

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: SOBRE OS SENTIDOS DO ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

Raquel Lopes¹
Alanne Rainer R. Nascimento²
Mateus da Silva Oliveira³

RESUMO

O trabalho examina, a partir de dados de duas escolas de diferentes municípios da Transamazônica, aspectos da realidade do atendimento escolar especificamente no que concerne ao ensino de língua portuguesa, indagando-se por que os alunos não alcançam os objetivos de aprendizagem previstos para o nível (série/ano) em que se encontram matriculados. A metodologia utilizada na produção do material empírico analisado consistiu em observação direta no local, entrevistas e análise documental. Os resultados preliminares da pesquisa apontam uma constelação de fatores interferindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, que podem ser agrupados em duas categorias: 1) fatores de natureza estrutural (condições do espaço físico da escola e do transporte escolar, situação trabalhista e formação profissional dos docentes, precariedade ou inexistência de material didático; e 2) fatores de ordem pedagógica (currículo, metodologias e relação entre professor, estudantes e comunidade). A investigação aqui proposta se ocupa apenas da segunda ordem de fatores.

Palavras-chave: Educação do campo, Língua portuguesa, Colonialismo, Emancipação.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho fazemos uma reflexão a respeito de certos aspectos da realidade do atendimento escolar ofertado a comunidades rurais, na região da Transamazônica, no sudoeste do Pará, com foco no ensino de língua portuguesa em duas escolas de educação básica do campo dos municípios de Anapu e Brasil Novo. Sabemos que resultados insatisfatórios de proficiência em leitura e escrita não são uma especificidade de escolas do campo, mas fizemos esse recorte em função da nossa condição de pertencimento a esse universo.

Partimos do pressuposto de que não nascemos humanos, mas nos humanizamos por meio de processos de socialização de que participamos e dentre os quais ocupa um lugar central a educação escolar. Daí a importância estratégica do caráter humanista, democrático e emancipatório que essa educação precisa assumir de modo que os sujeitos envolvidos tenham condições de usufruir adequadamente do legado sociocultural e dos avanços político-econômicos alcançados pela humanidade, partilhando do acesso a bens materiais e simbólicos necessários à plena realização da nossa vocação humana.

¹ Professora Associada da Faculdade de Etnodiversidade/Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira ralopes@ufpa.br;

² Estudante do 6º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira, alannejoajose@gmail.com;

³ Estudante do 6º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira, mateusoliveiraec@gmail.com

Para os fins previstos neste texto, assumimos pelo menos três desdobramentos da perspectiva aqui adotada: 1) o campo é lugar de vida e, logo, seus moradores são sujeitos de direito que como tal precisam ter atendida sua demanda por educação escolar; 2) essa educação precisa ser pautada no conhecimento da realidade local e no reconhecimento de suas especificidades de modo a fortalecer os projetos de vida e de futuro das comunidades do campo; e 3) o trabalho pedagógico com a linguagem pode e precisa contribuir para o “convívio republicano” (RANGEL, 2010).

Este texto está organizado em quatro seções.

Na primeira, trazemos de forma mais contextualizada alguns pressupostos teórico-metodológicos que balizaram tanto a produção quanto a análise dos dados; tratamos de nossa concepção de educação, de linguagem/língua e de ensino. Em seguida, na segunda seção, fazemos uma discussão sobre “ruralidades” (PESSOA, 2006) tentando problematizar concepções ingênuas e romantizadas das realidades do campo para tentarmos proceder de outra forma. Na terceira seção apresentamos o contexto das escolas pesquisadas e alguns dados dessa realidade focando no ensino de língua portuguesa, apontando certos limites dessa ação que podem ajudar a entender o quadro de “fracasso escolar” de que ela se reveste e, finalmente, na última parte, buscamos problematizar essas questões provocando o leitor a pensar em outras formas de atuação, que requerem a reinvenção de nossas práticas.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, DE LINGUAGEM/LÍNGUA E DE ENSINO

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo o Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos será capaz de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento. Bernard Mandeville (apud THOMPSON 1998, p. 15)

Por limitações de espaço, vamos delimitar brevemente as concepções de educação, de língua/linguagem e de ensino em que se fundamentam as reflexões que deram origem a este trabalho. Em linhas gerais, nossa visão de educação se baseia medularmente na concepção defendida por Paulo Freire (FREIRE, 1967; 2016 [1975]), segundo a qual a educação é a possibilidade de encontro dos seres humanos com o que de mais humano pode existir em uma

cultura. Podemos entender essa afirmação tanto no sentido um pouco abstrato de uma busca constante pela realização da vocação humana, pela liberdade de pensamento e de ação, quanto em termos bem concretos de atendimento a necessidades básicas para a manutenção da vida, porque, como nos diz este autor, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35).

Direcionando a discussão para o contexto escolar, ainda de acordo com Freire (2016 [1975]), a educação é o encontro entre sujeitos que estudam, se ensinam e aprendem mutuamente, porque são todos portadores e produtores de saberes. Mesmo crianças muito pequenas já têm percepções próprias sobre o mundo e aos poucos vão se tornando capazes de formular e expressar essas percepções. Faz parte da aventura humana dizer de si, da vida e do mundo. E isso se faz pela mediação da linguagem. Numa relação educativa, cabe ao professor, na condição de sujeito mais experiente, a responsabilidade pela condução horizontalizada do processo pedagógico, de modo a viabilizar a justa partilha desse bem simbólico, a linguagem, propiciando ao conjunto dos estudantes o acesso a níveis cada vez mais ampliados de elaboração da experiência humana – sem o que não se realiza a humanização como condição ontológica.

Assim, a linguagem não pode ser tomada de forma estanque, seja como suposto dispositivo especular do pensamento e meio de sua mera expressão (como queriam filósofos racionalistas nos quais se inspira boa parte de nossa tradição gramatical), seja como código autorregulável de comunicação (como supõem defensores de um estruturalismo engessado e pouco operativo). Embora presente em certa dimensão as nuances apontadas acima, a linguagem é e está para muito além disso: trata-se de uma espécie de prerrogativa eminentemente humana que nos permite criar realidades, elaborar a experiência humana, projetar mundos e relações praticamente ao infinito. E é justamente por ser esse fantástico sistema de representação do real que a linguagem nos faz seres simbólicos, capazes de significar continuamente a vida, o mundo e nossas relações. Diferentes agrupamentos humanos, ao longo da história de nossa espécie, se apropriam desse mecanismo por meio da invenção de línguas diferentes (EVERETT, 2019).

Línguas específicas são atualizações sociohistoricamente determinadas dessa invenção humana que permitem a diferentes povos produzir cultura e elaborar a memória da experiência que torna viável a vida coletiva. No Brasil, por razões históricas da colonização bastante conhecidas, que infeliz e tragicamente eliminou boa parte da diversidade linguística originária aqui existente, o português é a língua oficial de maior abrangência e de uso institucionalizado nos mais diferentes espaços sociais. Assim, é a língua a ser ensinada na

escola. E o que vem a ser o ensino de uma língua a pessoas que são falantes dessa língua? A que e a quem serve a forma como esse ensino vem sendo praticado ao longo da nossa história como país? Contra quem se mantêm praticamente inalterados padrões de ensino seculares, mesmo depois de tantas descobertas das Ciências da Linguagem (BATISTA, 1997; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2003; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004) evidenciando a ineficácia do paradigma bancário de educação baseado na transmissão de uma metalinguagem gramatical? Como lidar com a diversidade linguística na educação do campo sem ignorar nem estigmatizar os dialetos rurais e sem negar aos estudantes dessas comunidades o acesso aos bens culturais produzidas na e por meio da língua escrita?

Ao longo deste texto tentaremos exercitar possibilidades de respostas a esses questionamentos a partir da análise de alguns aspectos da realidade concreta de três escolas de educação básica do campo, muito mais na perspectiva do estabelecimento de uma tensão dialética entre diferentes leituras do que propriamente do fornecimento de uma solução. Gostaríamos, no entanto, de antecipar um posicionamento: compreendemos que há diferenças consideráveis entre “ensinar português” e “educar em língua materna”.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E RURALIDADES EM DEBATE

Nesta seção problematizamos os resquícios de visões ainda romantizadas do mundo rural, que o tomam como uma realidade homogênea e, até certo ponto, estagnada, reforçando estereótipos e dificultando sobremaneira a superação de certos ‘vícios’ analíticos. Como alerta Pessoa (2006, p. 173), boa parte de projetos, programas e políticas públicas voltados a comunidades rurais carrega uma espécie de ‘pecado original’, que consiste basicamente em supor conhecer *a priori* a realidade e os problemas dessas comunidades e possuir as soluções para resolvê-los. Para ilustrar essa situação, este autor conta uma experiência que ele e sua equipe de trabalho viveram:

No final dos anos 1990, um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás desenvolvia um trabalho de EJA no Assentamento Tijuqueiro em Morrinhos-GO, quando, em certo dia, em plena aula, fomos surpreendidos pela manifestação acintosa de alguns alunos que acabou tendo o consentimento de toda a turma: “Não aguentamos mais fazer contas de leite”, disseram eles. Para nós, a melhor maneira de adequarmos o desenvolvimento das quatro operações matemáticas à realidade dos alunos era trabalhar com a produção, beneficiamento, consumo, comércio de leite. Não percebíamos que aquilo era uma superposição fatigante, uma vez que isso já era praticamente todo o cotidiano de trabalho daqueles destinatários de EJA. Tivemos, então, que reorientar o trabalho pedagógico, pois estávamos claramente diante da conclusão de que o rural estava mais em nossas cabeças do que na deles.

Com aquele episódio vimo-nos em meio a um universo mais amplo de discursos, projetos e relatos de “lutas camponesas” elaboradas em espaços distantes daqueles de atuação dos trabalhadores rurais. Muitas vezes nem mesmo lhes é dada a possibilidade de fornecer a sua própria gramática. Nomes, definições e encaminhamentos são comumente decididos por pessoas e agências que não têm sensibilidade ou paciência para lidar com a diversidade de manifestações do rural e criam as suas próprias, mais simplificadas e supostamente mais lógicas ou politicamente mais corretas para falarem do rural. (PESSOA 2006, p. 173)

Apesar de inegáveis conquistas das lutas do movimento nacional por uma educação do campo condizente com a realidade das comunidades rurais⁴, que resultou na criação de programas e políticas públicas importantíssimas, como o PRONERA e o PROCAMPO (MOLINA; SÁ, 2011; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011), por meio dos quais foram ampliadas as condições de oferta de atendimento escolar, houve grande impulso à formação docente por meio das licenciaturas em educação do campo, foram construídas ou melhoradas muitas escolas localizadas em áreas rurais, avançamos pouco no trabalho propriamente pedagógico, entre outros motivos, porque continuamos por demais apegados ao ‘pecado original’ acima mencionado; continuamos, de certa forma, presos a um ideário pré-fabricado de mundo rural que ainda alimenta nossas práticas. Trazemos de fora, geralmente da universidade, inúmeras leituras e interpretações do mundo rural alheias à tessitura do real em que se movem os sujeitos do campo e acreditamos, sinceramente, estar fazendo o melhor por eles. Mas não os ouvimos, não os vemos e não os sentimos como de fato são, e sim como pensamos que sejam. Continuando com Pessoa, e fazendo um exercício de suspensão dos nossos juízos de valor, precisamos nos abrir para outras formas de atuação orientadas não pela certeza de nosso saber apriorístico, mas por um olhar “pesquisante”.

E nessa perspectiva, de orientar nossa ação por um prisma de indagação, de pergunta e não de certezas previamente fabricadas sobre o mundo rural, o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira tem como eixo estruturante atividades de pesquisa (Seminário de Tempo-Universidade e Seminário de Tempo-Comunidade) em torno das quais se articula todo o processo de formação ao longo dos seus quatro anos. Estes seminários abrem e encerram, respectivamente, os oito períodos letivos do curso e são espaços de formação em pesquisa,

⁴ Uma das conquistas que podemos citar na luta por uma Educação do Campo é justamente a expansão do Ensino Superior ao longo da Transamazônica e Xingu. No ano de 2014, foram iniciadas 03 turmas de Educação do Campo, 02 com ênfase em Ciências da Natureza nos municípios de Pacajá e Brasil Novo e 01 em Linguagens e Códigos no município de Altamira. Em 2015, foram ofertadas mais quatro turmas: em Placas e Brasil Novo (Linguagem e Códigos), Anapu e Senador José Porfírio (Ciências da Natureza). Em 2016, foram ofertadas três turmas: Gurupá (Linguagem e Códigos), Medicilândia e Uruará (Ciências da Natureza).

desde o planejamento (elaboração e orientação do Plano de Estudos, em sala de aula), passando pela realização da pesquisa em si, pela elaboração do relatório (na comunidade) até a colocação em comum (tanto na Universidade, quanto na comunidade).

Os estudantes foram, desde os primeiros contatos com a proposta do Curso, convidados a se inserir na dinâmica da formação por alternância⁵ como pesquisadores de sua própria realidade. Para muitos deles, inicialmente, isso pareceu estranho, uma vez que como moradores de suas comunidades acreditavam conhecer completamente a realidade em que viviam. Com as leituras e problematizações vivenciadas na Universidade, mas especialmente após sua primeira reinserção na comunidade como estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e na condição de pesquisadores-participantes, foram se dando conta do quanto tinham a reaprender sobre seus próprios lugares. De acordo com Verdério (2018),

Nesta perspectiva, a pesquisa no regime de alternância é potencializada e é potencializadora da necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior e em especial na sua interface com a Educação do Campo. O tempo universidade e o tempo comunidade, e a relação entre ambos, são concebidos como espaços de práxis e, assim, das relações entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, a pesquisa é compreendida como um contínuo que integra todo o processo formativo, em que reflexões coletivas são produzidas como parte de processos de compreensão e intervenção mais qualificados na realidade (VERDÉRIO, 2018, p. 165).

Nesse exercício permanente de se distanciar da sua realidade imediata para estranhá-la, os estudantes foram criando condições de reconfigurar suas percepções a partir das experiências de pesquisa e de reflexão sobre esse processo e seus produtos, desnaturalizando algumas visões, problematizando certas situações e, sobretudo, se abrindo para novas aprendizagens a respeito de seus próprios lugares de pertencimento, começando a se pensar como sujeitos políticos com possibilidades de atuação consequente na busca pelas transformações necessárias a uma vida justa. A relação com a escola de suas comunidades se transformou a partir da assunção desse olhar “pesquisante” (PESSOA, 2006).

De acordo com o Guia de Tempo-Comunidade do Curso de Educação do Campo (UFPA 2015 a), a articulação de saberes por meio da Alternância entre Tempo-Universidade e

⁵ “A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas” (MOLINA, 2017, p. 598).

Tempo-Comunidade visa provocar mudanças curriculares necessárias de modo a aproximar as escolas de educação básica do território Transamazônica e Xingu do conceito de Educação do Campo, repensando as formas de organização do trabalho pedagógico ora vigentes e seus limites, num processo de construção coletiva acerca das mudanças possíveis, envolvendo docentes, pais, estudantes, lideranças, gestores, etc., tanto no nível da melhoria das condições de trabalho, quanto no nível das situações de ensino/aprendizagem.

Assim, no 1º Tempo-Comunidade foi realizada uma investigação inicial acerca do território em que a educação básica do campo se dá, cujo foco foi a comunidade e as famílias a quem a escola se destina, visando conhecer aspectos da sua realidade sociohistórica, cultural e econômica. No 2º Tempo-Comunidade, a investigação incidiu no espaço escolar, buscando-se compreender as condições de trabalho dos/as professores/as, as práticas curriculares que orientam o trabalho pedagógico, a ausência ou presença de características dos modos de vida tradicionais no currículo escolar. No 3º Tempo-Comunidade, a pesquisa teve como foco as situações de ensino e aprendizagem nas áreas de Linguagem e envolveu os sujeitos diretamente implicados no ensino (professores e estudantes) e teve como objetivo verificar se e como as situações didáticas na área de Linguagem dialogam com o contexto e as identidades dos sujeitos.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados referentes à situação do ensino de linguagem em duas escolas, cada uma pertencente a um município de moradia de dois dos autores deste trabalho, Brasil Novo e Anapu, a partir de Nascimento (2020) e Oliveira (2020).

3. O CONTEXTO DO ENSINO DE LINGUAGEM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REGIÃO DA TRANSAMAZÔNICA

3.1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança/Brasil Novo

A EMEF Boa Esperança está situada no Travessão da 16 do Município de Brasil Novo. Conta com apenas dois professores que atendem a um total de 71 alunos do primeiro ao nono ano. O espaço físico é simples, apresenta uma estrutura antiga, pequena, não possui nenhum espaço de lazer, não tem biblioteca nem sala de leitura. Os recursos de materiais disponibilizados, segundo a professora de Língua Portuguesa, não são suficientes para atender a demanda, sendo necessário que a escola promova vendas (bombons, chopp, sorvetes, salgados e outros) para arrecadar dinheiro e poder adquirir os materiais didáticos utilizados pelos professores.

O currículo e o projeto político-pedagógico da escola são dissociados da realidade dos alunos camponeses que a escola atende, sendo apenas uma ‘xerox’ de currículo das escolas

urbanas; não se trabalha a diversidade, a realidade e as especificidades destes alunos; não há conexões entre conteúdos, metodologias e a realidade da comunidade; os saberes locais são ignorados na escola.

Na proposta pedagógica da área de Linguagem, a literatura vem inclusa na disciplina de Língua Portuguesa, obedecendo as mesmas matrizes de competências e as habilidades da escola urbana. As atividades de língua portuguesa aparecem de forma fragmentada, seguindo a lista de conteúdos (tópicos de gramática) enviada pela Secretaria Municipal de Educação.

A concepção de língua/linguagem presente na proposta da escola reflete a tradição gramatical (BAGNO, 2002) que se pauta em “ensinar aos alunos a ler e escrever de forma correta”. Apesar de se apresentar o objetivo de alfabetizar os alunos trabalhando o processo de letramento, a escola não possui um projeto específico para isso. A estratégia utilizada pelas professoras para estimular a prática da leitura é o empréstimo de livros seguido da produção de resumos e de análises críticas. Uma professora de Língua Portuguesa da escola relatou que a grande dificuldade de trabalhar a linguagem é conseguir com que os alunos leiam. Para incentivá-los, ela promove rodas de leituras em sala de aula, e cobra leitura mediante a atribuição de nota. Embora se mostre preocupada com a proficiência em leitura, essa docente afirmou em entrevista que prefere trabalhar a parte gramatical com os alunos.

Os professores afirmam que trabalhar com turmas multisseriadas dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, e que turmas seriadas facilitariam o trabalho docente, pois diminuiria a dispersão dos alunos em sala de aula. Eles se ressentem da falta de uma estrutura física melhor, que oferecesse ambientes como bibliotecas e outros espaços para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Em entrevistas realizadas com cinco alunos dessa escola, eles disseram que a maior dificuldade nos conteúdos de Língua Portuguesa é na parte gramatical, e destacaram dificuldades no uso de pontuações, na classificação das palavras e acentuação gráfica. Quando perguntados a respeito de alguma relação entre essas aulas e seus modos de vida, disseram não lembrar de nenhum momento em que a vida do campo, sua realidade ou características da comunidade tenham sido debatidas. Não demonstram muito apreço pela área de linguagem e consideram as aulas de gramática “chatas” e os conteúdos difíceis de aprender.

3.2. Escola Municipal de Ensino Fundamental São José II/Anapu

A escola Municipal de Ensino Fundamental São José II está localizada no Travessão do Santana, km 30, área rural do município de Anapu, cuja sede encontra-se às margens da BR 230, Transamazônica à altura do quilômetro 140, no sentido Altamira/Marabá. Esta escola foi

inaugurada em 03 de março de 1993, o prédio era de madeira e contava com apenas uma sala de aula e uma cozinha, que também funcionava como “secretaria escolar”. Em abril de 2010, houve uma ampliação do espaço físico, que passou a abrigar quatro turmas multisseriadas, englobando do 1º ano ao 9º ano, atendendo a um total de 181 alunos. Em 2014 iniciou-se o acolhimento de turmas do Pré-Escolar).

Seu corpo escolar é constituído por 23 funcionários, sendo apenas onze efetivos, assim distribuídos: dentre esses efetivos, oito serventes, uma auxiliar administrativa e duas professoras. A coordenadora pedagógica é contratada, assim como os vigias e os demais professores; destes, apenas está cursando Educação do Campo, os demais são formados em Pedagogia.

Em termos de acessibilidade, a escola conta com uma rampa para cadeirantes, entretanto não há banheiros adaptados. Não há refeitório (nem local para os estudantes realizarem suas refeições), não tem quadra esportiva (as aulas de educação física acontecem em um campo de futebol ao lado da escola); não existe biblioteca, nem sala de leitura.

Quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, esta escola segue um modelo urbanizado, que é uma espécie de cópia do PPP da escola-sede (as escolas rurais quase todas são anexas a uma escola da cidade). Neste documento, não se encontra nenhuma relação com o espaço local, nem com seus sujeitos, tempo; história, nada. Quanto à questão do letramento, as professoras entrevistadas dizem que não há projeto ou conjunto de estratégias claramente definidas para este contexto escolar. O currículo utilizado é urbanocêntrico, sem qualquer vínculo local e sem tentativas de atendimento às necessidades educacionais dos povos camponeses.

Das duas professoras entrevistadas, uma afirma que ser professora sempre foi um dos seus sonhos, diferentemente da outra educadora, que começou a dar aula ainda na adolescência porque uma tia sua a convidou para trabalhar na escola da comunidade já que não havia educador disponível e, embora tivesse estudado apenas até a 7º série, ocupou a vaga. Quanto as suas condições de trabalho, as duas educadoras são contratadas. Elas dizem que a organização de seus trabalhos se baseia no diálogo, apesar de seus alunos relatarem outra coisa.

As educadoras que participaram desta pesquisa demonstram ter consciência da necessidade de melhoria na educação que é ofertada no campo atualmente. Comentam que até realizam adaptações em seus conteúdos de forma a melhor atender seus alunos. Porém, em conversa informal durante as observações realizadas no espaço escolar, uma das educadoras

compartilhou que para quem é contratado não há muito que se fazer além de seguir as ordens enviadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em entrevista com alunos desta escola a respeito das aulas de língua portuguesa, um deles disse: *A minha professora de língua portuguesa ela quase não explica. Ela só escreve no quadro e deixa todos com dúvidas.* O sentimento de pouco caso expresso na resposta deste aluno revela a face ‘bancária’ da educação ofertada nesta escola, paradigma no qual, conforme Paulo Freire, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e *depósitos* que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 2016, p. 112 [1975]).

Quanto aos conteúdos trabalhados, à pergunta sobre possíveis relações com os modos de trabalho de sua família e com natureza, o ambiente local, um estudante respondeu: “Não tem relação. Porque o conteúdo das matérias não fala sobre o campo”. Outro educando comentou: “Teve um conteúdo que falava sobre o desmatamento para fazer pasto para criação de gado, e isso já aconteceu no modo de trabalho da minha família”. A temática do desmatamento vem sendo trabalhada em sala de aula há um bom tempo, porém não de uma forma que se aproxime do modo de vida dos alunos e suas famílias.

As professoras entrevistadas afirmam preferir trabalhar conteúdos de gramática a tentar usar o texto como unidade de ensino e justificam essa opção dizendo que os alunos têm muita dificuldade de leitura, então, para elas é mais fácil ensinar gramática. Mesmo quando aparece um tema interessante, como o desmatamento, o texto é utilizado apenas como pretexto para identificação de classes de palavras e funções sintáticas. Não se faz um trabalho de leitura ativa, no sentido de interrogar o texto, sua organização discursiva ou sua relação com outros textos e o contexto local.

4. ENSINO DE PORTUGUÊS X EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: À GUIA DE CONCLUSÃO

Como vimos pelos dados apresentados na seção anterior, estamos ainda bem distantes de uma “educação em língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2004) em que o ensino de língua portuguesa, de fato, contribua para o “convívio republicano” (RANGEL, 2010). Apesar de reconhecíveis avanços em políticas públicas decorrentes da luta pelo movimento por uma educação do campo e voltadas à ampliação da oferta de atendimento escolar em comunidades rurais (que resultaram na criação de cursos de licenciatura em educação do campo, na elaboração de diretrizes curriculares específicas, entre inúmeras outras conquistas), as práticas

pedagógicas ainda reproduzem muitos traços da ideia da integração, assimilação, uniformização, padronização.

É, então, nessa conjuntura ambivalente que se situa nossa ação como professores formadores e como professores em formação/estudantes de uma licenciatura concebida como estratégia de fortalecimento das lutas dos povos do campo por um outro projeto de sociedade em que os bens materiais e simbólicos sejam menos desigualmente distribuídos. E justamente por termos consciência de que isso não acontecerá apenas com a realização de “boas aulas” de língua portuguesa”, temos tentado avançar na articulação entre a micropolítica pedagógica e a luta política mais ampla por terra, segurança e soberania alimentar, proteção socioambiental, saúde, lazer, transporte e cultura. Por sabermos que estas frentes se interseccionam e, por isso, precisam ser articuladas nos diferentes espaços de nossa ação, uma vez que não há solução mágica e simples para questões estruturais historicamente enraizadas em nossa sociedade crescentemente grafocêntrica, gostaríamos de finalizar nossa reflexão corroborando a (já antiga) tese de Britto (1997) a respeito do papel da escola, em especial no que que concerne à função do ensino de língua portuguesa, segundo a qual é “[...] equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita” porque não existe “uma modalidade unificadora das diferentes variedades faladas do português” e por isso “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. **O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela**”. (BRITTO, 1997: 14 grifo nosso)

Esse trabalho amplificado de garantir a todos o acesso a uma herança cultural comum, compreendendo que isso implica assumir que essa herança se construiu e se fundamenta em diversos tipos de diferenças (de etnia, cor/raça, gênero, religião, entre tantas outras) é o que temos defendido como “educação linguística”, aqui concebida como o processo de formação/aprendizagem constante e inacabado vir-a-ser pela linguagem. Como seres simbólicos que somos, e por sabermos que o somos justamente porque temos linguagem e que o exercício dessa prerrogativa é sempre sociohistoricamente situado, reivindicamos que o trabalho pedagógico com a linguagem nas escolas do campo seja feito com base em uma visão democrática de educação, uma visão culturalmente sensível, cognitivamente interessante e politicamente comprometida com as transformações necessárias para todos tenham direito à palavra.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de Fátima A. Diálogo entre teoria e prática na educação do campo: tempo-escola/tempo-comunidade e alternância como princípio metodológico. IN: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Lemes. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- EVERETT, Daniel L. *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade*. Tradução de Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1975].
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- MOLINA, Mônica C. & SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, nº 140, jul./set. 2017.
- NASCIMENTO, Alanne Rainer Rosa (em preparação). Relatório de Tempo Comunidade II e III realizado na Escola Boa Esperança, Brasil Novo-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.
- OLIVEIRA, Mateus da Silva (em preparação). Relatório de Tempo Comunidade II e III realizado na Escola São José II, Anapu-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante rural. *Antropolítica* – Revista Contemporânea de Antropologia. Niterói, n. 21, 2º semestre de 2006, p.171-190.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? IN: RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- UFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015.
- UFPA. *Guia de Orientação de Tempo-Comunidade*. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015 a.
- VERDÉRIO, Alex. *A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014)*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.