compreensão crítica do mundo, para além dos processos de escolarização.

Os apontamentos feitos pelos autores Nilsa Brito Ribeiro e Lucivaldo Silva Costa (2014) refletem em perspectiva histórica e política, a contribuição da área de Linguagens, enquanto componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa- Campus de Marabá), à formação de professores de escolas básicas do campo. É necessário considerar, antes de tudo, que qualquer reflexão não pode prescindir de um breve retorno às primeiras iniciativas de formação de educadores do campo, nas regiões Sul e Sudeste do Pará, como resultado da luta mais ampla dos movimentos sociais do campo por Reforma Agrária.

Ribeiro e Costa (2014, p.221) ressaltam que

a linguagem é principal ferramenta que os sujeitos usam para alcançarem seus objetos no contexto social, sendo ela a base da formação cultural, nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua não pode se dissociar das condições materiais de existência dos sujeitos que falam. Nem uma variedade linguística possui em si mesma valor social imanente. Cada variedade representa, por tanto, em termos de valor social, o que representam seus falantes, na sociedade.

Nesse sentido, por onde passa a relevância político-formativa da área de Linguagens? Ribeiro e Costa (2014, p. 214) fazem a seguinte reflexão,

ora, no mundo contemporâneo em que as múltiplas linguagens se impõem sob o monopólio e alienação dos meios de comunicação veiculadores do pensamento hegemônico, uma proposta e formação, que tem em seus processos formativos a configuração da autonomia do professor do campo para compreender e intervir nas dinâmicas que dão especificidades a vida do

campo, deve manter a preocupação permanente acerca das implicações da área de Linguagens para a formação.

Para Ribeiro e Costa (2014) o direito de produzir e entender os sentidos veiculados no jogo da linguagem deve ser entendido como possibilidade de emancipação dos sujeitos no processo de significar criticamente o mundo e as relações que nele se travam. Reflete-se assim que, a Área de Linguagens tem a função de levar em consideração os desafios do educador do campo enquanto mediador de conhecimento frente a um contexto tecnológico de uma sociedade dominante e exigente em relação aos conhecimentos. É necessário que educadores transmitam conhecimento de formas dinâmicas e eficazes, e que os conteúdos aplicados tenham como foco o desenvolvimento dos pensamentos críticos, para isso, precisa-se sentir a necessidade de reconfigurar a educação, para coincidir de forma plena com a vida do campo.

O educador que ensina sujeitos do campo tem o papel de levar em consideração a cultura dos seus alunos, analisar a linguagem com o objetivo entender o significado que ela tem para determinados sujeitos. O ensino de linguagens no campo tem um papel importante na construção da identidade dos sujeitos camponeses.

### 3. PRÁTICAS CURRICULARES: DIÁLOGO COM PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA

A reflexão sobre o trabalho pedagógico considera aqui docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola do Campo Crescendo na Prática. A partir dos relatos, apresento nesta seção: breve caracterização das professoras; organização da escola e seu currículo; organização do trabalho pedagógico; valorização e condições de trabalho; relação escola-comunidade; sobre Educação do Campo.

Buscamos identificar algumas características sobre o perfil das professoras que atuam no ensino da Língua Portuguesa na escola Crescendo na Prática (Quadro 1), considerando professoras com as quais realizamos atividades de estágio docência, sendo 4 professoras (destes, 1 do sexo masculino). Na presente pesquisa, foi possível a participação de 3 professores (sendo uma a Coordenadora Pedagógica da Escola). As professoras serão identificadas com letras do alfabeto.

Dentre os 4 professores, 3 são contratados e apenas 1 (sexo masculino) é concursado, o qual, infelizmente, não foi possível a realização da entrevista devido contexto da pandemia de Covid-19, dentre outros contratempos.

Quadro 1: Algumas características do perfil das professoras que atuam no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática

<b>Pseudônimo =&gt;</b>	<b>Profª/Coord. V</b>	<b>Profª C</b>	<b>Profª L</b>
<b>Idade</b>	33 Anos	58 Anos	43 Anos
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Naturalidade</b>	Landri Salis- Piauí	Viana/ Maranhão	Bernardo do Mearim- Maranhão
<b>Local de moradia</b>	<i>Assentamento Palmares II</i>	<i>Assentamento Palmares II desde 1996</i>	<i>Assentamento Palmares II desde 1998</i>
<b>Escolaridade</b>	Licenciatura em Pedagogia, e Licenciatura em Ciências Naturais	Licenciatura em Letras, Pedagogia, Especialização em Currículo e Educação do Campo	Licenciatura em Letras, Pedagoga, Especialização em Currículo e Educação do Campo
<b>Área de atuação</b>	<i>Coordenadora pedagógica de 3º e 4º Ciclo, e EJA</i>	<i>Professora de Língua Portuguesa, e coordenadora do Projeto Mais Educação</i>	<i>Professora de Língua Portuguesa,</i>
<b>Tempo de atuação como professor</b>	04 Anos	25 Anos	11 Anos
<b>Tipo de vínculo trabalhista</b>	<i>Contratada</i>	<i>Contratada</i>	Contratada

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

Chama atenção ainda, o tempo de atuação em especial das duas professoras que estão em sala de aula, sendo 25 anos e 11 anos. De modo que, a trajetória profissional e acadêmica dessas professoras se entrelaçam com a constituição do assentamento, como será apresentado no tópico posterior.

As professoras atendem a perfis reivindicados pelo Movimento da Educação do Campo: moram no assentamento, têm formação em nível superior e formação específica para atuação com povos do campo. Apesar disso, possuem vínculo trabalhista através de contrato temporário, o que situa a categoria professor numa condição de instabilidade profissional (vínculo precário).

Essa condição de instabilidade profissional nos provoca pois fragiliza o trabalho docente. Como bem destacou Caldart (2012, p. 263-264) “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica”.

### 3.1 ELEMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA E SEU CURRÍCULO

As professoras apresentaram um pouco da Escola Crescendo na Prática e sua proposta pedagógica, evidenciando suas principais características. A partir da análise dos relatos identificamos quatro ideias-força: a dimensão da constituição histórica da escola criada ainda na ocupação na sede do Incra/Marabá e acompanhando o itinerário / trajeto das famílias; as narrativas trazem o reconhecimento de que se trata de uma escola do campo e que tem suas especificidades; e, reconhecem sua importância política, sendo escola referência; destacam ainda potencialidades/tensões quando se referem a escola de assentamento que fica perto da cidade.

É possível observar no relato abaixo, a dimensão da constituição histórica da escola criada ainda na ocupação na sede do Incra/Marabá e acompanhando o itinerário / trajeto das famílias:

É porque assim, quando se fala da escola Crescendo na Prática, eu sempre me emociono com a história da escola Crescendo na Prática. Nós começamos essa escola, na verdade ela foi construída na porta do INCRA de baixo dos pés de Mognos lá de Marabá, o INCRA. Nessa época, não foi eu que comecei, mas foi outras companheiras que estão aqui como a professora Francisca, a professora Cleude, a professora Maranata, elas tiveram essa oportunidade de dar aula na porta do INCRA, sentada na grama. De lá pra cá veio se constituindo. [...] No acampamento chamado Vila da Barata demos início,

nessa época eu já estava lá, né? Quando iniciou o trabalho lá a escola era de palha (Profª C, 25 anos de atuação na escola).

As narrativas das professoras trazem o reconhecimento de que se trata de uma escola do campo e que tem suas especificidades:

Então, a escola Crescendo na Prática é uma escola, como eu já falei anteriormente, ela é uma escola conhecida a nível de Brasil e de mundo, é uma escola que se diferencia das outras escolas do campo e até mesmo da cidade, né? É pelo seu formato, pela sua característica, né? Pelas pessoas que trabalham, ela se diferencia, porque aqui nós atende a maior parte dos alunos na parte da tarde eles são do campo, ele vem de longe da roça, tem alunos que andam mais de 40 quilômetros, boa parte a pé para poder pegar o ônibus, porque muitas vezes o ônibus não vai onde o aluno tá, ele tem que andar um pouco a pé para poder pegar o ônibus (Profª C, 25 anos de atuação na escola).

Apesar disso, vão se apresentando as tensões quanto a sua localização estratégica, próxima do núcleo urbano de Parauapebas. O que a situa também como um espaço de disputa.

As professoras reconhecem ainda sua importância política, sendo escola referência.

Então a Crescendo na Prática, ela é a mãe da [escola] Salete Moreno que é a creche hoje, e é a mãe da escola Oziel Alves Pereira, a escola Oziel Alves Pereira atende o fundamental menor que é do 1º ao 5º ano, e a Salete é a educação infantil. Então, a escola mãe é a Crescendo na Prática. É uma escola que todo professor quer vim quando passa no concurso. Uma porque fica mais próxima da cidade, né!? Ela é escola do campo, mas é a escola que fica mais perto da cidade (Profª C, 25 anos de atuação na escola).

Bem, a Escola Crescendo na Prática é uma escola de assentamento, no Assentamento Palmares II. Ela é uma escola que abrange mais de 1000 alunos, e tem de 5º ao 9º ano no fundamental e Ensino Médio. Tem sala de apoio, biblioteca, sala de informática. É uma escola bem abrangente. É uma das maiores escolas do Pará, escola do campo. Ela é uma escola que vem renovando a cada dia o currículo (Profª. L, 11 anos de atuação na escola).

As narrativas das professoras expressam potencialidades e também tensões, entre as tensões, foi possível identificar o fato de ser escola de assentamento que fica perto da cidade o que lhe traz uma localização privilegiada e ao mesmo tempo bem disputada, em especial quanto a sua identidade de assentamento que é constantemente ameaçada. Além disso, apesar do esforço em desenvolver práticas curriculares no sentido de valorização e fortalecimento da dinâmica das famílias do assentamento, tem-se a pressão curricular sobre a escola através dos exames nacionais de avaliação, como expressa o trecho abaixo:

É uma das propostas pedagógicas da escola, na verdade, era justamente isso, na verdade iniciamos com a construção do currículo, né? A gente sempre tenta trabalhar de uma maneira diferenciada devido sermos escola do campo, mas nem sempre nós conseguimos porque nós temos essa, essa, nós atendemos alunos, tanto do campo, como também atendemos alunos que não vem do campo, então, isso de certa forma dificulta um pouco, mas uma das nossas propostas é trabalhar justamente isso, a questão do campo, de como se trabalha no campo, mas também não trabalhar de forma diferenciada do aluno da cidade não, até porque na hora de um ENEM, né? É necessário que os alunos tenham essa compreensão de todo contexto, de todos os conteúdos programáticos (Profª e Coordenadora V, 04 anos de atuação na escola).

A preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo de como se expressa a pressão que as escolas têm com os exames nacionais de avaliação. Tendência que tem afetado fortemente o trabalho pedagógico e o currículo da escola.

A expressão apresentada pela professora V: “[...] atendemos alunos, tanto do campo, como também atendemos alunos que não vem do campo” dá-se em razão de a escola Crescendo na Prática estar situada no assentamento Palmares II o qual sua área geográfica faz divisa com pequenas vilas situadas em vicinais na região do contestado de Marabá<sup>1</sup>, por exemplo: PA Liberdade, PA União. recebe ainda, alunos do Bairro Palmares Sul, que anteriormente tinha o nome de Assentamento Palmares I, mas que por reivindicação política dos moradores, em 2018, tornou-se um bairro da cidade de Parauapebas.

As professoras foram interrogadas sobre “O que você entende por currículo?”, nas respostas foi possível identificar uma compreensão de currículo. Elas defendem currículo próprio da escola do campo e evidenciam a autoridade do professor na relação com o currículo. Além disso, destacam a importância da formação continuada na compreensão do que é currículo e de como construí-lo em seu trabalho pedagógico. De modo que, não observamos divergência entre o relato das professoras. As ideias apresentadas convergem e se complementam.

Para a professora C, “a escola do campo deve ter seu próprio currículo. [...] uma escola do campo tem que estar vinculada com a realidade do aluno. Ela tem que está vinculada a vida do aluno no dia a dia”.

As professoras têm propriedade para falar sobre as características que devem ter no currículo da escola do campo onde elas atuam, pois se mostram envolvidas no processo de construção para garantir a introdução dos princípios da Educação do Campo no mesmo. Demonstram em suas falas, que suas formações são propriamente voltadas para a Educação do

---

<sup>1</sup> A Região da área do Contestado de Marabá fica localizada em uma área geograficamente disputada pelo poder público de Marabá e Parauapebas.

Campo, por isso assegura firmemente em suas falas que uma escola do campo deve ter sua proposta curricular vinculada com a realidade dos alunos.

Profª. C: Olha, falar de currículo é algo muito importante, muito sigiloso, porque nem todo professor entende de currículo. Como ele deve funcionar quando se trata de uma escola do campo. Eu sempre bato nessa tecla: que a escola do campo deve ter seu próprio currículo, não o currículo que já vem da cidade, mas a escola do campo deve ter seu próprio currículo, porque seu maior público hoje são as crianças que vem da zona rural. E por isso ela tem que ter seu próprio currículo, porque tem o período de plantar, o período de colher, então ela tem que ter seu próprio currículo, até mesmo porque uma escola do campo tem que estar vinculada com a realidade do aluno. Ela tem que está vinculada a vida do aluno no dia a dia.

No entanto, identificamos disputas envolvendo as práticas curriculares e que esse processo ainda está marcado pela mera “adaptação”, de modo que ainda não rompe com a perspectiva de padronização curricular. Como bem situam Moreira (2001) e Arroyo (2013), o currículo se apresenta como um território fortemente cercado que expressam disputas sociais. Esse excesso de normatizações tende a limitar a autoridade pedagógica do professor e da escola na definição sobre o que e como deve ser ensinado, logo, na própria função social da escola.

A profª. L evidencia a questão da autoridade do professor na reelaboração do currículo.

Profª. L: E, o currículo é um direcionamento do processo educacional, é um objeto de conhecimento de acordo com os saberes, na verdade o currículo sempre é uma construção, que vem se inovando a cada dia, que envolve mudanças. Que acompanha as mudanças. Bem, as atividades discursivas elas são umas atividades que a maioria das vezes elas já vêm prontas direto da SEMED, mas nós como professores do campo, nós temos que estar inovando sempre. [...] Tá trabalhando proposta para que o aluno se sinta com vontade de voltar a sala de aula.

A autonomia docente deve ser devidamente resguardada, bem como, o constante investimento em formação inicial e continuada. Nesse sentido, a professora V, destaca ainda a importância da formação continuada que possibilitou uma maior compreensão do que é o currículo como também os instrumentalizou na construção de currículos.

Profª. V: É, assim, no meu modo de pensar, quando a gente fala em currículo, uma das primeiras coisas que vem na cabeça da gente é a relação de conteúdos, né? Só que graças a Deus, a gente vem estudando, e vê que currículo não é só isso, não é só conteúdo em si, envolve muito mais coisas. Envolve os indivíduos que estão dentro da escola, envolve os indivíduos que estão fora da escola, os indivíduos que frequentam a escola, tem a questão das

características sociais, os conhecimentos. E tudo isso. Pra se construir um currículo, ele passa por uma sistematização. A gente senta às vezes para ver o que a gente vai fazer na nossa escola e daí sistematiza tudo, para poder chegar em um final. Outra coisa, a gente sempre procura trabalhar de forma interdisciplinar também que, de certa forma, isso envolve todas as áreas e facilita mais ainda o processo de ensino aprendizagem.

Vê-se como um dos achados da presente pesquisa essa tensão que envolve a realização da proposta curricular da escola Crescendo na Prática que se apresenta como espaço de permanente disputa. Onde a escola busca construir sua proposta curricular específica como escola do campo mas depara-se com a necessidade de “adaptação” de sua proposta pedagógica, para atender as orientações da Semed que estão fortemente articuladas com a BNCC.

O fato de estar situada no campo é um critério importante, mas não é suficiente sozinho para que receba a denominação de Escola do Campo, feita com e pelos sujeitos do campo, “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263-264). Nessa mesma direção, Molina e Sá (2012) destacam ainda que a Escola do Campo deve ser pensada de forma que seus projetos reconheçam as necessidades da classe trabalhadora e se proponham construir práticas educacionais que preparem os camponeses para se posicionarem de forma crítica e construtiva diante da imposição educacional já ofertada pelo capitalismo (MOLINA; SÁ, 2012).

Molina e Sá (2012, p. 325) ressaltam ainda que, a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

### 3.1.1 Participação das professoras em atividades de discussão sobre a proposta pedagógica e o currículo da escola

As professoras afirmaram que participam ativamente de atividades de discussão sobre a proposta pedagógica e o currículo da escola, demonstrando coerência com narrativas anteriores.

Como evidenciam as professoras, a escola, desde sua constituição, gesta uma prática de organização do trabalho pedagógico orientado pelo planejamento coletivo entre os professores, prática que dinamiza a elaboração e efetivação do currículo escolar.

Profª. V: [...] a gente senta, às vezes, para a gente vê o que a gente vai fazer na nossa escola e daí a gente sistematiza tudo, para poder chegar em um final. Outra coisa, a gente sempre procura trabalhar de forma interdisciplinar também que de certa forma isso envolve todas as áreas e facilita mais ainda o processo de ensino aprendizagem.

No entanto, a chegada de novos professores recém aprovados em concurso público, o que se constitui em uma importante conquista, traz também o desafio de se envolver esses profissionais na lógica de organização do trabalho pedagógico já praticado na escola. Porque para alguns, ainda predomina a tendência de organização do trabalho pedagógico numa perspectiva individual, em que o professor vem, ministra sua aula e vai embora. Em geral, os novos professores residem na área urbana da cidade.

A professora C expressa em sua resposta um sentimento de descontentamento com as posturas de alguns educadores que ao passarem no concurso vão à escola diariamente somente para “cumprir horário” e vão embora com a sensação de terem cumprido seu dia de trabalho com êxito, mas deixam de se envolverem nas práticas que ligam escola e comunidade, de conhecerem e entenderem a realidade dos alunos. A professora reflete ainda que ajudou a construir o modelo de educação que acha adequado à realidade dos alunos, então, não aceita que seja aplicada de qualquer jeito, entende que todos educadores precisam trabalhar coletivamente para construírem o currículo.

Profª. C: Olha, como eu já sou professora a alguns anos e moro na comunidade eu sempre participo das ações do PPP, que todo ano tem que mudar as ações do PPP, então, eu sempre participo, e sempre estou dando a minha opinião também, né? Em relação ao currículo, o que eu penso, né? Às vezes eu fico angustiada com algumas coisas, porque eu sou muito defensora dos meus alunos, dos pais, até mesmo porque os pais ajudaram a construir, né? Então, eu sou muito briguenta assim, eu vou pra cima mesmo, quando isso aqui não pode, isso aqui tem que ser dessa maneira. Eu sempre digo assim para meus colegas de trabalho, que tem uma companheira minha aqui que ela diz que eu sou revoltada, né? Porque eu sou revoltada com quem é concursada, eu não sou revoltada com quem é concursada, eu sou revoltada as vezes com algumas práticas de alguns professores que chega, né? Que passa no concurso, que vem trabalhar na nossa escola, que chega e é abraçado pela escola, é abraçado pela comunidade mas nem todos valorizam a comunidade, valorizam os alunos, então, eu brigo mesmo pelo que eu não quero, eu não gosto de ver um professor falando mal do aluno, eu não consigo ver um professor falando mal de um pai, entendeu? Porque fomos nós que construímos, somos nós que sabemos o sofrimento que nossos alunos passam, somos nós que conhecemos

a realidade, e quem vem de fora não conhece, e eu não aceito fazer de qualquer jeito, aí eu brigo, entendeu? Eu questiono.

Vê-se, portanto, uma tensão entre lógicas de organização do trabalho pedagógico, que traz o risco de não se efetivar a especificidade da proposta pedagógica que distingue a escola como escola do campo. Essa especificidade se constrói num espaço de intensa disputa. Nesse sentido, vê-se ainda a necessidade de formações específicas voltadas a atender este objetivo.

### 3.1.2 Organização do planejamento das atividades pedagógicas na escola

As professoras evidenciam que apesar de haver uma orientação da SEMED quanto aos conteúdos curriculares, há possibilidades de inovar e fazer alterações na proposta. Os relatos das professoras tendem a destacar a autonomia do professor na organização do currículo.

Profª. C: Olha, nós temos o PPP da escola que vem culminar com a nossa realidade, com a realidade dos nossos alunos, mas assim, os conteúdos eles já vêm sempre da SEMED, né? E que não é de agrado, né? Porque não comunga com a nossa realidade, com a realidade dos nossos alunos, mas o que a gente faz? A gente amplia, entendeu? Não é porque vem um conteúdo da SEMED que eu como professora que eu vejo que não tem muito a ver com a realidade do meu aluno que eu vou ter que trabalhar, dentro desse conteúdo que vem da SEMED eu vou ampliando, eu vou associando a realidade do meu aluno, aquilo que eu acho que tem haver com a realidade dele eu vou casar com esse conteúdo que vem da SEMED.

Profª. L: Bem, as atividades discursivas são umas atividades que a maioria das vezes elas já vem prontas direto da SEMED, mas nós como professores do campo, nós temos que estar inovando sempre, né? Tá trabalhando o Lúdico, tá trabalhando brincadeiras, tá trabalhando proposta para que o aluno se sinta com vontade de voltar a sala de aula, né? Não seja só aquela proposta mecânica, o aluno tem que se sentir à vontade para que ele sinta gosto para estudar.

Esses planejamentos, a gente participa de atividades dos Setor do Campo, né? É onde a gente pode através desse Currículo que vem da SEMED, a gente pode estar inovando para que nossos alunos tenham uma boa aprendizagem, né? Trabalhar a questão da produção textual, o teatro, trabalhar a poesia, e assim por diante.

### 3.1.3 Ensino realizado na escola e sua relação com a realidade dos estudantes do assentamento

Ao buscar compreender como as professoras avaliam o ensino realizado na escola, identificou-se dois grupos de respostas: a) indissociabilidade do ensino realizado na escola com

o próprio trabalho docente; b) reconhecimento social do outro, frente ao ensino realizado na escola.

A professora C coloca-se em posição de total envolvimento em relação ao ensino realizado pela escola. A mesma aponta o ensino como “relação de afeto”, que cria “vínculo”, comprometimento, sentimento de preocupação até mesmo com a vida social dos alunos. Falar do ensino para a professora é falar da sua relação com estudantes e com os assentados.

Profª C: Olha, a minha relação com os alunos e a minha relação com os assentados é como eu já falei antes, eu acho que eu sou muito protetora dos meninos, entendeu: eu amo meus alunos, eu amo o que eu faço, né? [...] Assim, porque... (pausa, segundos de choro emocionado da professora) ... as vezes quando eu falo da história da escola, da minha vivência eu sempre me emociono, né? Porque a gente acaba resgatando vivências que a gente passou, que enfrentamos na escola de palha coberta de lona, né? Onde às vezes nossos alunos não tinham o lanche, não tinham, o material didático, e a gente ia improvisando sentadas nos bancos, né? E aí, às vezes eu me emociono, né? [...] Eu amo o que faço, eu não me vejo fora da escola, se eu me ver fora, eu acho que fico doente. Eu tenho uma relação muito boa com meus alunos, eles falam assim para mim, uns me chamam até vó, outros de tia, eu falo, eu não sou tia de vocês, eu sou professora de vocês, outros me chamam até de mãe, então, eu tenho essa relação com ele de afeto, de carinho, aquela professora que chega na sala eu quero saber como foi a viagem deles da roça, como eles passaram a noite, como foi antes de eles virem para a escola, se eles estudaram como foi a atividade, então eu quero saber tudo assim, da vida deles. [...] Eu me sinto educadora, tenho muita responsabilidade no que eu faço, é, eu amo a sala de aula, eu me realizo na sala de aula [...].

A professora L destaca o reconhecimento social frente ao ensino realizado na escola. Os alunos da escola Crescendo na Prática são sempre indicados a participarem de eventos municipais ou representando o município, em especial, quando se trata da questão literária.

Profª. L: O ensino da escola, ele é avaliado bom. Os alunos sempre participam de olimpíadas, sempre que tem algo em Parauapebas de algum evento literário, alguma coisa assim, os alunos são indicados.

A questão literária evidencia relevância no ensino da área de linguagens na escola, desempenhando uma função articuladora dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, vinculação com os temas da realidade dos assentados.

#### 3.1.4 Principais atividades as quais as professoras participam na escola

As professoras entrevistadas expressam que participam ativamente das atividades realizadas na escola. Chama a atenção o fato de que essa participação vai além da sala de aula, demonstrando compromisso com a construção do projeto pedagógico da escola onde atuam.

Pois, a proposta pedagógica da escola se entrelaça com as atividades da comunidade onde estão inseridas, sendo a memória do 17 de abril uma de suas principais expressões.

Nesse sentido, a professora L destaca o ato do dia 17 de Abril que marcou a contextualização histórica do Assentamento Palmares II, pois, em 17 de Abril de 1996, fazendeiros latifundiários foram responsáveis pela morte de 19 Sem Terras, na Curva do S, em Eldorado dos Carajás. Então, esse dia é relembrado todos os anos pelos educadores da Escola Crescendo na Prática.

Profª. L: Além do trabalho em sala de aula participo de reuniões como Projeto Político Pedagógico, as culminâncias dos projetos, preparativos na organização do 17 de Abril, a gente está lá, entre outros.

Como já foi evidenciado em outros momentos, a história do assentamento se entrelaça com a história da escola. Nesse sentido, a escola cumpre um importante papel social, como espaço cultural da comunidade. De modo que, as assembleias realizadas pelos moradores continuam sendo realizadas no espaço físico da escola Crescendo na Prática, além de outros eventos da comunidade, como demonstra o relato da professora C:

Profª. C: Olha, eu participo de todas as atividades da escola, até na assembleia eu estou junta, se tem uma reunião eu estou junta, principalmente quando é coisa do assentamento, eu adoro participar, como eu sempre digo, eu me forjei nessa luta, eu me formei como eu sempre falo, o MST para mim é a minha escola de vida e foi o meu educador, né? Porque quando eu entrei no movimento eu tinha somente a 7ª Série, e hoje eu sou graduada, tenho duas graduações e uma especialização, então eu participo de tudo, quando eu vejo botar um foguete, eu já quero ir lá para saber se é uma assembleia, se é uma reunião, o que é.

Além disso, a professora C reflete sobre sua constituição enquanto professora e sua formação acadêmica, pois, estas dimensões são reflexo dos princípios do movimento social MST que articula a luta por reforma agrária com a luta por educação e ainda, reflete a conquista de políticas públicas educacionais voltadas à escolarização dos povos do campo (a exemplo do Pronera).

### 3.1.5 Interação com os demais professores

Segundo a professora C, a relação entre ela e os demais professores é de afeto. Isso reflete na importância das boas relações pessoais entre os educadores, tendo em vista que eles precisam decidir juntos as formas e os rumos que devem ter na educação da escola onde atuam.

Profa. C- Olha, eu tenho uma relação muito ótima com meus professores, tem muitos que me chamam até de mãezona, né? E eu tenho muito cuidado com eles. Como eu faço dieta e a minha comida eu trago de casa todos os dias, sempre eu não trago só para mim, eu trago para dividir com meus colegas, e eu gosto de todos, eu chego pela manhã eu cumprimento todo mundo, eu sou muito do abraço, né? Então, quando eu chego eu quero abraçar todo mundo, então, eu tenho essa relação de família com meus colegas de trabalho, se um estar doente eu sofro a mesma dor que ele estar sentindo.

A professora L, identifica-se como amiga de todos, e afirma ainda ser coletiva, portanto, mostra ter consciência do quanto é importante ser sujeito coletivo com os demais professores dentro da escola onde atuam, isso pode desenvolver troca de conhecimento entre eles.

Profa. L: Olha, eu avalio assim, de boa interação, sou comunicativa e sou interativa, amiga de todos, coletiva.

As boas relações entre os professores dentro do ambiente escolar são de fundamental importância para os rendimentos qualitativos no processo educacional. As falas das professoras mostram que elas entendem a importância da afetividade como dimensão que integra os processos pedagógicos.

Os relatos das professoras evidenciam a importância da organização do trabalho coletivo na escola. As atividades pedagógicas organizadas numa perspectiva do trabalho coletivo contribuem para a interação e integração entre os professores na escola e comunidade.

Para que os professores possam manter relação de interação/ integração, segundo a fala da professora C, os mesmos fazem uma abertura de conteúdos próprios de temas que partem da realidade da comunidade, além do currículo proposto pela SEMED, e na determinada época de aniversário do assentamento Palmares II aplicam conteúdos a respeito do Massacre de Eldorado dos Carajás. A partir desse marco histórico, em forma de ato político as aulas servem para ligar escola e comunidade. E, no mês de outubro, escola e comunidade juntam-se novamente para homenagear Che Guevara, um mártir revolucionário que inspirou as lutas dos moradores do assentamento Palmares II.

Profa. C: Olha, existe sim, nós, a gente aqui temos o hábito desde o início da escola de comemorar as datas comemorativas como Eldorado dos Carajás, né? Todos os anos a gente comemora, a gente faz aquela mística, faz aquela abertura, a gente trabalha o conteúdo explicando sobre o Massacre de Eldorado dos Carajás. A gente trabalha todos os anos o aniversário do assentamento e todo mundo se insere, alunos, pais, professores, comunidade, e é aquela coisa bonita, fazendo mural, fazendo apresentações, peças teatrais, no mês de Outubro fazemos homenagem a morte de Che Guevara que foi um

grande revolucionário também, é comemoramos também o dia da consciência negra e assim, todo mundo se insere junto com os alunos e comunidade.

A fala da professora L, traz o importante apontamento do planejamento dos conteúdos que os professores fazem de forma coletiva.

Profa. L: Sim, existem os projetos de leitura que todos participam juntos e tem os planejamentos para sala de aula, e tem a época da festa da nossa vila que é muito visada todos os anos que a gente lembra na escola, Quando nós vamos sair de férias a gente sempre procura um lugar para se despedir.

Abaixo, trazemos o exemplo de algumas produções em cordel realizadas pelos estudantes, resultado dessas atividades coletivas.

Os cordéis foram produzidos no ano de 2018, na escola Crescendo na Prática, durante o desenvolvimento do estágio docência-IV, realizado nas turmas da professora de Língua Portuguesa CF. Teve como objetivo desenvolver o estágio de intervenção no ensino Médio. O estágio ocorreu nas turmas 1º ano 01 e 1º ano 02 no Ensino médio, composta por 43 alunos cada, nas faixas etárias a partir de 15 a 19 anos de idade. O período de desenvolvimento do estágio foi de 06 a 22 de junho no ano de 2018. Com carga horária de 25 horas. O projeto teve como tema Literatura de Cordel a Partir do Histórico de Construção do Assentamento Palmares II.

### PALMARES II E SEUS 24 ANOS DE LUTA

O povo sofreu  
 O povo lutou  
 Agora recebemos  
 A gloria desse Amor

A palmares sofreu  
 A palmares lutou  
 Agora ela tem uma  
 história de sofrência  
 e de muito Amor

Nós da Palmares  
 Vivemos a alegria  
 Por a Palmares está

Completando 24 anos de  
Luta e alegria

Agora lhe digo  
Uma coisa importante  
Porque estamos vivendo  
A graça de muitos que  
morreram antes.

Aluno: Alex Junior M. Nascimento

Turma: 1º ano 02     Data: 14/06/18

### PALMARES II 24 ANOS DE HISTÓRIAS

Uma história que encantava coração.  
Muitas famílias foram mortas sem compaixão.

O movimento sem terra lutaram.  
E palmares conquistam.

Moro neste lugar não faz muito tempo.  
Mas a história de Palmares.  
Meche com meus sentimentos.

Eram 15 famílias em cada grupo.  
Em tudo que faziam.  
Era todo mundo junto.

Tem gente que não acredita.  
Que no massacre de Eldorado  
Morreram muitas vidas.

Palmas tem 24 anos de história.  
E sempre terei orgulho em falar.

Palmares foi conquistada  
Para nesta vida nos habita.

Aluna: Aline Aires da Silva

Turma: 1º 01 Data: 14/06/18

PALMARES II 24 ANOS DA NOSSA COMUNIDADE

Palmares Palmares  
Lugar onde eu nasci e cresci

Sou feliz aqui estudei aqui  
Moro com minha família

A história dessa comunidade  
mora em mim.

Sou filha daqui  
E tenho orgulho de dizer

Sou filha de Palmares  
E aqui por toda vida quero viver

Aluna: Andressa de Arruda Leal

Turma: 1º 01 Data: 14/06/18

Vimos portanto, que a realização de atividades pedagógicas coletivas contribui na organização do trabalho coletivo na escola e se destaca como um dos principais elementos que contribuem na integração entre os professores.

A partir destas colocações é possível destacar o envolvimento das professoras nas práticas sociais locais, assim, as mesmas tornam-se sujeitos de vivências coletivas. Passam a contribuir nos processos políticos necessários para a formação de novos sujeitos capazes de refletirem cotidianamente o sobre o meio que vivem.

### 3.2 PRÁTICAS CURRICULARES DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA: APROXIMAÇÕES

Neste item, destacamos três aspectos: como se dá a escolha dos conteúdos trabalhados, principais metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa e como compreendem a função da avaliação.

#### 3.2.1 A escolha dos temas e conteúdo das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes

Nas falas das professoras destaca-se a forma de como a escola envolve os pais e os alunos na tomada de decisão referente aos conteúdos a serem inseridos no currículo orientado pela SEMED. É uma forma de desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos.

Segundo a professora C, o Conselho de Classe é composto direção escolar, professores e os pais dos alunos. A partir disso, fazem análises do currículo proposto pela SEMED de forma coletiva, “adaptando” os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos. a professora reflete ainda, que o planejamento que a mesma faz para 15 dias vão sendo inseridos no dia a dia dos alunos, o planejamento escrito não é algo pronto e acabado pois muda nas aplicações das aulas quando os alunos querem saber outros tipos de assuntos.

Profª. C: Olha, nós temos o conselho escolar, que é composto por pais, alunos e professores, e direção da escola, né? Então esses alunos estão sempre inseridos em algumas atividades da escola. E como eu já falei antes, os conteúdos já vem preparados da SEMED, mas a gente vai se casando com a realidade dos alunos. Aí, se junta direção, professores e coordenadores, né? Para fazer esse planejamento, às vezes a gente faz planejamento de 15 dias, pega as ações, e o planejamento vai sendo inserido no dia a dia, né? Mas, isso não quer dizer que está acabado. Eu faço meu planejamento para uma semana, mas isso não quer dizer que ele não pode ser modificado, se eu estou na sala de aula, como eu sou professora de Língua Portuguesa, e estou trabalhando na sala de aula história de vida, por exemplo, mas o aluno ele quer saber sobre as drogas, ele estar interessado saber sobre economia, aí eu deixo o assunto ali de lado e vou casando os assuntos para atender o aluno.

A professora L traz elementos que complementam a fala da professora C. reafirmando que os planejamentos são feitos de forma coletiva, onde são feitas análises de como trabalhar a proposta curricular de acordo com a realidade dos alunos do campo.

Profa L: Nós temos as formações continuadas da SEMED, é onde nós planejamos de acordo com o gênero proposto, a gente vem para escola e nas Horas Atividades nós planejamos juntos fazendo a seleção dos conteúdos. A gente vem trazendo, vendo como trazer para nossa realidade.

A partir das narrativas e também da observação realizada, vimos que as professoras demonstram seu comprometimento com os alunos e interesse em ensinar de acordo com a perspectiva da Educação do Campo onde o aluno deve ter o ensino voltado a sua realidade.

As professoras reconhecem que a proposta curricular da SEMED não contempla a realidade dos alunos, por isso, buscam adaptar a proposta curricular de acordo com a realidade dos alunos. Mas, por outro lado, há a necessidade de usarem a forma de ensino orientada pelas normas da BNCC, pois a Semed orienta a proposta curricular, e essa orientação está alinhada à BNCC. A partir disso, é possível refletir sobre a falta de autonomia que a Secretaria de Educação tem em relação às mudanças que devem ocorrer de acordo com a realidade de cada município. Falta um olhar para as necessidades das escolas do campo, e as condições desiguais às quais elas são submetidas, bem como, à trajetória desigual de acesso à educação escolar pelos sujeitos do campo.

As professoras demonstram alguma insatisfação em relação à escolha dos conteúdos selecionados pela SEMED. Afirmam que há necessidade de o ensino da escola do campo onde elas atuam ter seu próprio currículo.

Para a professora C, o ensino voltado para os alunos do campo deve partir de um currículo específico da realidade dos alunos do campo, pois o currículo que vem da SEMED não contempla a necessidade dos alunos do campo.

Profa. C: Os que vem da SEMED eu não concordo com alguns, entendeu? Não é dizer que todos os quem vem são ruins, mas é aquela coisa que eu digo, a escola do campo tem que ter seu próprio currículo, porque dentro desse currículo ele contempla a necessidade do aluno, né? é que nem toda vez o currículo que vem da cidade contempla a realidade do aluno. Mas, o que a gente faz como eu já falei antes, a gente junta o que vem dos conteúdos da cidade com os da realidade dos alunos.

A professora L também reflete que é necessário que a escola do campo tenha um currículo próprio da Educação do Campo. Afirmar que, a partir do currículo da SEMED, a escola faz “adaptações” dos conteúdos para voltar o ensino a realidade da comunidade onde os alunos estão inseridos.

Profa. L: Em parte, acredito que temos que trabalhar mais para a proposta da Educação do Campo, mas nós vamos adaptando um, tipo o 17 de Abril que a gente põe como meta para trabalhar a história da comunidade.

Referente à proposta curricular da SEMED, nota-se que as professoras refletem que falta reestruturação para que o campo tenha sua própria forma de ensino, de acordo com a realidade dos povos do campo.

Ao buscar compreender sobre os principais assuntos abordados em sala de aula pelas professoras, as reflexões que as professoras trazem em suas falas reforçam a ideia de comprometimento delas com a aprendizagem dos alunos, pois afirmam suas buscas em compreender seus alunos, conhecer a realidade de cada um.

A professora C relata de forma reflexiva que seu dever em sala de aula vai além de aplicar conteúdos, demanda a busca por conhecer seus alunos, manter uma forma de ensino a partir das vivências de cada um. A professora reflete ainda que, “trabalhar a realidade dos alunos se torna mais fácil para eles superarem as limitações que eles tem, as dificuldades, porque é uma coisa que eles tem na vivência deles”,

Profã. C: Olha, como a gente passa por cada turma, mas a primeira coisa que eu faço quando eu faço meu planejamento, é saber a dificuldade do meu aluno. Saber o que vai servir para o meu aluno, o que eu vou levar, e o que nós temos que observar, pois nós não temos que chegar na sala de aula e passar nosso conteúdo só por passar. Eu sempre gosto de quando chega no final da aula o que os alunos acharam do conteúdo, o que ele aprendeu, o que ele absorveu, entendeu? Nós trabalhamos em Língua Portuguesa a Literatura de Cordel, e o tema era a história do assentamento, e saiu muita coisa boa, e a gente pode ver o domínio que os nossos alunos têm quando se trata da realidade deles, o acúmulo que eles tem quando se trata da realidade deles, então é isso que eu acho, quando a gente trabalha a realidade dos alunos se torna mais fácil para eles superarem as limitações que eles tem, as dificuldades, porque é uma coisa que eles tem na vivência deles, é o que eles gostam de fazer. Eu faço muito isso, faço poemas, poesias, e gosto que meus alunos também tenham essa habilidade.

Para a professora L, seus conteúdos partem dos acontecimentos da vida dos alunos. afirma que trabalhar história de vida em sala de aula é uma forma de conhecer seus alunos. Seus métodos pedagógicos envolvem os alunos e os pais. A mesma reflete sobre a importância da família participar da vida escolar do aluno, conhecendo o que o aluno faz em sala de aula.

Profã. L: Olha, é o bullying, a história de vida, que eu gosto muito de trabalhar para conhecer meu aluno, gosto de tá trabalhando leitura com eles, aí, eu vou escolhendo o que eu quero trabalhar com eles. A gente procura estar trabalhando a poesia, vídeo, brincadeira, para que eles possam trabalhar lá na

casa deles com a família, e trazendo para a gente porque é muito bom também, é sempre bom que a família esteja participando junto com o aluno para saber o que o aluno faz na sala de aula, então, é muito bom para que eles possam estar vivenciando o que acontece no dia a dia na sala de aula para que não fique só na sala de aula, para que os pais possam tá sendo vistos participando da vida escolar de seus filhos.

Vê-se portanto dois importantes elementos: a preocupação em “conhecer” o estudante com quem trabalha. Esse conhecer envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão sócio cultural. A técnica história de vida, apontada pela professora, traz inúmeras possibilidades para esse exercício. Daí resulta também, a preocupação de interação com a família do estudante. O ato de conhecer o estudante auxilia na seleção/escolha e organização dos conteúdos e demais atividades pedagógicas. O segundo elemento presente na narrativa das professoras, diz respeito à utilização de diferentes tipos de linguagem ou diferentes gêneros textuais (cordel, poesia, produção de vídeo) que auxiliam na articulação entre os conteúdos escolares e a realidade sócio cultural dos estudantes, como pode ser observado nos exemplos abaixo, onde apresentamos mais produções realizadas pelos estudantes a partir das comemorações do aniversário do Assentamento.

#### 24 ANOS DE PALMARES II

Palmares, nossa Palmares

Como não amar Palmares

A onde nasci, chorei e sou

Feliz onde gosto de viver.

A história dessa comunidade

Pode contar no mundo inteiro

História como essa

De luta, e garra, e sangue

E muita alegria nunca vai achar.

Sou filho daqui e tenho orgulho

Bato no peito e digo sou de palmares.

E você de onde é?

Não sei quando eu vou morrer

Mas quero morrer aqui

Debaixo desse céu e ser  
Enterrado nessa terra  
Onde nosso povo lutou e conquistou.

Aluno: Antônio Josias Sousa dos Santos

Turma: 1º ano 01 Data: 14/06/18

PALMARES II 24 ANOS

Palmares 24 anos história  
Uma terra limpa e maravilhosa  
Onde essa terra se encontra.

Há povo que não se cansa de lutar  
Passou muita fome  
Para essa terra conquistar

Palmares tem garra com muita  
Luta essa terra foi conquistada.

Palmares é a conquista desse lugar  
Palmares é minha razão, minha paixão.

Palmares é minha  
Palmares é a conquista desse lugar.

Aluno: Carlos Henrique Costa

Turma: 1º ano 02, Data: 14/06/18

PALMARES II 24 ANOS

O povo de palmares luta para conquistar  
Para sobreviver conquista sem parar

Ajuda ter força no seu caminhar

Para sempre vão se alegrar

Em busca de sonhos, terra e pão  
Todo povo se juntaram, para fazer revolução

Em 1994 um novo movimento surgiu  
No Brasil, o povo se unia em busca de  
Igualdade, na luta dia a dia.

Aluno(a): Cleomar Costa de Moraes

Turma: 1º 02 Data: 14/06/18

### 3.2.2 Principais metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa

As professoras buscam despertar o gosto dos seus alunos em estar na sala de aula a partir de metodologias que valorizam a interação. Descrevem suas metodologias envolvendo os estudantes para estimular a criatividade e construção de conhecimentos.

A professora C faz de sua sala de aula um ambiente onde os alunos “desejam estar todos os dias”, mostra a preocupação em permitir que suas aulas sejam a base de estudos, brincadeiras e conversas. Deste modo, à possibilidade de desenvolver a interação entre os alunos.

Profa. C: Olha, eu faço da minha sala de aula um ambiente onde os alunos todos os dias sintam desejo de estar lá, de estar na sala de aula, um ambiente em que o aluno, é, não perca aula por qualquer coisa, mas que ele tenha prazer de estar na sala de aula, um ambiente de estudo, um ambiente de conversas, de brincadeira, né? No mesmo momento que a gente estuda, a gente tem o momento de brincar, a gente tem o momento de interação.

A professora L mobiliza textos, resenhas, produções textuais e rodas de conversas como uma forma de interação entres seus alunos. Entende que, as fontes de pesquisas na internet são importantes aliadas para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Profa. L: Nas leituras são as resenhas dos textos ou obras trabalhadas, rodas de conversas, interação do texto, produção textual. Gosto de botar os alunos para conhecer quem criou os textos, aí eu sempre ponho eles para tá pesquisando na internet também.

Identifica-se, portanto, os esforços que as professoras têm em desenvolver suas metodologias em sala de aula tendo como foco o aprendizado dos alunos. Fazem uso de diferentes conteúdos e das tecnologias para garantir o desenvolvimento e a socialização, promovem mediação de conhecimentos que desenvolvem a autonomia dos alunos, desenvolvendo a capacidade intelectual dos mesmos.

O acesso dos alunos à internet no assentamento Palmares II dá-se por meio de compra de planos de algumas empresas que fornecem serviços de internet e além disso, há os planos de rede móvel de algumas operadoras que têm sinalização em alguns pontos da comunidade (Vivo, Claro) e a internet pública Vilas Online<sup>2</sup>, mas há precarização na qualidade da internet. O acesso a internet na escola ainda é limitado.

Ao buscar entender como os estudantes reagem frente às atividades propostas, observamos que em suas falas, as professoras descrevem a relação de aproximação e afeto que há entre elas e seus alunos. Usam o método da aproximação para conhecerem as necessidades dos alunos, desenvolvem conteúdos para conhecerem conhecimento de cada um deles. As professoras expressam a confiança que têm nos alunos.

A professora C afirma que os alunos se envolvem na dinâmica das aulas. Demonstra sua confiança nos alunos distribuindo tarefas entre eles, faz a distribuição dos alunos por Núcleos de Base (NBs) incentivando a cooperação, dando a eles a tarefa de organizar a sala de aula todos os dias, dentre outras atividades conforme a dinâmica da aula. A professora afirma ainda que, procura fazer seu trabalho de forma dinâmica para não cansar seus alunos, e que tem a preocupação de tirar as dúvidas dos alunos em sala de aula, entende que se o aluno for com dúvidas para casa a respeito do conteúdo, os pais podem não ter condições de ajudá-los, pois, nem todos foram escolarizados.

Profa. C: Ah, os estudantes adoram [...]. Todos os dias antes de começar minha aula eu gosto da leitura de um poema, eu gosto muito de recitar, né? Na verdade, eu não gosto muito de ler, eu gosto muito de recitar o poema, e todos os dias quando eu chego na minha sala de aula já tem a turma que organiza a sala, né? Tem que a gente se dividir por NBS a turma, e cada dia tem a turma que vai organizar a sala. Então eu gosto que minha sala fique com as cadeiras organizadas e círculo, né? Para que todo mundo possa olhar olho no olho, e a metodologia que eu trabalho eu procuro fazer de forma muito dinâmica onde não vai cansar o aluno, porque nada pior que um professor de Língua Portuguesa que a gente passa três horário trabalhando a Língua Portuguesa, digamos que ele trabalha três horários de aula direto e só passa conteúdo, o

---

<sup>2</sup> A internet Vilas Oline é fornecida a partir de um projeto criado pela prefeitura do município de Parauapebas, em 2019, mas ainda é insatisfatória pela baixa qualidade.

aluno cansa, ele já chega no topo de não querer, de cansar, entendeu? Então, eu costumo assim, o conteúdo e depois nós vamos para ao debate daquele conteúdo, e eu sempre gosto de se é um texto, eu dou uma cópia do texto para cada aluno, e aí a gente vai fazer a leitura, se é copiado no quadro ou não, vamos fazer a leitura e depois vamos para o debate. Eu gosto de ouvir que o aluno fale a sua opinião, que ele diga o que ele achou, o que ele entendeu do conteúdo, na verdade o aluno não pode ir com dúvida para casa porque às vezes o pai dele não tem o domínio da leitura e nem da escrita e não vai ajudar ele, então, a dúvida ele tem que tirar na sala de aula com o professor, e eu gosto que minha aula seja dinâmica, às vezes a gente tira hora para brincar, eu trago chocolate para sala de aula para a gente brincar de fazer perguntas e respostas, então, é isso, eu gosto de trabalhar de uma forma que não seja muito cansativa.

A professora L mostra seu reconhecimento aos seus alunos afirmando que, alguns deles se saem muito bem frente às atividades desenvolvidas por ela, mas que alguns alunos ainda apresentam limites no domínio da leitura e escrita. Então, ela incentiva os alunos a gostarem de suas aulas e procura estar sempre perto deles. Se mostra preocupada em conhecer as necessidades de cada um deles. A partir disso, a professora busca realiar atividades que desenvolvam o gosto dos alunos pela leitura.

Profa. L: Alguns se saem muito bem, outros nem tanto por causa das dificuldades deles, aí, eu procuro sempre trabalhar a dificuldade do aluno para que ele possa se desenvolver. para meus alunos gostarem das minhas aulas eu gosto sempre de estar perto deles, nas Segundas Feiras eu procuro saber como foi o fim de semana deles, e eles amam falar como foi lá na roça, daí, eu gosto de desenvolver atividades que eles possam tá gostando desenvolver o gosto pela leitura, saber do que cada um gosta de fazer para mim poder tá trabalhando a necessidade do aluno.

Nota-se o desempenho das professoras em desenvolver atividades que incentivem o aprendizado dos seus alunos. É possível concluir que, as professoras mostram preocupação com os processos educacionais que envolvem seus alunos e com a vida deles fora da escola, por meio disso, ensinam levando em consideração aquilo que os alunos vivenciam para construir relação de afeto e confiança, isso possibilita o acesso do aluno ao conhecimento de forma prazerosa.

A análise das narrativas das professoras, aponta alguns elementos importantes: os estudantes assumem responsabilidades a partir da divisão de tarefas por NBs; estimula-se o uso das diferentes linguagens identificadas a partir dos poemas; há participação ativa dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.

O que significa a expressão “Alguns se saem muito bem, outros nem tanto por causa das dificuldades deles”? Essa expressão traz de volta o estigma de que, em especial, os alunos do campo têm dificuldades nos processos elementares de leitura e escrita. Esse estigma recai

sobre os sujeitos do campo como se fosse algo natural de todos os sujeitos do campo. Mas esse estigma precisa ser problematizado e compreendido a partir de sua historicidade, como expressão de uma trajetória de negação de direitos, como o direito à educação.

### 3.2.3 Sobre a função da avaliação

Para as professoras, a função da avaliação vai além de ensinar conteúdos a fim de reprovar ou aprovar os alunos. Entendem que podem avaliar os diferentes tipos de saberes individuais contidos nos alunos. Por isso buscam entender o que eles gostam de estudar, e realizam avaliações entrelaçadas ao cotidiano, assim, tornam o processo de ensino aprendizagem mais eficaz.

Na reflexão da professora C, seu método de avaliação supera o modo tradicional da prova escrita, visto que não é o único instrumento de avaliação que utilizam. Para ela, os alunos são avaliados a partir do momento em que entram em sala de aula através da interação nas discussões dos temas e comportamento.

Profª. C: Olha, quando se trata de avaliação, principalmente quando é aquela avaliação escrita, né? Que se chamava prova antigamente, na verdade assim, a minha avaliação com os meus alunos, eu avalio ele a partir do momento em que ele entra na sala de aula, eu avalio a participação, eu avalio o comportamento, eu avalio a interação dele no conteúdo, eu avalio eles nos debates, a minha avaliação que eu faço com os meus alunos é a partir do momento em que ele entra na sala de aula.

A professora L discorda do termo avaliação e afirma que, nas formações continuadas da SEMED elabora conteúdos que levam em consideração as especificidades dos alunos do campo. A mesma avalia seus alunos a partir de suas trajetórias de vida, então, realiza rodas de conversas para conhecer os alunos através do diálogo. A professora busca ainda, desprender-se do modo tradicional que aplica conteúdo tendo como foco a obtenção de notas, mas busca conhecer as necessidades dos alunos e realiza a avaliação a partir das especificidades de aprendizado dos alunos.

Profª. L: Eu não concordo com o termo avaliação. Então para isso nós temos as formações continuadas que é para a gente sempre tá descobrindo o aluno como aluno do campo no campo, né? A gente procura sempre nas rodas de conversa, está sempre lembrando eles, ou eles lembrando como é sua trajetória de vida, né? Eu particularmente procuro sempre fazer, não todo dia, uma roda de conversa para saber principalmente quando é na Segunda Feira, como foi o fim de semana deles, para onde eles foram, o que eles fizeram de bom? Tendo isso em mãos, eu posso tá fazendo uma atividade com eles para que

eles possam tá fazendo uma roda de conversa sobre a sua atividade no fim de semana, né? Os seus passeios, o que de bom, o que de ruim, se eles gostariam de contar, gostariam de compartilhar comigo, isso pode servir de avaliação. E aí, vai muito bom pra não ser aquela aula que simplesmente o professor tá lá na frente e o aluno estar sentadinho igual um robô esperando o que vai acontecer, não, eu quero os meus alunos sempre em comunicação direta comigo, sempre... ah, professora, hoje eu queria uma aula diferente, eu queria que a gente brincasse. Então, tá bom, para hoje a gente não pode brincar, mas amanhã eu prometo, ou alguém traz uma dinâmica porque a gente não pode tá em numa brincadeira assim do nada, ou então, no finalzinho da aula a gente faz uma brincadeira assim de roda, ou conta uma piada, ou canta uma música, tá bom? Então, tá, e assim vai indo as minhas aulas.

Além de instrumentos convencionais (provas, produções escritas e orais, atividades individuais e em grupo), nota-se nas reflexões e concepções das professoras que a função da avaliação parte do método de aproximação/acompanhamento entre elas e os alunos no processo educativo. Assim, buscam conhecer os alunos e suas especificidades de aprendizagem, fazem conciliação das experiências cotidianas de vida e o desenvolvimento intelectual em sala de aula no objetivo de construir indicadores de avaliação, observando a situação inicial do estudando, seu nível de participação e como se desenvolve no processo educativo.

Não podemos esquecer que a concepção de avaliação está relacionada à concepção de educação e escola. De modo que, é possível afirmar que as narrativas das professoras evidenciam uma compreensão de avaliação que valoriza o estudante e seu processo educativo em seus diferentes aspectos, avaliação processual, privilegiando diferentes instrumentos, divergindo da da tendência tradicional de educação e escola.

Na política educacional atual, como pode ser observada a partir da BNCC, a avaliação ganha centralidade no processo educativo de modo que ignora as outras dimensões do trabalho pedagógico. Dá-se atrelada a processos de avaliação externa com o objetivo de ranqueamento (seleção e divulgação dos melhores). As normativas das avaliações externas passam a orientar, de forma arbitrária, todo o processo educativo, como também, o próprio trabalho docente, fragilizando sua autonomia, distanciando-se de objetivos educacionais focados no desenvolvimento pleno do ser humano.

### 3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Para entender um pouco sobre as condições de trabalho das professoras, foi considerado dois itens: se dispõem de tempo e das condições necessárias para a realização do seu trabalho e a dimensão da formação.

### 3.3.1 Disponibilidade de tempo e das condições necessárias para a realização do seu trabalho como professora

A partir das afirmações das professoras em relação ao tempo e as condições necessárias para a realização de seus trabalhos, percebe-se que suas cargas horárias de trabalho não se restringe somente em sala de aula, pois se estende para suas horas de descanso em casa, quando é necessário levam diversas tarefas ligadas à função do trabalho docentes para casa.

A professora C afirma que se “dispõe ao tempo necessário” para realização das atividades de seu trabalho que se misturam ao tempo da vida pessoal. Logo, as atividades do trabalho se estendem além da sua carga horária em sala de aula, pois tem vezes que ela trabalha até às madrugadas para dar conta dos projetos que ela desenvolve juntamente com seus alunos.

Profª. C: Olha, por incrível que pareça, mas eu me disponho ao tempo necessário, até além da conta eu me disponho ao meu trabalho da sala de aula, tem vez que vou até de madrugada, eu torno voltar no meu projeto de Artes da Paisagem e O Homem do Campo, tinha vez de eu ir dormir três horas da manhã, porque os meninos faziam as molduras, eles traçavam nas telas e eu ia ali ajudando dar o acabamento, entendeu? Então às vezes eu ia dormir três horas da manhã porque eu levava os trabalhos para minha casa, entendeu? Para dar mais uma organização, mas teve aluno que chegou a dormir na minha casa para ajudar, entendeu? Então no meu trabalho, eu me disponho além da minha carga horária, se for preciso eu fico na escola o dia todo, fico até tal hora da noite, entendeu? eu me disponho além do meu horário para que o trabalho fique perfeito, né?

A professora L, apesar de relatar que dispõe de tempo para a realização do seu trabalho, sendo esta sua principal ocupação, acrescenta que, quando necessário, estende suas horas de trabalho escolar levando atividades para casa. O que mais chama atenção na narrativa da professora L é como explica as condições para realização de seu trabalho, a expressão “as condições para trabalhar é a gente que faz” suscita muitos elementos para reflexão.

Profª. L: Sim, eu só fico em casa e trabalho na escola, aí, as condições para trabalhar é a gente que faz, senão dar para concluir o trabalho na escola eu trago para casa e tiro um tempo para fazer.

Assim, as professoras se desafiam e estendem seus tempos de trabalho para além da sala de aula para dar conta do trabalho docente.

Sobrecarga de trabalho, ser professor por amor, naturalização da sobrecarga como intensificação do trabalho. Linha tênue entre compromisso e auto exploração. As professoras evidenciam que há limites nas condições de trabalho, sendo esta uma dentre as principais

dificuldades que impactam a realização do trabalho pedagógico. Assim, os relatos abordam ainda sobre dificuldades encontradas na realização das atividades pedagógicas como a falta de material pedagógico adequado, mas também revela a metodologia usada para improvisar frente essas dificuldades e desenvolverem seus trabalhos prezando pela qualidade e desempenho do aprendizado dos alunos.

A professora C afirma que um dos desafios que enfrenta é a falta de material. A mesma não tem muito apego ao livro didático, pois reflete que somente as atividades a partir do livro didático não forma, por isso atrela os textos do livro didático à realidade dos alunos. A professora também descreve a forma que ela conduz a realização das suas atividades pedagógicas na falta de material eletrônico, por exemplo a impressora.

Profª. C: Olha, um dos maiores desafios que a gente enfrenta às vezes é a falta de material, né? Que a gente muitas vezes não tem, mas assim eu também não me atento muito a isso, eu não me apego muito a livro didático na minha sala de aula, né? Porque às vezes tem aquele professor que já chega na sala de aula, já leva aquele monte de livro e já passa logo a atividade para o aluno, e olha, abram na página tal e vamos estudar na página tal, então, isso aí para mim não forma, se eu pego o livro, eu acho um texto que eu acho interessante, que tenha haver com a realidade do meu aluno, então às vezes eu tiro uma xerox desse texto, então quando não tem material na escola para tirar, né? Às vezes a impressora não está boa, eu pego um pequeno texto, eu gosto de copiar no quadro e vamos trabalhar esse texto né? Mas, eu gosto mais da prática mesmo, entendeu?

A professora L afirma também que enfrenta “algumas dificuldades pedagógicas” por falta de material, mas que “vai se virando com o que tem”. E acrescenta o desafio da “falta de concentração de alguns alunos”.

Profª. L: Além de algumas dificuldades pedagógicas da falta de alguns materiais, aí, a gente vai se virando com o que tem, aí, tem a falta de concentração de alguns alunos que às vezes a gente tem que brigar mesmo com eles.

A falta de material pedagógico insere-se dentre os principais desafios na realização das atividades pedagógicas das professoras, sendo que mediante a pouca disponibilidade de material pedagógico a principal ferramenta é o livro didático.

Os materiais pedagógicos são ferramentas de fundamental importância no trabalho docente, muitas vezes sem eles o ensino e aprendizado dos alunos é diretamente afetado pois as professoras ficam impossibilitadas de desenvolverem aulas de qualidade ou desenvolverem conteúdos propostos em seus planejamentos.

### 3.3.2 Existência ou ausência de formação voltada aos professores que atuam no ensino da língua portuguesa

As falas das professoras mencionam que existe formação voltada para os professores que são oferecidas duas vezes por mês pela secretaria de Educação SMED que fica localizada na cidade, e são coordenadas pelos coordenadores da própria SEMED.

A professora C afirma que, além das formações, também há horas de atividades que são realizadas na escola onde os professores podem realizar os planejamentos e as ações.

Profª. C: Existe, antigamente, era toda Sexta Feira, ou então, dia de Sábado, aí, depois ficou só duas vez por mês, mas além disso, a gente tem Hora Atividade na escola, além da formação que é duas vezes por mês com a SEMED que é na cidade, nós temos essa Hora Atividade na escola toda semana para fazer os planejamentos e as ações.

A professora L afirma que as formações continuadas são administradas por coordenadores da SEMED e que às vezes acontecem em Parauapebas, outras vezes na própria escola.

Profª. L: Tem as formações continuadas das SEMED, os coordenadores da SEMED dão as formações para os professores, às vezes é no Peba e às vezes é aqui na escola.

Espera-se que, as formações continuadas possibilitem às professoras elaborarem seus planejamentos e ações a serem desenvolvidas. Isso contribui na elaboração do currículo que é “adaptado” para os alunos do campo. Mas pouco se problematiza sobre o tipo da formação ofertada, qual a concepção de formação que prevalece e orienta esse processo, quais os conteúdos dessa formação, que concepção de educação e de professores elas reforçam?

Reconhecemos que, através da presente pesquisa, não foi possível entender essas questões, ou mesmo, compreender se há um lugar da formação por área de conhecimento nessa dinâmica. Quando a formação é realizada na própria escola quem são os organizadores e quem coordena essas formações.

Entender qual a política de formação de professores que vem sendo realizada na rede municipal de educação?

Entender como essa formação impacta os professores do campo, em especial os professores de Língua Portuguesa?

Essas questões apontam a necessidade de novas pesquisas, visto que esse exercício não será possível neste trabalho.

Chama a atenção a falta de problematização das professoras referente às formações.

#### 4 SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao serem interrogadas se ouviram falar em Educação do Campo ou o que conhece sobre a Educação do Campo, as falas das professoras refletem suas visões sobre quais características deve ter uma escola do campo, e quais os processos educativos são adequados para os sujeitos que moram no campo. Outro fator que chama atenção nas falas das professoras é o reconhecimento sobre qual o papel do professor que atua na Educação do Campo.

A professora C relata que já ouviu falar em Educação do campo, e que teve o privilégio de se formar dentro desse currículo da Educação do Campo, sendo um de seus princípios o diálogo com os sujeitos e sua realidade social.

Profª. C: Olha, eu já ouvi falar na Educação do Campo. Eu tive o privilégio de me formar dentro desse currículo da Educação do Campo. Eu tive o professor Evandro, a professora Maura, que para falar da Educação do Campo é com eles mesmo! Quando se fala da Educação do Campo, é um ensino que culmina, tem que culminar com a realidade. Quando Roseli Caldart fala que a Educação tem que ir além da sala de aula, tem que extrapolar o muro da escola. Então, nós não podemos e nem devemos ser educadores de uma escola do campo e se fechar no nosso mundo, só na sala de aula, nós temos que ser educadores dentro da escola e fora dela, como diz já a Roseli Caldart. Então, a Educação do Campo tem que ser além da sala de aula. É aquilo que a gente vive na realidade do nosso aluno, que a gente tenta compreender no nosso aluno, tentar buscar conhecer a vivência dele, o que ele vive, como é a família, é sentir o seu dia a dia, não é só, ah, meu aluno chegou e eu ali no meu mundinho, pego meu conteúdo e aplico, pronto, acabou o horário pode ir embora, é eu buscar conhecer o meu aluno, saber de onde ele veio, quem é ele, o que ele faz, como é o dia a dia dele, como é a família dele, qual é a necessidade que ele tem, a partir do momento em que conheço o meu aluno, eu vou saber trabalhar com ele, eu vou saber quais são as suas necessidades, quais são os seus anseios, isso pra mim é Educação do Campo.

É comum nos relatos das professoras, o destaque para a importância do Movimento da Educação do Campo na pressão por políticas públicas de formação que considere a especificidade campo, o que tem possibilitado o ingresso de professores leigos. Para a professora L, a “Educação do Campo vem quebrando paradigmas” para que as pessoas do campo tenham direito à formação na universidade pública:

Profª. L: A Educação do Campo vem quebrando paradigmas dessa visão que o campo é um atraso, antes era Educação Rural, né? Então, é, tinha as professoras que trabalhava no campo e vinha pessoas da cidade, é tipo para

substituir eles, e isso não é certo. Porque as pessoas entram numa universidade, eles estudam, então, o campo ele faz com que o professor do campo tenha o mesmo direito que um professor da cidade. Então, quebra alguns paradigmas, o que acontece! É, muitas universidades ainda tem muito preconceito com pessoa que é dos assentamentos. Então, a Educação do Campo ela vem quebrando esse paradigma para que as pessoas sejam iguais para que as pessoas que não tenham formação, ah, eu vou me formar em Pedagogia, em Sociologia, em Educação Física para mim trabalhar na cidade? não! O certo é trabalhar no campo as pessoas que trabalham em assentamento, trabalhar no campo para vivenciar o campo, a realidade, para enriquecer esse meio onde vivemos.

A professora V relata que a escola é acompanhada pelo setor de Educação do Campo. Ao seu modo de pensar “a Educação do Campo é adequada, especificamente para o campo com suas peculiaridades”. Evidencia que o calendário do campo tem que ser diferente do calendário da cidade devido às questões climáticas. Referência a época de plantar mostrando entendimento de que o calendário da escola do campo tem que levar em consideração as fases da agricultura.

Profª. V: Eu já ouvi falar sim, que inclusive a nossa escola ela é acompanhada pelo Setor do Campo. Que eles visam essa questão do currículo do campo. É a Educação do Campo no meu modo de pensar é adequada, ela é especificamente para o campo com suas peculiaridades. Eu falo isso porque o campo tem suas peculiaridades, como por exemplo: as questões climáticas que isso de certa forma, ela teria que ser diferenciada. O calendário do campo, ele teria que ser diferente do calendário da cidade: época de plantar, a organização própria de cada escola porque mesma elas sendo do campo não quer dizer que todas as escolas do campo são iguais. Eu acredito que cada uma teria que, claro, que sem fugir muito, mas eu acredito que elas teriam que quer suas próprias organizações. Tem escola que é pouco aluno, tem escola que é muito aluno, então, eu acredito que a Educação do Campo é uma educação adequada especificamente para quem é do campo com as suas peculiaridades da vida do campo.

Dentre os aspectos que se sobressaem nos relatos das professoras, destacamos a observância ao princípio de conhecer quem são os estudantes, suas peculiaridades que deve orientar a organização do processo pedagógico. Esse princípio tensiona permanentemente com a questão da homogeneização da forma de ensino.

Buscamos compreender como as três professoras avaliavam a Escola Crescendo na Prática em relação ao Movimento da Educação do Campo. As professoras relatam que a escola Crescendo na Prática se aproxima do movimento da Educação do Campo. Refletem sobre a busca da escola por estratégias que contribuam para que os educadores que chegaram depois do processo de conquista do assentamento avancem na construção do trabalho docente que seja de acordo com a realidade local.

A professora C traz informações sobre o contexto da escola desde sua criação no ano de 1996. Reflete que havia espaços de discussão sobre currículo o que tem ajudando a lidar com os estudantes buscando compreender aspectos da sua vida. Vimos portanto, que o seu engajamento nesse processo de constituição da escola e assentamento articulado com a participação em cursos específicos na universidade sobre currículo na perspectiva da Educação do Campo, trouxe contribuições na sua formação enquanto educadora do campo:

Profª. C: [...] Quando nós iniciamos essa escola em 96 na escola de palha, a gente discutia muito a questão de Paulo Freire na questão do currículo, dentro da sabedoria de Roseli Caldart, e de outros autores, como Makarenko, como se trabalhar na sala. Acho que por isso que eu compreendo meu aluno, aquele aluno que entra na sala, que não quer nada, que ele não quer estudar, eu tento muito compreender a vida dele, o porquê, do que é a falta do interesse dele [...]. Eu busco compreender muito a realidade dos meus alunos para saber por onde começar a trabalhar com esse aluno.

Considerando o contexto atual da escola, a professora C destaca tensões na composição do quadro de professores e sua nova conformação via concurso que possibilitou a entrada de professores de fora da região e conseqüente saída dos professores (leigos) mais antigos:

Profª. C: Depois que o público mais velho saiu da nossa escola devido não ser concursado e que outro público já vem da cidade se tornou mais difícil, esse estudo dentro desse tema da Educação do campo. Mas o que a gente ainda faz hoje com eles, a gente leva eles para conhecerem as rotas que cada aluno faz, para saberem como é que os alunos vem de longe. Mas assim, a gente precisa estudar com nossos professores, a gente tem estudado, porque eles vêm de longe, eles não conhecem a realidade daqui, não conhece a realidade da comunidade, não conhece a realidade dos alunos, aí às vezes eles vêm cumprir os horários deles dentro da sala de aula e vai embora. Então, eu sempre bato forte, e vou dizer, novamente eu digo, que no meu ver, as escolas dentro do assentamento, a escola dentro de um assentamento Sem Terra, era para trabalhar só os educadores do assentamento porque conhecem e sabem de onde veio as suas origens, sabe do sofrimento de cada aluno, de onde vem, dos anseios deles, e quem vem de longe não fica muito preocupado como foi que o aluno acordou essa manhã, se ele vem de muito longe, como ele pegou o carro, se ele tomou café antes de vir. Tem aluno que sai de casa 8 horas e chega aqui 11 horas [...]. A Educação do campo tem que ser fortalecida nessa escola, eu acho que é isso, tem que ser a forma de ensino, tem que ser resistência para não se apagar as raízes da escola.

A escola atende os sujeitos do campo de diferentes idades e níveis de ensino, como destaca a professora L :

Profª. L: Sim, nossa escola é como uma escola do campo porque a Educação do campo que funciona aqui [...] é oferecida a pessoas do campo, [...] do pessoal

que mora na roça, que trabalha. Então, a educação tem que estar vivenciando tudo isso, inclusive na EJA [...] que são já pessoas de mais idade. Os jovens que já tem seus 18 ou 20 anos, que trabalha, que não tem condição de estudar de dia, então EJA funciona a noite, então, é muito bom trabalhar Educação do Campo dentro da escola nesse sentido de estar vivenciando o que eles fazem.

A professora V acrescenta que está dentro do campo e faz reflexão referente às atividades desenvolvidas pela escola como a horta escolar relatando a questão das plantas ornamentais, e reflete que isso não está totalmente desligado da cidade, mas é trabalhado. Relata ainda a respeito do plantio de árvores que a partir de lá os alunos são orientados sobre como cuidar.

Profª. V: Olha, é, aproxima, né, porque a gente está dentro do campo e nós fazemos atividades dentro da escola que envolve, nós temos horta escolar... Nós sempre trabalhamos, nós temos a questão das plantas ornamentais que a gente trabalha, que eu sei que isso não está totalmente desligado da cidade, mas a gente vai trabalhando, tem a questão do nosso plantio de arvores. Que a partir de lá a gente tá orientando mais os alunos como cuidar.

A Educação do campo é um desafio dentro da escola Crescendo na Prática, pois vimos que seu currículo ainda não é pensado em uma perspectiva de ensino apropriada para o campo, mas pode-se perceber que a escola busca métodos próprios para trabalhar os conteúdos a partir da realidade da comunidade.

#### 4.1 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

No que trata da relação escola-comunidade, as professoras descrevem as principais atividades realizadas na escola refletindo que a comunidade tem participação em atividades educativas, mas também a escola é espaço de vários eventos culturais locais e de assembléias onde são tratados outros assuntos. Descrevem ainda, como a escola envolve o processo histórico da comunidade nos conteúdos.

A professora C afirma que nas datas comemorativas a comunidade participa apreciando os projetos que são feitos pelos alunos. Relata que a “comunidade está dentro da escola” refere-se que em todo evento que acontece na escola a comunidade tem participação. A realização das datas comemorativas.

Profª C: Olha, as datas comemorativas a comunidade participa, tem projetos que são feitos pelos alunos e no dia da culminância desses projetos os pais estão junto, inclusive, esse projeto que foi da Paisagem do Homem do Campo,

foram muitos pais que foram para a apresentação na SEMED, a exposição foi feita na SEMED com todas as escolas do campo do município e foram muitos os pais que tiveram o privilégio de participar e ver o quanto foram ricos os trabalhos dos seus filhos, e além disso, teve uma exposição que foi feita aqui na escola e todos pais vinham participar e ficaram muito satisfeitos, então, a comunidade está muito dentro da escola, todo evento que tem na escola a comunidade está junto, ela é muito participativa.

A professora L também descreve a festa da vila como uma das principais atividades realizadas na escola que tem a participação da comunidade, pois participam junto com os alunos das exposições dos trabalhos. Igualmente, a professora C reflete sobre as datas comemorativas como o dia das mães que é preparado um almoço ou jantar. Outra atividade importante é a participação dos pais na reunião do conselho de classe onde os pais são convidados a participarem juntamente com professores e alunos. Afirma também que “tem pessoas que são voluntárias, que gostam de arrumar, que se dedicam a escola” .

Profª. L: Uma das atividades, é uma das principais que é a festa da vila, a comunidade participa também junto com os alunos da exposição dos trabalhos, dia das mães a gente envolve eles pra fazer, pra tá desenvolvendo, aí, a gente faz almoço ou então faz um jantar e eles participam. Aí, outra atividade importante é a reunião do conselho, né? Que a gente faz o convite pros pais da comunidade, né? Aí, selecionamos professores, alunos e pais, né? Eles participam também. É, uma outra atividade que eles gostam bastante é a família na escola que eu já falei, aí tem as reuniões de pais que eles vão sempre, tem pessoas que são até voluntários que gostam de arrumar, que se dedicam a escola.

A escola faz abertura para que a comunidade contribua nos processos de ensino aprendizagem. Outro ponto importante nesta análise é a participação dos pais na vida escolar dos filhos, em que se destaca seu envolvimento nas atividades propostas / realizadas na escola. Mais uma vez evidencia-se o comprometimento das professoras frente às atividades da escola.

Vimos que a escola trabalha com algumas datas comemorativas já convencionalmente estabelecidas, mas também insere novas datas comemorativas e temáticas dos marcos culturais locais, como a festa de aniversário do assentamento. De modo que, a escola aborda temas de relevância social para a comunidade. Outra questão é a escola compreendida como como espaço sócio cultural, isso desempenha um papel importante para a comunidade para além de atividades pedagógicas.

Para avaliar a relação da escola com a comunidade e movimentos sociais que atuam no assentamento. A professora C relata a importância dos movimentos sociais nos debates coletivos. Na fala da professora L vê-se que a escola tem forte influência a partir do contexto histórico do assentamento construído por meio da luta do MST.

A professora C avalia a relação escola e comunidade muito boa, afirma que, “a comunidade participa da escola e a escola participa da comunidade”. Relata sobre o envolvimento das pessoas históricas nos debates, e no conselho de classe tem pessoas que participam juntamente com os movimentos sociais.

Profª. C: Olha, é, a minha avaliação escola e comunidade, é muito boa. A comunidade participa da escola e a escola participa da comunidade, então, assim, comunidade e escola sempre andam juntas, sempre, para discutir a comunidade estar junta, principalmente as pessoas históricas da comunidade, sempre vem para debater, para discutir. No conselho de classe tem pessoas da comunidade que participam do conselho de classe, faz parte das discussões, e os movimentos sociais sempre estão junto, é a essência, sempre estar junto ali nas discussões também.

As práticas curriculares realizadas pelas professoras inseridas na pesquisa buscam cultivar a memória das lutas onde se destaca a memória do Massacre de Eldorado dos Carajás e a conquista do Assentamento, e para isso mobilizam diferentes linguagens (entrevista, poesia, teatro...), como evidencia a professora L:

Profª. L: A escola Crescendo na Prática ainda tem muitos de suas raízes de quando era acampamento, por exemplo, quando é no 17 de Abril que aconteceu o massacre dos 19 Sem Terras ela ainda vem retratando muito forte em sua vivência o que aconteceu nesse dia. Então, a gente trabalha com os alunos por entrevista, por relatos das pessoas, recorte de revista, a gente trabalha também, com teatro. Então a escola ainda vem retratando o que aconteceu, então no dia 17 de Abril, fica para a nossa escola como se fosse um feriado, desde que esse feriado seja para a culminância dos trabalhos. Que os alunos vão fazendo durante toda semana, quando é no dia 17 de Abril a gente se desloca, a gente tem os alunos os alunos que são maiores, dependendo a gente faz tipo uma conversa com os pais, manda um documentozinho, uma autorização para eles autorizarem seus filhos irem lá para Curva do S onde nós nos juntamos e vamos passar o dia para lá, para gente fazer uma homenagem às 19 pessoas que lá foram assassinadas. E lá vai pessoas que é onde a gente faz apresentações, tem Mística, tem a Missa, então, a nossa escola ainda vivencia muito as questões do MST dentro da escola. Um outro ponto que trabalhamos na escola é a festa do nosso assentamento que é durante toda uma última semana, mas que é comemorado no dia 26 de Junho. Que acontece uma grande festa onde os alunos participam durante semanas e semanas com os professores para que eles possam fazer apresentações, é, poesias, teatro, então eles fazem toda uma programação para estarem mostrando nesse dia para as pessoas que vem de fora prestigiar as homenagens.

A escola é historicamente ligada à comunidade através dos movimentos sociais. Portanto, vimos mais uma vez que a escola trabalha seus conteúdos envolvendo algumas datas

comemorativas dos marcos culturais locais, como a festa de aniversário do assentamento e o 17 de Abril.

A escola tem diretora e vice-diretora responsáveis pelas demandas da escola, mas as decisões são tomadas coletivamente com a coordenação pedagógica da escola e algumas pessoas pioneiras na comunidade, por exemplo, contratos de funcionários e questões referente aos processos de ensino aprendizagem como o Conselho de Classe, como foi relatado pela professora C.

Para compreender essa relação entre escola-comunidade-movimentos sociais (MST) é preciso fazer memória da própria constituição da escola, que se dá entrelaçada com a constituição do assentamento. Nessa trajetória foram se constituindo pessoas referências que atuam diretamente na organização da escola e, posteriormente, foram aprimorando seus conhecimentos através de cursos de formação ligadas às políticas de educação específicas para atuação nas escolas do campo. Mesmo que algumas dessas pessoas referências conseguiram ingressar na rede de ensino via concurso público, estas são minoria. Outros, com esse perfil e que atuam na escola, ainda se encontram na condição de contratados. A presença dessas pessoas referências traz contribuições para a vinculação escola-comunidade-movimento social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como foco abordar a questão da Educação do Campo e Práticas Curriculares na Escola Crescendo na Prática no ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de compreender e analisar como caracterizam as práticas curriculares de docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Escola Crescendo na Prática e se aproximam-se ou distanciam-se da perspectiva curricular da Educação do Campo.

A partir do diálogo com três professoras que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, sendo uma com atuação na coordenação pedagógica da escola foi possível uma aproximação, ainda inicial, das práticas curriculares realizadas pelas professoras de modo indissociável de suas condições de trabalho e formação, como bem destaca Arroyo (2013).

As três professoras inseridas na pesquisa atendem a perfis reivindicados pelo Movimento da Educação do Campo: moram no assentamento, têm formação em nível superior e formação específica para atuação com povos do campo. Apesar disso, possuem vínculo

trabalhista através de contrato temporário, o que as situa numa condição de instabilidade profissional (vínculo precário). Foi possível ainda, identificar alguns limites nas condições de trabalho docente como: insuficiência de material didático pedagógico e de apoio para a realização do trabalho docente, bem como, necessidade de estender suas jornadas de trabalho levando atividades para serem realizadas em casa, no período em que teoricamente deveria ser dedicado ao seu descanso e vida pessoal. No entanto, as próprias professoras apresentam tendência à naturalização dessa condição apontando impossibilidade de distinguir tempo de trabalho e tempo de descanso. Aspecto que suscita para outras pesquisas.

As professoras apresentaram um pouco da Escola Crescendo na Prática e sua proposta pedagógica, evidenciando suas principais características. A partir da análise dos relatos identificamos quatro ideias-força: a dimensão da constituição histórica da escola criada ainda na ocupação na sede do Incra/Marabá e acompanhando o itinerário / trajeto das famílias; os relatos trazem o reconhecimento de que se trata de uma escola do campo e que tem suas especificidades; e, reconhecem sua importância política, sendo escola referência; destacam ainda potencialidades/tensões quando se referem a escola de assentamento que fica perto da cidade.

Os relatos das professoras expressam potencialidades e também tensões. Dentre as tensões, foi possível identificar o fato de ser escola de assentamento que fica perto da cidade o que lhe traz uma localização privilegiada e ao mesmo tempo bem disputada, em especial quanto a sua identidade de assentamento que é constantemente ameaçada. Além disso, apesar do esforço em desenvolver práticas curriculares no sentido de valorização e fortalecimento da dinâmica das famílias do assentamento, tem-se a pressão curricular sobre a escola através dos exames nacionais de avaliação. Vê-se portanto, como um dos achados da presente pesquisa essa tensão que envolve a realização da proposta curricular da escola Crescendo na Prática que se apresenta como espaço de permanente disputa. Onde a escola busca construir sua proposta curricular específica como Escola do Campo mas depara-se com a necessidade de “adaptação” de sua proposta pedagógica, para atender as orientações da Semed que estão fortemente articuladas com a BNCC.

As professoras demonstram alguma insatisfação em relação à escolha dos conteúdos selecionados pela SEMED. Afirmam que há necessidade de o ensino da escola do campo onde elas atuam ter seu próprio currículo. As professoras reconhecem que a proposta curricular da SEMED, alinhada à BNCC, ainda não contempla a realidade dos alunos, por isso, buscam adaptar a proposta curricular de acordo com a realidade dos alunos. A partir disso, é possível refletir sobre a falta de autonomia que a Secretaria de Educação tem em relação às mudanças

que devem ocorrer de acordo com a realidade de cada município. Falta um olhar para as necessidades das escolas do campo, e as condições desiguais às quais elas são submetidas, bem como, à trajetória desigual de acesso à educação escolar pelos sujeitos do campo.

Como evidenciam as professoras, a escola, desde sua constituição, gesta uma prática de organização do trabalho pedagógico orientado pelo planejamento coletivo entre os professores, prática que dinamiza a elaboração e efetivação do currículo escolar. A análise das narrativas das professoras, aponta alguns elementos importantes: os estudantes assumem responsabilidades a partir da divisão de tarefas por NBs; estimula-se o uso das diferentes linguagens identificadas a partir dos poemas; há participação ativa dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos. No entanto, a chegada de novos professores recém aprovados em concurso público, o que se constitui em uma importante conquista, traz também o desafio de se envolver esses profissionais na lógica de organização do trabalho pedagógico já praticado na escola, pois trata-se de professores com outras trajetórias de vida e formação. Porque para alguns, ainda predomina a tendência de organização do trabalho pedagógico numa perspectiva individual, em que o professor vem, ministra sua aula e vai embora. Em geral, os novos professores residem na área urbana da cidade. Esse fato, também apresenta o desafio de se repensar os concursos públicos no sentido de reconhecerem a especificidade dos territórios rurais e necessidade de priorizar professores com formação específica para atuação nesses territórios.

Um apontamento importante visto nesta pesquisa é a relação entre escola-comunidade-movimentos sociais (MST) o jeito que é apresentado a memória da própria constituição da escola, que se dá entrelaçada com a constituição do assentamento. Nessa trajetória foram se constituindo pessoas referências do assentamento Palmares II para atuarem de forma direta juntamente com os educadores e outras pessoas da equipe escolar na organização da escola e na “adaptação” do currículo.

Outro apontamento considerado de grande importância é a formação das professoras que são ligadas às políticas de educação específicas para atuação nas escolas do campo. Pode-se apontar que as professoras compreendem a realidade dos alunos como forma de adaptar os conteúdos à realidade, e a questão que foi pauta e que os estudantes precisam compreender a realidade onde estão inseridos.

As professoras de Língua Portuguesa que foram entrevistadas evidenciaram o uso dos conteúdos a partir do currículo enviado pela SEMED e do livro didático. Evidenciaram ainda, como buscam “adaptar” os conteúdos à realidade dos alunos, em especial nos períodos da festa de aniversário do assentamento, a data do 17 de abril, datas comemorativas, etc. Pode-se

observar que o currículo produzido é readaptado a para que os conteúdos estabelecidos pela SEMED possam tornar-se mais próximos e relevantes para o contexto de vida dos alunos do campo no assentamento Palmares II.

As práticas pedagógicas observadas a partir da pesquisa realizada por meio das falas das professoras, vem mostrar o currículo como processo em disputa dentro da escola Crescendo na Prática, pois é norteado pela SEMED e ainda não consegue atender todas as especificidades necessárias dos alunos do campo, mas se tratando especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, as professoras se comprometem buscando métodos próprios para trabalhar os conteúdos a partir da realidade dos alunos e da comunidade. As práticas curriculares identificadas buscam cultivar a memória das lutas dos trabalhadores, onde se destaca um conjunto de atividades que mobilizam diferentes linguagens (entrevista, poesia, teatro...) para manter viva a memória do Massacre de Eldorado dos Carajás e da conquista do Assentamento Palmares II. A partir desses marcos históricos, as aulas servem para ligar escola e comunidade.

As práticas curriculares pensadas a partir da proposta de Educação do Campo devem ser elaboradas vinculadas à realidade e à cultura dos sujeitos do campo. Portanto, é necessário que se leve em consideração os diversos tipos de saberes existentes no campo, que ajude na formação dos sujeitos os tornando mais humanizados e emancipados, capazes de buscarem a realização plena de si no sentido da igualdade e justiça. Neste sentido, o educador do campo precisa trabalhar a partir da identidade da escola onde ele está inserido e buscar desenvolver práticas pedagógicas vinculadas à realidade dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Arroyo. Currículo, território em disputa. 5ª ed. Petrópoles, RJ : Vozes, 2013.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete [et. al] (Org). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. (p. 257-265).

CUNHA, Maria Isabel. O Bom Professor e Sua Prática. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

IPEA. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2021. Disponível em: [td\\_2632.pdf \(ipea.gov.br\)](https://www.ipea.gov.br/pt-br/publicacoes/texto-para-discussao/2021/07/2632), acesso aos 27 dez. 2021.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Didática, Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Moura. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. (p. 324-330)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

RIBEIRO, Nilsa Brito; COSTA, Lucivaldo da Silva. O Lugar da área de Linguagens na Educação do Campo. Brasília: NEAD,2014. (p. 209-226)

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. (p. 629-637).

SILVA, Brunna; SILVA, Vangela; MATOS; Pollyane; LOPES, Bruna; SILVA, Paloma; MARQUES, Raiany; BARBOSA, Thais. **Relatório da pesquisa socioeducacional I**: . TC.. FECAMPO / UNIFESSPA, Marabá, 2014. (mimeo)

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. (p. 657-666).

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica (p. 38-65) In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**/. -- Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. (p. 18-32)

## ANEXOS

**ROTEIRO DE ENTREVISTA \_ COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)**

*[Breve apresentação dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização para utilização das informações na pesquisa de TCC, resguardando o anonimato do(a) entrevistado(a)]*

**I \_ IDENTIFICAÇÃO**

1. Pseudônimo (*Pedir ao entrevistado para sugerir um nome como gostaria de ser mencionado na pesquisa*):
2. Idade:
3. Sexo:
4. Naturalidade:
5. Local de Moradia: (*Se mora em outra localidade, ver como realiza o deslocamento*)
6. Escolaridade / Formação:
7. Área de atuação: (*Captar a atuação que o professor desenvolve na escola e também em outros espaços*)
8. Vínculo trabalhista?
9. Quanto tempo atua como coordenador(a) pedagógico(a)?
10. Quanto tempo atua como professor(a)?

**II \_ ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E SEU CURRÍCULO**

1. Você pode apresentar um pouco a Escola Crescendo na Prática e sua proposta pedagógica? Quais suas principais características? O que te chama atenção nessa escola?
2. Quem é o público atendido na escola?
3. O que você entende por currículo?
4. Existe algum setor que orienta o currículo para os professores? (Se existe, como isso é feito? Quais as características deste setor?)
5. Os professores que atuam na escola participam da elaboração do currículo, da definição dos conteúdos e demais atividades a serem realizadas na escola? Explique.
6. Como é organizado o planejamento das atividades pedagógicas na escola? (Período)
7. Como você avalia o ensino realizado na escola e sua relação com a realidade dos estudantes do assentamento?
8. Na sua opinião, quais os principais desafios que a escola enfrenta na realização das atividades pedagógicas?

9. Como se dá a prática de avaliação na escola?

10. Para você, qual a função da avaliação?

### **III \_ SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

1. Você já ouviu falar em Educação do Campo? O que conhece sobre a Educação do Campo?

2. Na sua avaliação, a Escola Crescendo na Prática se aproxima desse Movimento da Educação do Campo? Comente um pouco sobre isso. *(Independente de a resposta ser sim ou não, o importante é captar o porquê da resposta. Explicar a resposta).*

### **IV \_ RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

1. Quais as principais atividades com participação da comunidade realizadas na escola? Comente um pouco sobre cada uma.

2. Quais os principais assuntos abordados nessas atividades?

3. Como se dá a escolha dessas atividades?

4. Como os estudantes e a comunidade reagem frente às atividades propostas?

5. Como avalia a relação da escola com a comunidade e movimentos sociais que atuam no assentamento?

### **V \_ PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA**

1. Como você avalia sua interação com os demais profissionais que atuam na escola?

2. Existem ações que contribuem na interação / integração entre os professores na escola?

3. No que consiste o seu trabalho como coordenador(a) pedagógico(a)?

4. Quais os principais desafios que você encontra como coordenador(a) pedagógico(a)?

5. Você dispõe de tempo e das condições necessárias para a realização do seu trabalho? Explique.

### **VI \_ ESPECIFICIDADES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CRESCENDO NA PRÁTICA**

*(O foco da pesquisa é a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa)*

1. Existe formação voltada para os professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa? Caso sim, explique: Quem coordena? Onde são realizadas? Periodicidade?

2. Como tem se dado a avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA \_ PROFESSOR(A)

### I \_ IDENTIFICAÇÃO

11. Pseudônimo (*Pedir ao entrevistado para sugerir um nome como gostaria de ser mencionado na pesquisa*):
12. Idade:
13. Sexo:
14. Naturalidade:
15. Local de Moradia: (*Se mora em outra localidade, ver como realiza o deslocamento*)
16. Escolaridade / Formação:
17. Área de atuação: (*Captar a atuação que o professor desenvolve na escola e também em outros espaços*)
18. Quanto tempo atua como professor(a)?
19. Qual tipo de vínculo trabalhista? (*efetivo, contratado, ....*)

### II \_ ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E SEU CURRÍCULO

11. Você pode apresentar um pouco da Escola Crescendo na Prática e sua proposta pedagógica? Quais suas principais características? O que te chama atenção nessa escola?
12. Quem é o público atendido na escola?
13. O que você entende por currículo?
14. Você participa ou participou de atividades de discussão sobre a proposta pedagógica e o currículo da escola? Explique.
15. Como é organizado o planejamento das atividades pedagógicas na escola?
16. Como você avalia o ensino realizado na escola e sua relação com a realidade dos estudantes do assentamento?
17. Quais as principais atividades que você participa na escola?
18. Como você avalia sua interação com os demais professores?
19. Existem ações que contribuem na interação / integração entre os professores na escola? (*Se possível, apresente exemplos, relatos de fatos ocorridos.*)

### III \_ ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1. Como é feita a escolha dos temas e conteúdos das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes? (O que orienta a escolha dos conteúdos?)
2. Você concorda com essa escolha? Por quê?
3. Como você realiza o planejamento das atividades pedagógicas de Língua Portuguesa?

4. Quais critérios você observa para a escolha dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes?
5. Quais os principais assuntos/conteúdos que você aborda nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
6. Quais as principais metodologias que você utiliza no ensino da Língua Portuguesa? (Descreva, explique, exemplifique) O que motiva você a fazer uso dessas metodologias?
7. Geralmente, como os estudantes reagem frente às atividades propostas? (Descreva, explique, exemplifique)
8. Como você avalia o ensino e aprendizagem das atividades realizadas?
9. Para você, qual a função da avaliação?

#### **IV\_ VALORIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

1. Você dispõe de tempo e das condições necessárias para a realização do seu trabalho como professor? Explique.
2. Existe formação voltada aos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa? Caso sim, explique: Quem coordena? Onde são realizadas? Periodicidade?
3. Quais os principais desafios que você enfrenta na realização das atividades pedagógicas?

#### **V\_ RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

1. Quais as principais atividades realizadas na escola com participação da comunidade? Comente um pouco sobre cada uma.
2. Como avalia a relação da escola com a comunidade e movimentos sociais que atuam no assentamento?

#### **VI\_ SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

3. Você já ouviu falar em Educação do Campo? O que conhece sobre a Educação do Campo?
4. Na sua avaliação, a Escola Crescendo na Prática se aproxima desse Movimento da Educação do Campo? Comente um pouco sobre isso. *(Independente de a resposta ser sim ou não, o importante é captar o porquê da resposta. Explicar a resposta).*