



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM PERCURSO DA UFPI A MASSAPÊ DO PIAUÍ

BRASÍLIA

2019

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM PERCURSO DA UFPI A MASSAPÊ DO PIAUÍ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Co-orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo.

BRASÍLIA

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244p Nascimento, Juscelino Francisco do
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PERCURSO DA UFPI A MASSAPÊ DO
PIAUÍ / Juscelino Francisco do Nascimento; orientador
Kleber Aparecido da Silva; co-orientador Stella Maris
Bortoni-Ricardo. -- Brasília, 2019.
120 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Políticas Linguísticas. 2. Educação do Campo. 3. Formação
de Professores. I. Silva, Kleber Aparecido da, orient. II.
Bortoni-Ricardo, Stella Maris, co-orient. III. Título.

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM PERCURSO DA UFPI A MASSAPÊ DO PIAUÍ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Aprovada em 28 de junho de 2019

Profa. Dra. Carmem Jená Machado Caetano (PPGL/UnB)

Presidente

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (PPGL /UnB)

Co-orientadora/Vice-presidente

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (PPGEL/UFPI)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (FE/UnB)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL /UnB)

Examinadora Interna

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (PPGL /UnB)

Membro Suplente

À minha avó-mãe, Geraldina dos Santos Brito (*in memoriam*), senhora do campo, a quem não posso mais tocar e a quem sempre amarei.

À Profa. Zuleide Freitas, minha inspiração e fonte de sabedoria literária desde que eu era aluno do segundo período de Letras, em 2017, na Gloriosa UFPI. Amiga querida, essa vitória é dedicada a você!

Que poderei retribuir ao Senhor Deus por
tudo aquilo que ele fez em meu favor?

Sl 115, 3

A morte e a vida estão no poder da
língua, e aquele que a ama comerá do
seu fruto.

Pv 18, 21

No mundo existem não sei quantas
espécies de linguagem, e não existe nada
sem linguagem.

I Cor 14, 10

Jezu, ufam tobie!

AGRADECIMENTOS

Quando eu tinha 5 anos de idade, em 1995, como muitas pessoas do campo faziam, saí da comunidade rural em que eu morava, juntamente com a minha família e fui para a cidade, em busca de melhores condições de vida e, especialmente, de educação. A escolha mais acertada dos meus pais certamente foi essa, pois, desde tenra idade, dediquei-me bastante aos estudos, o que se pode comprovar aqui: serei Doutor em Linguística aos 29 anos de idade!

Agradecer, pois, é algo necessário, já que essa conquista não foi alcançada sem o apoio de muitas e muitas pessoas. Inicialmente, rendo graças a Deus, autor e princípio de tudo, já que, como nos ensina o Pe. Zezinho, scj: “Pela graça de Deus, eu sou quem sou, e a graça de Deus em mim não foi em vão”. Por isso, como canta a Banda Vida Reluz: “Majestade, estou aqui, para te render meu amor, minha gratidão”. Obrigado, Senhor! Jesus, eu confio em Vós!

A toda a minha família, mas, de modo mais que especial, à minha rainha, a minha mãe, que sempre torceu por mim e apoiou-me em todas as minhas decisões. Dona Antonia Brito, obrigado por ser a razão das minhas lutas, das minhas abdições, sacrifícios, lutas, conquistas, vitórias e glórias. Amo você!

Ao Prof. Kleber Aparecido da Silva, meu amigo e parceiro de tantas atividades acadêmicas. Chamá-lo de apenas “orientador” seria reduzir demais a relação que construímos ao longo desses anos em que ele não foi um orientador, mas, verdadeiramente, um companheiro, o membro da dupla JK, como passamos a ser conhecidos nos eventos por nós promovidos e em outras empreitadas, como ele diz.

À Profa. Stella Maris Bortoni-Ricardo, minha (co)orientadora, exemplo de pesquisadora, de ser humano, de humildade, carinho, dedicação e amor em tudo o que faz. Para mim, além de grande orgulho em ser seu orientando, é uma honra sem medida, haja vista que você, doce estrela, é referência para várias gerações.

À Profa. Catarina de Sena, minha sempre orientadora. Desde a graduação, apresentou-me conhecimentos que ultrapassam o academicismo, mas, bem mais que isso, ensinou-me coisas que nem todos sabem, ensinou-me valores, ensinou-me a ser alguém melhor a cada dia. Ela é “minha mãe acadêmica”, por quem tenho um carinho, uma amizade e uma admiração incondicionais. Obrigado, sempre!

À Profa. Rosineide Magalhães, que me apresentou a Educação do Campo e a LEdoC, assim como me recebeu na Faculdade de Planaltina e confiou-me trabalhos

importantes. Sua força, garra e determinação são exemplos para todos nós que estamos a sua volta. Muito obrigado pela amabilidade e pela competência.

À Profa. Paula Cobucci, a pessoa mais doce que conheci na UnB. Dona de um sorriso lindo, fácil e sincero. Sempre disponível e disposta a ajudar, deu-me forças para seguir em frente e ensinou-me, em 16 de fevereiro de 2019, uma frase que levarei para toda a minha vida: “Dai ao Vosso servo a Vossa força”.

À Profa. Carmem Jená, pela amizade e pela gentileza de nos socorrer no momento mais necessário para que esta tese fosse defendida. A você, minha gratidão e carinho sinceros.

À Sônia Guedes, minha mãe adotiva de verdade. Companheira de viagens, de eventos, de alegrias e vivências ao longo do Doutorado. “Amizade” não é um termo capaz de definir a relação que há entre mim e você, pois é uma irmandade, é algo tão forte que chega a ser “mãe e filho”. Sou grato por você ter me adotado como seu filho e me levar, literalmente, para dentro da sua casa, para eu conhecer “os meus familiares”: seus filhos, sua mãe e seus irmãos. Sempre me recebe tão bem que eu me sinto, de verdade, parte da família. Obrigado por ter me salvado naquele 12 de março de 2016, Ninha de Inez.

À Aucélia Ramos, companheira fiel e inseparável desde os idos de 2012, quando iniciamos o mestrado e uma amizade bonita e verdadeira. Deus, que sabe de tudo e pode tudo, traçou as nossas vidas e cumpriu aquilo que era da vontade d’Ele e que foi realizado conforme os nossos esforços individuais.

À Ana Paula, minha amiga desde o Mestrado, na UFPI, e que vivenciei, nas mesmas circunstâncias, a minha fase de doutoramento. Ela, na UFC, e eu, na UnB, mas, reciprocamente, havia torcida, incentivo e a certeza de que tudo daria certo.

À Elke Martins, a cerimonialista oficial dos eventos. Amiga com quem compartilhei emoções e dúvidas, certezas e dores, textos e leituras, para, por fim, colher bons frutos, sendo o mais importante deles o amor e a amizade que temos. Sou grato pela sua atenção e preocupação comigo, especialmente quando eu estava sem trabalho e sem bolsa em Brasília. Elke, você é *maravilha*.

À Roberta Ribeiro, a doutora mais querida! Companheira na Educação do Campo, provou sua amizade e comprometimento, mais fortemente, na minha reta de escrita da tese. Linda, você é muito importante para mim, sua amizade é valiosa, seu exemplo de vida é modelo e sua atenção àqueles que necessitam é uma dádiva. Amo você e seguiremos, juntos, na LEdoC.

À Natália Oliveira, minha amada amiga, que há anos compartilha a sua vida comigo e me fez um membro de sua família. Sua amizade, minha AA, é preciosa, pois é edificada na graça de Deus. Tenho orgulho de ver o seu crescimento aos longo dos anos, porque, como a grande Betinha diz: “mais alto voa...”. que seus vôos sejam sempre bem altos e, quando descer, que seja apenas para revigorar as forças e dar um voo ainda mais alto.

À Tuxi Santos, que me iniciou no estudos de Libras e deu-me oportunidades de entrar no mundo da comunidade surda. Tuxi, a que sempre está sorrindo e que nunca sabe dizer “não” a alguém. Lembrarei sempre de você e de sua luta, linda.

À Lívia Nery, a melhor chefe que alguém poderia ter. Serei sempre grato pelas suas ações, que você faz sem nem perceber o grande significado que elas têm ou tiveram para mim. Estendo os agradecimentos à Virgínia Muniz e às meninas da Coordenação de Letras/Inglês, onde atuo desde 2012.

Ao Gabriel Estrela, amigo que a vida apresentou-me já no meu retorno as terras piauienses, em dezembro de 2016. Obrigado por sempre perguntar “e sua tese, Juscelino?”, mesmo sem saber o quanto é difícil construí-la. Obrigado pela sua assessoria em diversos trabalhos, pela amizade e pela torcida, querido. Em muitos momentos, você foi uma *estrela* a me dar a direção, mesmo que inconscientemente.

Aos amigos dos grupos de pesquisa GECAL e SOLEDUC, pelas trocas de conhecimentos e desabafos: Ana Azevedo, Cesário Alvim, Diego Borges, Eduardo Dias, Helenice Faria, Lucimar Sampaio, Milene Galvão, Rubens Lacerda, Tatiana Dias e demais colegas.

Aos meus ex-professores do Curso de Letras (2007-2010) e do Mestrado em Letras (2012-2014): Ana Claudia (acabou-se a...), Beatriz Gama, Conceição Machado, Erica Fontes, Francisco Alves Filho, Germaine Aguiar, Iveuta Lopes, Jasmine Malta, João Benvindo, Juliana Paz, Maria Elvira, Naziozênio Lacerda, Pedro Neto, Sebastião Lopes, Socorro Reis, Wander Frota e Wellington Borges, por tudo o que me ensinaram e pela amizade mantida até hoje.

Aos meus alunos e aos meus orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Iniciação Científica Voluntária (ICV), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), Monitoria e assessores de eventos. Kleber, desculpa, mas, sem que você soubesse, eu tive mais de 50 orientandos enquanto produzia a tese. Vivo na UFPI em função do Curso de Letras e dos meus “filhotes”, a minha razão de estar aqui.

À minha amada Gloriosa Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição pela qual eu tenho não apenas gratidão, mas muito amor, orgulho. Tenho prazer de ser formado por esta universidade e, mais ainda, por, hoje, pertencer ao seu quadro de docentes e poder desenvolver inúmeras atividades durante as 14 horas diárias que fico na Gloriosa.

Ao diretor do *Campus* de Picos, Prof. Gleison Monteiro, por me incentivar e apoiar todas as iniciativas que desenvolvo na Universidade e por sempre dizer, na sua infinita paciência, que tudo vai dar certo.

Aos meus colegas professores do Curso de Letras, em especial ao amigo Luiz Egito, minha referência de seriedade, compromisso e dedicação às Letras, desde o latim clássico à morfologia, da evolução da língua à sintaxe, da filologia à fonética.

Às secretárias da Coordenação 3, em Picos: Claudiane Alves, Dandara Denísia e Rafaella Carvalho, em especial a esta última, que adivinha os meus pensamentos em todas as demandas do Curso de Letras. Obrigado, meninas!

Aos amigos de Campo Maior e de outras cidades do Piauí e do Brasil: Adenilza Maria, Ana Flávia, Ana Porfiro, Betinha Oliveira, Cristiane Silva, Daniel Fernandes, Dom Eduardo Zielski (grande responsável pela minha formação cristã), Gean Carlos, Gêyze Oliveira, Glênio Martins, Helder Felipe, Izanyo Pinheiro, Jack Penha, Jesus Castro, Leonardo Bruey, Luciana Atanásio, Mara Tatiana, Maria Pires, Milena Paulino, Mônica Medeiros, Raimunda Cambute, Rayra Oliveira, Samarina Sá, Socorrinha Paraibana, Socorro Matos e tantos outros.

Aos amigos da Paróquia Santa Luzia e da Diocese de Campo Maior, por rezarem por mim e me encorajarem na caminhada.

À Coordenação e à Secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística. Profa. Enilde Faulstich, obrigado pela sua competência e seriedade à frente do nosso PPGL. Renata Carvalho, Ângela Souza e Raquel Matos, vocês são essenciais na Secretaria e sempre me receberam e atenderam-me com zelo e eficiência em quaisquer necessidades.

A todos os professores do PPGL, com quem aprendi muito além de Linguística; e à Profa. Cleide Quixadá (FE/UnB), por todos os ensinamentos acerca da Docência Superior compartilhados comigo, Felipe, Valéria e Virgínia, a quem igualmente agradeço.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa, imprescindível para que eu me mantivesse em Brasília e pudesse participar de eventos, comprar livros e pagar as minhas despesas pessoais com moradia, alimentação e transporte.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, foi realizada na cidade de Massapê do Piauí – PI, localizada na região centro-sul do estado, na Região Nordeste. O objetivo geral dela é *investigar* e *analisar*, sob perspectiva crítico-reflexiva, as políticas de Educação do Campo empreendidas pelo Ministério de Educação, a partir da LDB/1996, visando, a partir do diálogo com atores participantes da pesquisa não só (re)construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem, mas, também, especialmente, para a formação de professores de Língua Portuguesa e que sejam mais condizentes com as demandas necessárias para a atuação profissional neste contexto específico. Para fundamentar teoricamente este trabalho, respaldei-me em autores que tratam a) da Educação do Campo, como Caldart (2012), Costa (2012), Molina (2004), Molina e Sá (2012), Pires (2012), Ribeiro (2000), entre outros; b) de política/planejamento linguístico, como Calvet (2007), Manher (2013), Hornberger (2006), Oliveira (2011), Rajagopalan (2013), Lagares (2013), entre outros; e c) de questões pedagógicas, com base, especialmente, em Veiga (2007). Quanto à metodologia, a pesquisa foi documental, de campo e de cunho etnográfico, embasada em autores como Angrosino (2009), André (2012), Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1988), Gil (2008), Rockwell (1986), Prodanov e Freitas (2013), Silveira e Córdova (2013). Os dados foram gerados a partir de instrumentos específicos e análise foi feita depois de eu obter o PPC, o PPP e os questionários, respondidos pelas seis participantes/colaboradoras: quatro professoras, a diretora e a secretária da escola. Depois de feitas as análises, cheguei à conclusão de que são necessárias formações continuadas para os professores, incentivo à qualificação, oferta de cursos de pós-graduação, adequações curriculares, flexibilização da carga-horária em sala de aula e, ainda, práticas regulamentadas para afastamento remunerado, para aqueles que forem se aperfeiçoar em alguma área. Com essas medidas, será possível vermos, em curto prazo, melhorias significativas nas escolas, de modo a beneficiar alunos, professores e gestores.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Educação do Campo. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research, of a qualitative nature and ethnographic, was carried out in the city of Massapê do Piauí - PI, located in the central-south region of the state, in the Northeast Region. Its general objective is to investigate and analyze, under a critical-reflective perspective, the Field Education policies undertaken by the Ministry of Education, starting from the LDB/1996, aiming, starting from the dialogue with actors participating in the research, (new) guiding parameters for teaching-learning, but also, especially, for the training of Portuguese-speaking teachers, which are more in keeping with the demands necessary for professional action in this specific context. In order to give a theoretical basis for this work, I have supported authors dealing with a) field education, such as Caldart (2012), Costa (2012), Molina (2004), Molina e Sá (2012), Pires (2000), among others; b) policy/linguistic planning, such as Calvet (2007), Manher (2013), Hornberger (2006), Oliveira (2011), Rajagopalan (2013), Lagares (2013), among others; and c) pedagogical issues, based, in particular, on Veiga (2007). As for the methodology, the research was documentary, field and ethnographic, based on authors such as Angrosino (2009), André (2012), Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1988), Gil), Prodanov and Freitas (2013), Silveira and Córdova (2013). The data were generated from specific instruments and analysis was done after I obtained the PPC, the PPP and the questionnaires, answered by the six participants / collaborators: four teachers, the director and the secretary of the school. After the analysis, I came to the conclusion that there is a need for continued teacher training, encouragement of qualification, provision of postgraduate courses, curricular adaptations, flexibility of the classroom timetable and, also, regulated practices for paid leave, for those who are to improve in some area. With these measures, it will be possible to see, in the short term, significant improvements in schools, in order to benefit students, teachers and managers.

Keywords: Linguistic Policies. Field education. Teaching education.

RESUMÉ

Cette recherche, de nature qualitative, a suivi une approche ethnographique et a été effectuée dans la ville de Massapê do Piauí - PI, située dans la région centre-sud de l'État, dans la région Nord-Est. Son objectif général est d'étudier et d'analyser, dans une perspective de réflexion critique, les politiques d'éducation sur le terrain entreprises par le ministère de l'Éducation, à partir du LDB/1996, et visant, à partir du dialogue avec les acteurs participant à la recherche, (nouveaux) paramètres directeurs pour l'enseignement-apprentissage, mais aussi, en particulier, pour la formation des enseignants lusophones, qui répondent mieux aux exigences nécessaires à une action professionnelle dans ce contexte spécifique. Afin de donner une base théorique à ce travail, j'ai soutenu des auteurs traitant d'un) enseignement sur le terrain, tels que Caldart (2012), Costa (2012), Molina (2004), Molina e Sá (2012), Pires. 2000), entre autres; b) planification politique/linguistique, comme Calvet (2007), Manher (2013), Hornberger (2006), Oliveira (2011), Rajagopalan (2013), Lagares (2013), entre autres; et c) questions pédagogiques, basées notamment sur Veiga (2007). En ce qui concerne la méthodologie, la recherche était documentaire, de terrain et ethnographique, basée sur des auteurs tels que Angrosino (2009), André (2012), Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1988), Gil.), Prodanov et Freitas (2013), Silveira et Córdova (2013). Les données ont été générées à partir d'instruments spécifiques et l'analyse a été effectuée après l'obtention du PPC, du PPP et des questionnaires, auxquels ont répondu les six participants / collaborateurs: quatre enseignants, le directeur et le secrétaire de l'école. Après l'analyse, j'ai conclu à la nécessité de poursuivre la formation des enseignants, d'encourager les qualifications, de dispenser des cours de troisième cycle, d'adapter les programmes, de faire preuve de souplesse dans les horaires de classe et de congés payés, pour ceux qui doivent s'améliorer dans certains domaines. Grâce à ces mesures, il sera possible de voir, à court terme, des améliorations significatives dans les écoles, afin de bénéficier aux étudiants, aux enseignants et aux gestionnaires.

Mots-clés: Politiques linguistiques. Education sur le terrain. Formation des enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização de Massapê do Piauí.....	53
Figura 02 – Territórios de Desenvolvimento do Piauí.....	54
Figura 03 – extração da palha de carnaúba.....	57
Figura 04 – Feixes de palha de carnaúba	57
Figura 05 – Apresentação do projeto de incentivo à leitura e à escrita	64
Figura 06 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conjunto de obras abordando questões referentes a Planejamento de Política Linguística	31
Quadro 02 – Participantes da pesquisa	62
Quadro 03 – Vantagens e desvantagens do questionário	74
Quadro 04 – Fases e procedimentos de análise da AC	80
Quadro 05 – Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade Região Nordeste – 2011	89
Quadro 06 – Traços fundamentais para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004).....	92
Quadro 07 – Respostas dadas à questão 1	100
Quadro 08 – Respostas dadas à questão 2	101
Quadro 09 – Respostas dadas à questão 3	103
Quadro 10 – Respostas dadas à questão 4	104
Quadro 11 – Respostas dadas à questão 5	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS LUTAS ÀS CONQUISTAS	21
2.1 ORIGEM, CONCEITOS E BASES LEGAIS	21
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CAMADAS POPULARES.....	26
3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: AFINANDO CONCEITOS	29
3.1 FASES DO PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	36
3.1.1 Primeira fase: a concepção	36
3.1.2 Segunda fase: a agenda	37
3.1.3 Terceira fase: o planejamento	37
3.1.4 Quarta fase: implementação	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO	49
4.1 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE	51
4.2 A CIDADE DE MASSAPÊ DO PIAUÍ	52
4.3 AS PARTICIPANTES/COLABORADORAS DA PESQUISA	57
4.4 AS VISITAS À ESCOLA	62
4.5 TIPOS DA PESQUISA	65
4.6 O AMBIENTE DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MANOEL DA COSTA.....	69
4.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	72
4.8 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	75
4.8.1 Procedimentos Técnicos da AC	78
4.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A PESQUISA	82
5 ANÁLISE DE DADOS	84
5.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA LDB.....	84
5.2 O PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) DA UFPI: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO ACADÊMICO.....	86
5.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	90

5.4 PPC X PPP: (DES)ENCONTROS E APROXIMAÇÕES	92
5.5 QUESTIONÁRIOS	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO

“Tornar-se pesquisador é tornar-se necessariamente um pouco ‘esquisito’ aos olhos dos outros na vida social ordinária. Passará a ser alguém que não pára de questionar, de ver as coisas ao redor com olhar distanciado e que demonstra, muitas vezes, curiosidade que as regras usuais da boa convivência poderiam qualificar de exageradas. O pesquisador é alguém que olha ou vê coisas que não deveriam ser vistas, que coloca questões por vezes embaraçosas, que pode dar aos outros (os pesquisados) a impressão de invadir”. (BEAUD; WEBER, 2007, p. 69)

Fazer pesquisa é fazer ciência! A responsabilidade, em nosso país, de trazer temas para a Academia, em nível de Doutorado acadêmico, e exauri-los, questioná-los, explicá-los e interpretá-los, com vistas a mudanças, é um desafio para os pesquisadores, sobretudo porque é preciso utilizar-se de teorias, metodologias, ir a campo - em alguns casos -, coletar/gerar dados, analisar esses dados.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, seguiu uma abordagem etnográfica e foi realizada na cidade de Massapê do Piauí – PI, localizada na região centro-sul do estado, na Região Nordeste.

Esse intento surgiu a partir do desenvolvimento de estudos realizados em três grupos de pesquisa, certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e dos quais faço parte como membro pesquisador: i) Linguagem, Escola e Sociedade (LES), ii) (Socio)linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC) e iii) Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL). O primeiro grupo, criado há mais de 10 anos, é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e liderado pela Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, de quem fui orientando no mestrado. Os dois últimos são ligados ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da UnB e liderados, respectivamente, pela Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, e com a colaboração da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Por se tratar de um trabalho dessa natureza, com uma essência de grupo, não de algo solitário, individual, contei com o apoio de alguns membros dos referidos

grupos, sobretudo daqueles que já desenvolvem pesquisas em lócus similares. No meu caso, especificamente, trata-se de uma escola, onde me propus a deixar alguma contribuição social da pesquisa, diferentemente de alguns trabalhos em que o pesquisador apenas “usa” a comunidade/escola e não dá qualquer retorno, ação não presente na agenda a que nossos Grupos se propõem.

Como o percurso do Doutorado é longo e passível de eventuais mudanças, a minha proposta inicial era investigar práticas de letramento em uma comunidade rural do município de Campo Maior – PI, onde eu moro. Mas, como tive de mudar-me para Brasília e, em 2015, conheci a Educação do Campo, por intermédio da Profa. Rosineide Magalhães, na Universidade de Brasília, *Campus* de Planaltina (FUP), decidi mudar o lócus da minha pesquisa e investigar práticas de letramento, dessa vez, com quilombolas, alunos da (FUP), na cidade de Cavalcante – GO.

Quando tudo já estava definido e os primeiros contatos estabelecidos, tive de mudar-me mais uma vez, em virtude eu ter sido aprovado em um concurso público para a Universidade Federal do Piauí (mais informações no capítulo 4 desta tese). Voltando a morar no Piauí, a 400 km da minha cidade, a logística para retomar a primeira ideia de pesquisa ou continuar na segunda não me era favorável, razão pela qual alterei mais uma vez – pela última vez – a minha proposta, mantendo-me na Educação do Campo, que me encantou ainda em Planaltina, mas voltando o meu olhar para as políticas linguísticas, sobre as quais falarei no capítulo 3, e para a formação docente dos atores inseridos nesse contexto.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de alguns outros trabalhos já terem sido desenvolvidos acerca da Educação do Campo e de temáticas relativas ao povo do campo, como as investigações de Araújo (2014), Araújo (2015), Melo (2018) e Ribeiro (2017), mas nenhum deles se voltou para as políticas linguísticas e para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e dos professores de Língua Portuguesa que atuam em uma escola do campo.

Araújo (2014), seguindo uma abordagem ecolinguística, tratou do conhecimento etnobotânico da Comunidade Quilombola Kalunga, no estado de Goiás. Araújo (2015) investigou e analisou a contribuição advinda do letramento acadêmico com vistas à formação identitária dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, campus de Planaltina. Melo (2018) discorreu sobre as contribuições da Educação do Campo para a mudança da prática pedagógica de professores. Ribeiro (2017) analisou a transitividade em

discursos sobre o parto de mulheres quilombolas/kalunga da comunidade Vão de Almas – GO; ao passo que Brito (2017) investigou a contribuição que os egressos da LEdoC da UnB dão para a Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil, a fim de compreender a formação na perspectiva da práxis criativo-revolucionária. Por mim, Melo (2017) discorreu sobre a formação de docentes do campo da área de linguagem, investigando como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão no campo.

Outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos, especialmente nas universidades em que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo está mais consolidado, tal como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Pará.

Dessa forma, o meu trabalho pode preencher essa lacuna existente no rol de outros estudos já realizados. Além disso, ele tem ineditismo pelo fato de nenhuma pesquisa linguística dessa natureza ter sido feita no *campus* da Universidade em que trabalho nem na cidade de Massapê do Piauí.

Já decidido a fazer a pesquisa no ambiente supramencionado, o objetivo geral dela é *investigar* e *analisar*, sob perspectiva crítico-reflexiva, as políticas de Educação do Campo empreendidas pelo Ministério de Educação, a partir da LDB/1996, visando, a partir do diálogo com atores participantes da pesquisa não só (re)construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem, mas, também, especialmente, para a formação de professores de Língua Portuguesa e que sejam mais condizentes com as demandas necessárias para a atuação profissional neste contexto específico.

Assim, para dar conta de investigar e analisar as políticas de educação do campo empreendidas pelo MEC, precisei:

a) selecionar conceitos-chave nas pesquisas críticas como “política linguística/planejamento linguístico” e “educação do campo” e que têm uma interface com a pesquisa em tela.

b) Compreender, em um grupo de 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa, 1 (uma) diretora e 1 (uma) coordenadora, quais são seus entendimentos e posicionamentos acerca do que é Educação do Campo e qual formação específica é necessária para atuar nesse contexto.

c) Analisar como se dá a presença de referências à Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do

Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, ainda, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João Manoel da Costa, onde a pesquisa de campo foi realizada.

Norteados pelos verbos que estruturam os objetivos desta pesquisa, a saber, investigar, analisar, tracei a seguinte pergunta de pesquisa, a qual lança um olhar pautado na (re)construção de uma política propositiva de formação de professores de Língua Portuguesa para a Educação do Campo: que mecanismos teóricos, práticos e/ou metodológicos, advindos das pesquisas realizadas com professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo, poderiam ser utilizados para a (re)construção de uma política propositiva de formação de professores, visando à melhoria da educação nas escolas do campo?

Para fundamentar teoricamente este trabalho, respaldei-me em autores que tratam a) da Educação do Campo, como Caldart (2012), Costa (2012), Molina (2004), Molina e Sá (2012), Pires (2012), Ribeiro (2000), entre outros; b) de política/planejamento linguístico, como Calvet (2007), Manher (2013), Hornberger (2006), Oliveira (2011), Rajagopalan (2013), Lagares (2013), entre outros; e c) de questões pedagógicas, com base, especialmente, em Veiga (2007).

Quanto à metodologia, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, foi documental, de campo e de cunho etnográfico, e foi embasada em autores como Angrosino (2009), André (2012), Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1988), Gil (2008), Rockwell (1986), Prodanov e Freitas (2013), Silveira e Córdova (2013).

Os dados foram gerados a partir de instrumentos específicos e análise foi feita depois de eu obter o PPC, o PPP e os questionários, respondidos pelas seis participantes/colaboradoras: quatro professoras, a diretora e a secretária da escola.

Esta pesquisa tem uma relevância social na medida em que traz contribuições para a educação básica, para os povos do campo e para a formação de professores (do campo), não apenas para aqueles que colaboraram para a realização deste estudo, mas para todos aqueles a quem eu puder alcançar depois de esse trabalho ser concluído e apresentado.

Esta tese está organizada em seis capítulos. No primeiro – Introdução – apresento a minha proposta, destacando a justificativa, pergunta de pesquisa, objetivos e referenciais teórico e metodológico. No segundo capítulo, intitulado *Educação do Campo: das lutas às conquistas*, falo, brevemente, sobre a origem, conceitos e bases legais da Educação do Campo, das lutas e conquistas que houve

até a sua solidificação no país e sobre a prática pedagógica das camadas populares. Na sequência, no capítulo 3 – *Políticas linguísticas: afinando conceitos* – discorro sobre políticas linguísticas (como o título sugere) e sobre as quatro fases do planejamento de políticas linguísticas.

O capítulo 4 trata do percurso metodológico empreendido. Nele, eu disserto sobre a minha entrada na Universidade como professor efetivo, descrevo e caracterizo a cidade de Massapê do Piauí, apresento as participantes/colaboradoras da pesquisa, falo sobre as visitas à escola, os tipos da pesquisa e o ambiente em que ela foi feita, os instrumentos de geração de dados, a análise de conteúdo e, por fim, os procedimentos éticos para a pesquisa.

Na sequência, no capítulo 5, reservado para a apresentação dos resultados da análise, mostro as minhas reflexões sobre a educação do campo a partir da LDB (1996), o PPC da LEdoC da UFPI e o PPP da escola, um comparativos entre esses dois documentos e a interpretação dos questionários aplicados às participantes. Por fim, teço algumas considerações e relaciono as referências utilizadas para a materialização deste trabalho de pesquisa, o qual pode ser posteriormente ampliado por outros pesquisadores interessados na temática aqui trabalhada.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS LUTAS ÀS CONQUISTAS

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. (CALDART, 2012, p. 257).

A Educação do Campo, apesar de já ter se solidificado no cenário educacional brasileiro, ainda é carente de políticas formativas que deem conta de todas as suas especificidades e necessidades, no que diz respeito, dentre outras coisas, ao acesso e à permanência dos estudantes em escolas, faculdades e universidades, desde o ensino infantil à pós-graduação *stricto sensu*.

Pensando nisso e com o objetivo de refletir acerca da Educação do Campo, apresento, neste capítulo, dividido em duas seções, sua origem, conceito e bases legais. Destaco, ainda, as práticas pedagógicas para a Educação do Campo e, por fim, teço algumas considerações acerca do currículo voltado para esse público.

2.1 ORIGEM, CONCEITOS E BASES LEGAIS

A origem da concepção de escola do campo está associada ao Movimento da Educação do Campo, que se consolidou a partir das experiências desenvolvidas dentro do cenário de luta dos movimentos sociais camponeses, que reivindicavam terra e educação. A configuração da concepção de uma escola do campo se deu associada a uma forte contradição existente entre as lutas sociais e as práticas de educação dos trabalhadores *do e no* campo.

Nesse sentido, a escola do campo se mostra antagônica às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto de educação idealizado para a classe trabalhadora pelo sistema de capital. O movimento histórico de construção da escola do campo se desenvolveu concomitantemente aos movimentos de elaboração de um projeto de campo e de sociedade proposto pelas forças sociais da classe trabalhadora, que se mobilizaram para uma disputa contra o sistema hegemônico proposto por aquele sistema. Surge, assim, a constatação de que, na questão da Educação do Campo, o que está em foco é a constituição de novas gerações de

intelectuais orgânicos¹ capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico.

Dessa forma, afirmo que a concepção de escola do campo possui raízes no processo histórico de luta da classe trabalhadora que propunha superar o sistema de capital, ou seja, a hegemonia. Muitos pontos foram levantados pela escola do campo, dentre eles o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os homens do campo.

Pautada na perspectiva gramsciana de escola unitária, a concepção de escola do campo propõe o desenvolvimento de estratégias epistemológicas e pedagógicas que deem materialidade ao projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com bases unitárias e integradoras entre o trabalho, a ciência e a cultura, objetivando a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA; SÁ, 2012).

Partindo da proposição gramsciana, é necessário compreender o conceito de hegemonia para uma efetiva contextualização da concepção de escola do campo. Para o autor, hegemonia é a contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses dos grupos dominantes e os interesses dos grupos subordinados. Assim, toda relação hegemônica caracteriza-se por ser sempre uma relação pedagógica mediada pela atuação de indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, objetivando interferir no instável equilíbrio hegemônico, atuando, assim, sobre as ideologias presentes na sociedade civil que influenciam no processo de construção de um novo bloco cultural e social. Para Gramsci, a sociedade civil é o terreno mesmo da luta ideológica, e a escola desempenha aí um papel fundamental (BUTTIGIEG, 2003).

A formulação de um projeto de formação de sujeitos capazes de perceberem criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas atribuí à escola do campo um papel significativo e amplo no processo de transformação social, ou seja, ao se constituir como um espaço de transformação social, a escola do campo se vê diante do desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, isto é, ela formula e executa um projeto de educação integrado a uma proposta de transformação social liderado pela classe trabalhadora, que, por sua vez, exige a

¹ Na perspectiva gramsciana, compreendo a expressão “intelectuais orgânicos”, neste trabalho, como aqueles que se mantêm ligados a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz.

formação integral dos trabalhadores do campo para que estes possam promover a transformação do mundo e uma autotransformação humana.

As décadas de 1950 e 1960, no Brasil, configuraram-se como um momento em que emergiram e se consolidaram os movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais. Entre os mais importantes, podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP), que contou com a presença de Paulo Freire, entre seus integrantes; outros movimentos deste cenário foram o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Esses movimentos sociais desempenharam um papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos, como o acesso a terra, à saúde, à moradia e, principalmente, à educação.

Nesse contexto, Paulo Freire demarcou sua proposta de educação libertadora para o Brasil, confirmando-se, pela primeira vez, e de forma consistente, como uma pedagogia anunciada nas classes populares e trabalhadoras e que permanece viva no Brasil e no mundo. Nesse sentido, saliento que as concepções originárias da Educação do Campo têm seus alicerces fundamentados na Pedagogia do Oprimido e em toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular proposta por Freire, e na Pedagogia do Movimento, desenvolvida a partir das experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse sentido, os primeiros passos para a implantação de propostas formativas, delineadas a partir dos interesses das populações, visando à sua emancipação política e à criticidade, foram dados, na década de 1960, tendo à sua frente esse educador brasileiro. Nesse período, surgiu a necessidade da proposição de uma educação diferenciada, que atendesse aos anseios dos jovens rurais e de suas famílias.

Em meados da década de 1960, no entanto, houve um retrocesso na política educacional brasileira, provocado pela instituição do golpe militar de 1964, época que se caracterizou pelo fechamento dos canais de participação, exílio de educadores e lideranças comunitárias comprometidas com a educação das classes populares, a exemplo de Paulo Freire e, ainda, o controle dos bens educacionais e sociais.

Segundo Pimenta (2002, p. 14), os anos que sucederam o golpe militar foram marcados pelo controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, “[...] evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização”. Até a década de 1980, os programas educativos direcionados à população do campo identificavam o campo como uma realidade de atraso cultural.

A educação do campo, assim, teve sua origem, no cenário brasileiro, sob a égide de um modelo que defendia a relação de dependência entre o campo e a cidade. Nessa configuração, a ideia era que a existência de um conduzia a significativa negação ou incorporação da existência do outro.

Na modernidade, os conceitos de campo e cidade não são mais compreendidos de maneira disjuntiva. A separação destes não constitui sentido e, por isso, há uma ressignificação conceitual que evidencia que as noções de campo e cidade são realidades complementares, interdependentes de maneira que se enfatize a preservação da identidade específica de cada uma e, ao mesmo tempo, revele uma autonomia relativa de cada conceito.

O reforço deste entendimento deve levar em conta elementos presentes no processo de formação da sociedade brasileira. Primeiramente, temos a exclusão das populações rurais das políticas públicas de educação. Essa exclusão era justificada em razão do trabalho manual que, para muitos, não exigia o desenvolvimento intelectual pleno e, portanto, não há a necessidade de educação formal para as populações rurais.

Essa questão faz parte da história da educação brasileira, que viu, durante muito tempo, que formação é privilégio da elite, enquanto as classes populares deveriam estar condenadas ao conformismo e à alienação por ser a massa trabalhadora do sistema. Assim, para a elite deve ser oferecida uma escola de qualidade, enquanto para as camadas populares bastaria a instrução necessária para a inserção no mercado de trabalho. Sobre essa questão, Freire (1992, p.22) enfatiza que

(...) os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios, nunca tomaram a sério, de que a educação é “a alavanca do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os “cultos”.

Esse caráter dual, presente na educação brasileira, segue como o segundo ponto da releitura da história do campo no Brasil, que deve ser feita a partir dos conflitos presentes no campo, construídos em decorrência da concentração de terra e da exploração do trabalho humano. Por fim, em terceiro lugar, destaco o fortalecimento da história do campo a partir da subjetividade expressa nos movimentos de organizações populares rurais no processo de construção de sua cidadania. Esses pontos preliminares permitem efetivar a aproximação do contexto espaço-temporal do campo como sendo um espaço pedagógico e não essencialmente produtivo.

Partindo desse pressuposto, a educação do campo deve ser entendida como não sendo um “objeto” alheio à história da formação da sociedade brasileira, como também as formas de organizações dos movimentos rurais, mas, sim, como uma possibilidade de criação de um novo ideário sobre a educação do campo que fundamenta suas lutas na práxis e nos discursos produzidos por novos sujeitos, que atuam a partir da realidade em que vivem e não querem mais uma educação *para o* campo, mas uma educação *do* campo e *no* campo.

A educação, vista como um direito de toda a população brasileira teve, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco legal importante, tendo em vista que ela ampliou a obrigatoriedade do Estado em relação a ela, já que atendeu aos anseios dos movimentos sociais e da sociedade civil em geral, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as ligas camponesas e as pastorais sociais ligadas à Igreja Católica (PIRES, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) introduziu uma flexibilização, mas, infelizmente, não superou o formato vigente de escola para o campo, ou seja, o modelo centrado em polos: um urbano e o outro industrial. Os polos urbano e industrial acabam por fragmentar e privilegiar conhecimentos que veem a cultura de forma homogênea e, por conta disso, privilegiam o interesse de classes sociais e desconsideram as diversidades dos sujeitos do campo.

Ribeiro (2000) critica a política para a educação rural ao afirmar que ela se restringiu a um arremendo da escola urbana, que não forma os filhos dos agricultores para darem continuidade no ofício dos pais nem os qualifica para os empregos urbanos, o que reforça a necessidade de uma educação *do* campo e não *para* o campo.

A educação do campo é um processo em construção que tem como especificidade a luta de classes, sem desconsiderar a formação humana nas suas mais variadas dimensões e promovendo a necessária construção no campo da escola. Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como um processo de humanização denso e rigoroso voltado para a preparação para a vida em sociedade e no qual a formação humana deve ser centrada na alegria de viver, de ser, de sentir e de conviver. Dessa forma, a sua função social consiste em contribuir no processo de humanização da pessoa.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CAMADAS POPULARES

O ato pedagógico reflete diretamente o papel e o compromisso do educador com o processo de transformação social. Um educador que planeja e executa seu trabalho, compreendendo que a realidade social é um viés de aprendizagem, é capaz de programar ações que conduzam a uma melhor aprendizagem. Refletir sobre o contexto/realidade é assumir que a educação é um meio de fortalecimento de lutas e não apenas uma mera transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo revela-se como um cenário rico de momentos de resistência e de formação social dos sujeitos envolvidos em sua prática. Nesse sentido, Molina (2004, p. 17-18) enfatiza que

[...] a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...].

A formação de educadores não se resume apenas à aplicação de teorias vindas da universidade. Os conhecimentos da academia são necessários, mas necessitam que suas especificidades do campo educacional sejam reconhecidas e consideradas para que tenham validade. A escola não deve ser vista apenas como um espaço de reprodução de conhecimentos científicos, pois, vista assim, teremos

uma concepção simples e equivocada da sua real função: formar cidadãos críticos, capazes de promover mudanças sociais.

A Educação do Campo amplia ainda mais a função social da escola, por ter, em sua formação e na execução de suas práticas pedagógicas, a ressignificação do seu currículo, ou seja, pensar em uma educação no campo e para o campo é formular um currículo que busque fortalecer práticas que respeitem o sujeito que está se construindo. O currículo deve, portanto, efetivar procedimentos de ensino em que o aluno seja percebido em seu processo e não apenas pelo resultado que ele possa produzir. O currículo da Educação do Campo, portanto, deve desenvolver ações que se voltem para a formação humana nas suas várias dimensões.

Nesse sentido, novas posturas são imperativas para o planejamento e execução das ações pedagógicas. Deve-se lutar por uma gestão participativa, por uma avaliação que dê prioridade aos acertos e não aos erros, ao processo em si e não ao produto final. Nessa linha de pensamento, “ser educador é ter consciência de sua responsabilidade como mediador de novos conhecimentos, contribuindo na construção de uma sociedade mais humana e justa” (COSTA, 2012, p.129).

O papel do educador é muito importante para a construção da Educação do Campo na medida em que há uma profunda ligação entre a sua formação e a valorização da cultura local, ou seja, quando o educador é morador do local há um aumento das possibilidades de ele se tornar um agente da própria história, valorizando os conhecimentos construídos pelo local, *i. e*, pelo campo.

Nos últimos anos, um dos objetivos da luta dos movimentos sociais é oferecer Educação à população camponesa, oportunizando-a desde a Educação Infantil até a alfabetização de jovens e adultos aos sujeitos que vivem e moram no campo. Sobre essa questão, Molina (2004, p. 29) assevera que

(...) um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais.

O objetivo primordial dos movimentos sociais é a superação da exclusão do conhecimento, que possibilitará vencer o analfabetismo, como também a luta por políticas públicas voltadas para o Ensino Superior. Além de promover a educação para os sujeitos do campo (o acesso), é necessário compreender que, para gerir um

processo educacional para uma população que vive à margem da sociedade, é preciso que haja um ajustamento nos homens do campo ao contexto em que estão inseridos, e, mais ainda, o fortalecimento da ideia de que a união dos sujeitos fará com que a democracia chegue até eles, por meio dos movimentos sociais e das políticas públicas.

As práticas pedagógicas da Educação do Campo devem superar a fragmentação das atividades, a descontextualização dos livros didáticos e o autoritarismo pedagógico, e buscarem coerência entre a prática e a teoria, construindo ferramentas necessárias para a elaboração de uma nova visão de mundo que permitirá aos educandos construir um ideário que os oriente para a vida.

É notório que o educador possui a consciência do seu papel, porquanto é a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar que os educadores ensinam aos educandos a compreenderem o mundo em que vivem, o que possibilita que os sujeitos envolvidos nos processos educativos possam interferir na realidade e transformar seus espaços.

Nesse sentido, é importante que os educadores preservem os princípios éticos, fortalecendo valores e identidades essenciais para o desenvolvimento de todos. A postura dos educadores, portanto, é essencial e significativa para a condução das atividades escolares que devem enfatizar a memória, a cultura e os valores do campo.

Finalizando esta reflexão, saliento a importância da formação contínua dos educadores como um elemento primordial para a compreensão do processo educacional voltado para a realidade do campo. Também enfatizo a importância do fortalecimento de um currículo crítico, voltado para a construção de um projeto libertador que exija de todos um elevado nível de consciência e comprometimento de seus papéis, de modo a gerar novas mentalidades e a implementação de um processo educacional dinâmico, mediado por uma gestão de caráter coletivo e participativo.

Depois de aclarar conceitos acerca da Educação do Campo, fundamentais para esta pesquisa, passo, no próximo capítulo, a falar sobre políticas linguísticas.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: AFINANDO CONCEITOS

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33).

As políticas linguísticas existem para nos recordar, me caso de dúvida, os laços estritos entre línguas e sociedades (CALVET, 2007, p.157).

As primeiras preocupações relativas às Políticas Linguísticas ocorreram na segunda metade do século XX e foi formulado no campo da Sociolinguística, embora essa disciplina ainda não houvesse se promulgado de forma autônoma (CALVET, 2007). O que sabemos é que já naquele momento havia uma preocupação em relação a uma política voltada para as línguas se nessa contextura nasce o termo *language planning* (planejamento linguístico), o qual ganhou vida “num trabalho de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos da Noruega”, no qual o referido autor propunha apresentar “a intervenção normativa do Estado [...] para construir uma identidade nacional depois de séculos de dominação dinamarquesa”, Segundo Calvet (2007, p.12).

Nesta pesquisa, tenho o intento de investigar e analisar as políticas de Educação do Campo empreendidas pelo Ministério de Educação, a partir da LDB/1996, de modo a (re)construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e, também, refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, de modo que ela seja mais adequada às necessidades e especificidades nesse contexto específico.

A Sociolinguística, como uma disciplina independente, toma forma em maio de 1964 no calor de uma conferência organizada por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Nesse evento, mais de vinte estudiosos se reúnem para discutir questões linguísticas relacionadas a essa emergente disciplina (BORTONI-RICARDO, 2014). Em tal ocasião, Haugen retoma sua temática sobre os problemas linguísticos da Noruega e, durante essa mesma conferência, concomitante à publicação da obra de Haugen, Ferguson apresenta as *national profile formulas* (CALVET, 2007).

Além dos três pesquisadores já citados, constam, entre os presentes nessa conferência, os nomes de Labov, Gumperz, Hymes e Samarin. No entanto, nesse ambiente “faltava apenas Fishman para completar o “time” que representaria, nos anos 1970 e 1980, a sociolinguística e/ou a sociologia da linguagem nos Estados Unidos” (CALVET, 2007, p. 13). Um pouco antes desse ocorrido, o campo da sociolinguística foi, de fato, consolidado com a publicação da obra *Sociolinguistics*, em 1966, sob a organização de Bright.

No que concerne à relevância da Sociolinguística, enquanto disciplina autônoma, Torquato (2010, p. 3) reconhece que isso se dá mediante a “distinção estabelecida por esse novo campo em relação a estudos anteriores que focalizavam a ligação entre linguagem e sociedade”, já que esse *novo* campo (*a Sociolinguística*) considera que tanto a língua quanto a sociedade são sistemas estruturados e não uma coleção de itens. Nessa conjuntura, define-se também a tarefa da nova disciplina, o que nas palavras de Bright (1974, p.17apud TORQUATO, 2010, p. 3), configura-se como sendo a de “demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em outra direção”. Dessa forma, tanto Fishman (1974a) quanto Bright (1974, p. 28), conforme citado por Torquato (2010, p.3), afiançam que à Sociolinguística compete principalmente “descrever os padrões gerais ou normativos de uso linguístico em um dado complexo ou comunidade de fala, a fim de mostrar a natureza sistemática das alternâncias entre duas variedades, dentre os indivíduos que compartilham de todo um repertório de variedades.”.

Nesse contexto, a Sociolinguística concebe, portanto, como seu objeto de estudo, a diversidade linguística e, como consequência, busca albergar diferentes aspectos que envolvem linguagem e sociedade (TORQUATO, 2010). Conforme Calvet (2007, p.13), é nessa efervescência teórica que o “planejamento linguístico” recebe seu batismo e, por força das circunstâncias, logo depois (p. 13,14).

Fishman, Ferguson e Das Gupta publicam em 1968 uma obra coletiva dedicada aos problemas linguísticos dos países em via de desenvolvimento, e durante o ano universitário de 1968 e 1969, quatro pesquisadores [...] reúnem-se no East-West Center do Havaí para refletir sobre a natureza do planejamento linguístico. Eles organizam [...] uma reunião sobre o mesmo tema, para a qual foi convidado um grupo de pessoas (antropólogos, linguistas, sociólogos, economistas...) que já haviam trabalhado no campo da política ou do planejamento linguístico. Esse encontro deu origem a

uma obra, *Can Language be Planned?* (“a língua pode ser planejada?”), que faz uma análise do estado da questão na época.

Fica patente, assim, o interesse progressivo no que diz respeito às questões relativas ao planejamento linguístico no campo da Sociolinguística, o que é amplamente comprovado por meio de uma sucessão de publicações de autoria de uma expressiva parte de pesquisadores envolvidos com a nova tendência. Como mostra Calvet (2007, p.14), no que consiste à abordagem no âmbito do planejamento linguístico, constata-se um grande interesse tanto entre o “bando dos cinco”, “anglófonos que permaneceriam, durante anos, no centro da reflexão” quanto por “pesquisadores francófonos, germanófonos e hispanófonos.” Ademais, a noção de Política Linguística aparece simultaneamente em outras publicações em inglês, alemão e espanhol.

O Quadro 01, a seguir, apresenta em progressiva o conjunto de obras publicadas com seus respectivos autores e datas, que tiveram por foco questões relacionadas a Planejamento/Política Linguística.

QUADRO 01 – Conjunto de obras abordando questões referentes a Planejamento de Política Linguística

TÍTULO	AUTORIA	DATA
<i>Advances in Language Planning.</i>	J. Fischman	1974
<i>Estructura social y política lingüística.</i>	Rafael Ninyoles	1975
<i>Language and Politics.</i>	William O’Barr e Jean O’Barr	1976
<i>Section among Alternates in Language Standardization, the case of Albanian.</i>	Janet Byron	1976
<i>Language Planning for Modernization, the case of Indonesian and Malaysian.</i>	S. Takdir Alisjabana	1976
<i>Advances in the Study of Societal Multilingualism.</i>	J. Fishman	1977
<i>Language Planning Processes.</i>	J. Rubin; B. Jernud; J. das Grupta; J.FishmanC. Ferguson.	1977

<i>Advances in the Creation and Revision of Writing Systems.</i>	J. Fishman	1997
<i>Colonialism and Language Policy in Vietnam.</i>	John DeFrancis	1997

Fonte: Adaptado a partir de Calvet (2007, p. 14).

A preocupação inicial dos teóricos do Planejamento e/ou Política Linguística dizia respeito à linguística estrutural e o aspecto interno da língua, ou seja, sua forma. Esses pesquisadores “tendiam a negligenciar o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas” (CALVET, 2007, p. 35). Mais tarde, com o desenvolvimento da Sociolinguística e com ela o interesse pelos aspectos sociais da língua, os pesquisadores, nesse ínterim, empenham-se em “descrever as relações entre línguas e sociedades, passando a interessar-se pelo plurilinguismo e pelos sentimentos linguísticos etc.” (CALVET, 2007, p.160). Nesse ambiente, “as políticas linguísticas vão se interessar pelas funções das línguas” (p.160). Isso significa dizer que há uma passagem do Planejamento e/ou Políticas Linguísticas do *corpus* ao de *status*. De acordo com Heinz Kloss (1969) tal qual mencionado por Calvet (2007, p.29), “o planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...), enquanto o planejamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas.” Por esse ângulo, Calvet (2007, p.29) continua:

[...] é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*; mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola etc., e isso se relaciona ao *status*. Essa distinção ampliou consideravelmente o campo da política linguística e se distanciou notavelmente da abordagem instrumentalista [...].

Podemos notar, com base no exposto acima, que as políticas linguísticas passam a considerar em determinado momento a linguagem como ação social em detrimento do seu caráter puramente instrumental. Obviamente, essa mudança foi fruto da abordagem interdisciplinar envolvendo a Sociologia, a História, a Antropologia e a Linguística no cerne da Sociolinguística. A interdisciplinaridade no campo das Políticas Linguísticas, como bem acentua Hamel (1988a), implica não

somente uma concepção de linguagem como ação social, mas também uma visão integradora de política, o que vai de encontro, obviamente, à perspectiva de planejamento linguístico que a princípio caracterizou os estudos em termos de políticas linguísticas.

Em se tratando do vocábulo Políticas Linguísticas, creio que seja interessante trazer à tona, aqui, o fato de que tal construto é concebido em diferentes direções. Pernía (2015, p. 64), por exemplo, afirma que Políticas Linguísticas se referem “a uma tomada de decisões de caráter normativo relacionada ao uso das línguas de uma nação, comunidade ou organização”. Calvet (2007, p. 11) entende por Políticas Linguísticas a determinação de “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Por sua vez, Manher (2013, p.119), ao conceituar o termo políticas linguísticas, afirma que “se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem [...] ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas”. Dentro desse domínio, gostaria de ressaltar que, na literatura especializada, alguns autores tomam como construtos diferentes os termos Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico, termos que, para mim, neste trabalho, têm o mesmo significado, como expresso por Oliveira (2011).

É importante salientar que, ao falar de Políticas Linguísticas, estou, inicialmente, falando somente de uma carta de intenções associada a uma demanda social e que está, desde a sua concepção, intercambiável e, inevitavelmente, atrelada a um planejamento linguístico, pois esses são construtos que se sobrepõem ou se fundem. Hornberger (2006, p. 25), ao fazer referência a um trabalho de Grabe (1994, p. 8) empresta desse autor o reconhecimento de que a fusão entre Planejamento e Políticas Linguísticas parece ocorrer entre termos “dissociáveis e ambíguos”. Apesar disso e embora os dois construtos figurem e sejam empregados, muitas vezes, de forma separada, Hornberger (2006, p. 25) advoga a favor da indissociabilidade de ambos, já que, para ela:

O fato é que a nomenclatura [conjunta] planejamento e Políticas Linguísticas é útil, não apenas como um lembrete de quão inexoravelmente estão inter-relacionados tanto o planejamento linguístico como as políticas linguísticas (e em reconhecimento ao importante papel que cada um desempenha), mas também como um modo de suprir a falta de entendimento quanto à exatidão da natureza dessa relação. [...] Planejamento e Políticas Linguísticas

proporcionam uma reunião de conceitos que se unificam com o fito de compreender melhor a complexidade da relação planejamento-política e, por conseguinte, sua inserção no processo de mudanças sociais.

Ampliando o citado acima, Oliveira (2011, p. 313) assevera que “o sintagma política linguística é inseparável do conceito de planificação ou planejamento linguístico, que se refere justamente ao percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade”. Assim, usarei o termo Planejamento de Políticas Linguísticas como sendo inseparável de sua aplicação, portanto, adoto-o como sendo um único conceito. Reitero que tal conceito “implica, ao mesmo tempo, uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p.19).

Tendo estabelecido a inter-relação entre Planejamento e Políticas Linguísticas, penso que uma definição mais abrangente para o que envolve esse construto é proposta por Kamwangamalu (2011, p. 888), para quem

Planejamento linguístico tem sido descrito como um esforço governamental consciente, autorizado e de longo prazo para produzir alterações de uso ou conteúdo em determinada língua com o fim de resolver o que se entende como sendo um problema. [...] busca determinar quem define o problema a ser solucionado ou o comportamento a ser mudado, como as decisões relacionadas a metas e os meios para alcançá-las devem ser tomadas bem como os resultados de sua implementação em um contexto social.

Nesse ponto, o autor alarga um pouco mais o conceito de Planejamento de Políticas Linguísticas ao apresentar quem ele entende ser responsável por essa tarefa e como a vê embora o faça a partir de um prisma ideologicamente orwelliano². Mas, independentemente do viés dado, o autor já identifica o objeto, um agente, um contexto, uma ação e uma meta. Pensando precisamente nesses componentes e possivelmente em outros também, entendo que Cooper (1989) nos munuiu com sua teoria. Esta nos provê uma visão mais ampla de todas as variáveis envolvidas e

² Adjetivo

1. relativo a George Orwell, pseudônimo do escritor britânico Eric Arthur Blair (1903-1950), à sua obra ou à visão distópica de um futuro totalitário exposta no seu livro «1984»

2. *figurado* totalitário, ditatorial.

seus impactos, quando lidamos com Planejamento de Políticas Linguísticas em nível micro, mediano ou macro. Para Cooper (1989), tais componentes incluem:

1. Quais os atores envolvidos;
2. A tentativa de influenciar que comportamentos;
3. De quais pessoas;
4. Para que fim;
5. Sob quais condições;
6. Por quais meios;
7. Através de que processos decisórios e
8. Com que efeitos.

Em adição ao discorrido acima, Lagares (2013, p. 182), parafraseando Cooper (1997, grifos meus), ressalta que,

[...] ao falarmos em política linguística, deveríamos proceder de alguma maneira como os detetives dos clássicos romances policiais, quando tentam descobrir quem é o culpado do crime que investigam, e nos perguntarmos sempre quem é que se beneficiado *Planejamento da Política Linguística*, sobre qual aspecto da realidade social ele acaba provocando uma efetiva mudança. Ao desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o “que” se planeja, mas também, e, sobretudo, o “por que”, o “como” e o “quando”.

Tollefson (1991, p. 31-39) propõe a adição de outro componente que, em sua concepção, é crucial: o socioestrutural. Para ele, não é possível se ocupar de Planejamento de Políticas Linguísticas sem levar em conta as poderosas forças e processos históricos e estruturais envolvidos nesse âmbito. Tanto se pode travar uma luta de interesses pela manutenção do poder dominante, como é possível semear ações, ainda que paulatinamente, de transformações sociais que podem ou devem ser operacionalizadas na e pela linguagem em benefício dos menos favorecidos. Ricento (2006, p. 129) corrobora essa ideia ao falar do “papel central que desempenha a história e a memória social na questão em voga quer esta ocorra a nível micro, por meio da comunicação interpessoal, quer a nível macro, como no caso da formação de Estados nacionais”.

3.1 FASES DO PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Com a definição apresentada por Pernía e Calvet em mente, a inter-relação entre Planejamento de Políticas Linguísticas disposta em Hornberger (2006), Grabe (1994), Oliveira (2011) e Kamwangamalu (2011) e a breve descrição da proposta dos fatores que as compõem segundo Cooper (1989), Tollefson (1991) e Ricento (2006), gostaria de considerar algumas fases/passos envolvidos no Planejamento de Políticas Linguísticas, tendo como base os autores que tratam do assunto referido neste capítulo.

3.1.1 Primeira fase: a concepção

O primeiro passo envolvido no Planejamento de Políticas Linguísticas está associado à dinâmica da **concepção**, do desenho e formatação de diferentes Políticas Linguísticas mundo afora que têm ocorrido historicamente através de decretos de Estado guiados por forças hegemônicas, macroeconômicas e/ou pela manutenção do chamado prestígio social associado ao domínio de certa língua. Pietraróia (2008) cita o exemplo do domínio do Francês pela aristocracia brasileira pelo qual se cria ter sido possível à época, segundo Cândido, “ver o mundo, adquirirmos o senso da História, lermos os clássicos de todos os países, inclusive gregos e romanos” (1977, p. 12).

Essa dinâmica constitui-se um equívoco em si mesmo, pois qualquer que seja a Política Linguística, ela deve ser concebida a partir de uma demanda ou uma mudança social que a justifique, conforme Cooper (1989), além de se pensar nos meios de execução e nos envolvidos na ação política. Essa pode ser encetada pelo Estado e/ou por determinado(s) setor(es) da sociedade civil. Entre suas atribuições figuram a necessidade de um diagnóstico preciso da demanda, da intensidade, da amplitude e da direção a ser adotada pela(s) Política(s) Linguística(s) em pauta. Neste sentido, Baldauf (2012, p. 234) vê como necessário “um aprofundado entendimento teórico sobre questões ligadas à língua(s) e sua aplicação a situações da vida real, pois o Planejamento de Políticas Linguísticas, enquanto disciplina, produz mudanças sistemáticas e devem ser orientadas visando ao futuro”. Em outras palavras, na sua origem, as Políticas Linguísticas devem ter em sua essência a preocupação com a adequada “aplicação a situações da vida real, visando futuro”

com vistas a beneficiar de modo igualitário aos que por elas serão direta ou indiretamente afetados.

3.1.2 Segunda fase: a agenda

Após a concepção, a fase seguinte para o Planejamento de Políticas Linguísticas é a formação de uma **agenda**. Nesta segunda etapa, entendo que o objetivo deve ser o de verificar o *status quo* linguístico atual que serve de matriz geradora de determinada(s) Política(s). Deve-se averiguar seu impacto histórico, micro e macroeconômico, jurídico e sociocultural visto que não se pode esquecer que toda Política Linguística é formada e perpassada por uma ideologia linguística que deve levar, assim, à consideração da dimensão ideológica e sociodiscursiva. Nessa etapa é quando os resultados são projetados visando à mitigação ou erradicação de desigualdades.

Ao considerar essa agenda, os especialistas não devem desperceber os fatores que a influenciam. Dentre estes, ressalto os macropolíticos como a configuração de Estados nacionais por causa de guerras e migrações em massa além da influência da globalização. Há também os epistemológicos que se associam a paradigmas de conhecimento e aqueles que têm relação direta com questões práticas atreladas ao Planejamento d/e Políticas Linguísticas.

3.1.3 Terceira fase: o planejamento

O planejamento é uma etapa em que boa parte dos esforços deve ser concentrada com o fito de que se evitem equívocos que podem resultar em prejuízos das mais diversas naturezas: financeiros, intelectuais, emocionais, de infraestrutura, etc. A história recente do Brasil tem se encarregado de nos mostrar exemplos mal sucedidos nesse sentido.

Durante um evento acadêmico na Universidade Federal de Minas Gerais, cuja temática era Políticas Linguísticas e Internacionalização³, o Professor Kanavillil Rajagopalan, autoridade internacional nesse tema, trouxe à baila o caso da Política

³ I Jornada NELP-CP/UFMG sob a temática: Políticas Linguísticas, Internacionalização e Extensão Universitária. Realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 28-30 de Junho de 2017. Site do evento: <http://nelp-cp.wixsite.com/jornada>. Acessado em 17 de janeiro de 2019.

Linguística para a promoção da Língua Espanhola no Brasil, ocorrido há cerca de uma década. Discorro a seguir sobre o teor da fala de Rajagopalan, naquela ocasião, para ilustrar a relevância de se compreender a indissociabilidade e inter-relação entre Planejamento e Políticas Linguísticas.

Com uma visão voltada para o local/regional o então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva e seu ministro da Educação à época, Fernando Haddad, estiveram à frente de uma iniciativa louvável à primeira vista. Decidiram, a partir de uma demanda há muito em discussão, pela legislação em favor do ensino de língua espanhola na educação básica brasileira. Logo, foi promulgada a Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005, que impôs a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas no Brasil. Tratava-se aqui de um exemplo notório de uma Política Linguística originada a partir de uma demanda ou mudança social, segundo Cooper (1989), e estabelecida pelo Estado às instâncias de determinados setores da sociedade civil que insistentemente a requeriam.

O objetivo dessa Política Linguística era nobre, em sua natureza, segundo declarado pelo presidente da Comissão de Educação do Congresso à época, Carlos Abicalil, ao jornal Espanhol *El País*⁴: “A língua espanhola é de máxima importância para o Brasil, e o ensino obrigatório dessa língua fortalecerá, além das questões econômicas, as relações culturais do Brasil com todos os países próximos, já que somos o único país da América que fala português”. Note que, em harmonia com a fala acima, o interesse do então presidente da república e sua equipe era a aproximação sob diversos prismas com os países hispano-americanos. Nesse contexto, entendia-se que a língua poderia ser fator unificador.

Assim, na concepção e nos objetivos, essa Política Linguística parecia excelente. Mas, infelizmente, careceu de planejamento na fase inicial. Afirmo isso, pois o governo brasileiro estabeleceu convênios de cooperação para difusão de língua e cultura com a Espanha através do Instituto Cervantes cuja principal característica e meta continuam sendo aquela pautada pela visão do colonizador: europeizar a tantos quantos for factível. Em outras palavras, com a falta do devido planejamento para essa Política Linguística específica, o governo brasileiro contribuiu para que a voz autoritária *madrileña*, representante da coroa espanhola, continuasse a execrar e massacrar a soberania política dos países que falam

⁴ Cf. <https://noticias.uol.com.br/midiaglobal/elpais/2004/08/31/ult581u1036.jhtm>. Acessado em 18 de Janeiro de 2019.

espanhol nas Américas e suas mais de vinte variantes linguísticas bem como a imensa diversidade presente no caldeirão sociocultural hispano-americano.

Ao Instituto Cervantes, esse acordo rendeu a possibilidade de expansão sem precedentes, pois o Brasil é o país que abriga o maior número de suas unidades no mundo desde a promulgação da lei em 2005. Ao mercado editorial espanhol, abriu-se um enorme leque de oportunidades de ganhos financeiros, embora seus materiais “tragam em si, e sem disfarce, as marcas da política de hegemonia linguística, conhecida, pela primeira vez, nas caravelas dos conquistadores”, cf. denuncia Paraquet (2006, p.129). Ao então presidente da república brasileiro, tal acordo rendeu-lhe em 2008 o laurel Don Quixote de la Mancha concedido pelo Governo de Castela-La Mancha e a Fundação Santillana. Restou aos brasileiros, nas palavras de Lisboa (2009, p. 212-215).

A intervenção espanhola no Brasil através dessa política linguística parece não se preocupar com as reais necessidades educativas e os interesses culturais dos brasileiros. Pelo que se vê, há um interesse econômico predominante e como o próprio jornalista do ABCafirma, a Espanha é o segundo maior investidor no Brasil atrás dos EUA apenas. [...] Evidências nos levam a crer que, por trás dessa política linguística existe um apelo político e econômico bastante forte considerando o estreitamento de relações entre Brasil e Espanha e o aumento de empresas espanholas que se instalaram no Brasil nos últimos anos. O mercado linguístico, a ânsia de editoras espanholas para suprir esse imenso mercado em expansão, entre outros interesses se acomodam por trás do lema da integração cultural e do plurilinguismo.

Será que nesse caso, embora em circunstâncias diferentes, não ocorreu o mesmo fenômeno dos “linguistas europeus, particularmente os falantes de línguas dominadas?” (CALVET, 2007, p.35). Vimos que, em decorrência de interesses circunstanciais, esses pesquisadores foram induzidos “a misturar os assuntos e a passar, lentamente, do teórico ao militante” (CALVET, 2013, p.36). E, como enfatiza esse mesmo autor, “esse deslocamento tem, ao menos, o mérito de nos lembrar que na *política linguística* há também *política* e que as intervenções [...] nas línguas têm um caráter eminentemente social e político”.

Optei pelo exemplo exposto anteriormente, embora haja outros mais recentes, como o Programa Ciências Sem Fronteiras⁵, pois o exemplo relatado estampa graficamente a relevância do planejamento cuidadoso e responsável ao tratar de questões envolvendo Políticas Linguísticas visto que elas geram um alto custo social.

Por conseguinte, entendo que no planejamento de uma Política Linguística deve-se levar em conta diversos fatores tais como sua abrangência. Esta pode ser em nível familiar, local, regional, estadual, nacional e supranacional. Devem-se considerar as línguas e seu *status* nos contextos geopolítico, educacional e minoritário. Não é cabível pensar em Políticas Linguísticas sem considerar as suas nuances e implicações micro e macro sociais, pois estas devem contemplar positivamente a todos os envolvidos. Por isso, é interessante ocupar-se desse tema no planejamento de determinada Política Linguística visto que, conforme nos alerta Ricento (2006, p. 6), é preciso estar bastante atento para não perder de vista, durante o processo, “os interesses e valores de quem estão sendo atendidos”.

Outro fator importante a ser considerado e planejado diz respeito à abordagem a ser adotada ao implementá-la, uma vez que ela deve ser adequada à demanda da política em questão. Baldauf Jr. (2012), da Universidade de Queensland, apresenta resumidamente quatro abordagens identificadas nos estudos relacionados ao Planejamento de Políticas Linguísticas. Primeiro, ele fala da abordagem clássica, enraizada no modernismo, cujo foco reside no *status*, no *corpus*, na educação curricular e no prestígio linguístico. Em seguida, ele nos apresenta a abordagem denominada gerenciamento linguístico, igualmente fundada no modernismo, que tinha como meta central ajustar ou corrigir micro/macro desvios cotidianos do padrão normativo de dada língua.

A terceira abordagem que o autor traz é a abordagem por campo/área, ou seja, deve-se levar em conta os diferentes cenários em que determinada Política Linguística deve ser levada a cabo quer em âmbito familiar, religioso, laboral, espaço público, escolar, militar, etc. (p. 237). Nessa abordagem, as pesquisas relacionadas ao Planejamento de Políticas Linguísticas a serem concebidas e propostas devem ser de caráter interdisciplinar e etnográfico para que se determinem com clareza os diferentes e múltiplos papéis/atores em cada cenário, campo ou área de

⁵ Para informações sobre o programa: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>. Acessado em 17/01/2019.

investigação. Por fim, Baldauf (2012) discorre acerca da abordagem crítica proposta por Tollefson (2006). Essa abordagem é “uma reação crítica à hegemonia encontrada no planejamento linguístico clássico. Seu foco reside em mudanças sociais e na redução de diversos tipos de desigualdades. Seu mote central inclui: poder, luta, colonização, hegemonia, ideologia e resistência” (p. 237, 238). O interesse central de Tollefson (2006) é propor uma análise cuidadosa das Políticas Linguísticas, em suas diferentes etapas, para que se possa identificar e desvelar ideologias e relações de poder obscurecidas em seus textos e cujo objetivo é perpetuar o domínio descrito por Orwell. Para tanto, o pesquisador lança mão das ferramentas propostas pelas Teorias de Discurso Críticas que visam à transformação e intervenção da realidade social em vez de mera descrição ou prescrição do problema.

Creio que é possível adicionar outras abordagens ao rol. Refiro-me, em primeiro lugar, a abordagem orientada hierarquicamente de cima para baixo, ou seja, dada Política Linguística é estabelecida através de um decreto/lei do Estado. O caso da política de promoção do Espanhol no Brasil, ilustrado acima, exemplifica bem como essa abordagem é materializada. Infelizmente, ainda que seja a mais comum em termos de adoção, é a mais passível de erros dada a unilateralidade das ações. Isso ocorre porque, conforme alertam Tollefson (1991) e Ricento (2006), o contexto socioestrutural e histórico não é levado em consideração na sua integralidade ou, pelo menos, em partes.

Lançando mão de uma metáfora, se um cozinheiro e sua equipe, ainda que se considerem autorizados e os mais qualificados para a confecção de determinados alimentos, não se precaverem em minúcias das restrições alimentares de certos convidados em dada ocasião especial, haverá uma imensa probabilidade de que sua refeição seja um absoluto fracasso. Em primeiro lugar, para o cozinheiro e seus ajudantes, haverá um tremendo desperdício de tempo, esforço físico e intelectual e de recursos; em Segundo, para os convidados, é possível que fiquem decepcionados, irritados ou até levem o cozinheiro e seus ajudantes a juízo para reparação dos danos e talvez adoeçam ou, pior ainda, podem até morrer por uma infecção alimentar. Em terceiro lugar, para o dono/investidores do restaurante que contrataram o cozinheiro e sua equipe - restará um sentimento de frustração e traição por terem confiado nas promessas de competência do cozinheiro e sua equipe além de todo o prejuízo oriundo do malogro.

Outra abordagem que concebo como factível é aquela em que o Planejamento de Políticas Linguísticas é construído coletivamente a partir dos pleiteantes na sociedade. Pode-se também considerar como possibilidade de abordagem o *benchmarking*, em inglês, cuja “ideia central é verificar casos concretos de aplicação de (políticas linguísticas) exitosos em outras situações para que eles sirvam de inspiração” para citar Secchi (2016, p. 72). Por fim, penso em uma abordagem interdisciplinar que abriga e articula diferentes disciplinas, áreas do conhecimento e metodologias ocupando-se, segundo propõe Domingues (2005, p. 25), de “zonas de indefinição e dos domínios de ignorância [que] permanecem como zonas livres, circulando-se entre os interstícios, de tal forma que a transdisciplinaridade ficará com o movimento, o indefinido e o inconcluso”.

A apresentação das oito abordagens acima é apenas um possível ensaio para o tema em tela e que pode ganhar mais consistência no desenrolar de outras pesquisas. Entretanto, ainda no que tange à abordagem a ser adotada é preciso cautela visto que o que orienta essa decisão, via de regra, é a análise custo-benefício o que, se constitui por si só, em um desacerto. Digo isso, pois o enfoque da abordagem escolhida passa a ser, nesse caso, meramente descritivo, prescritivo ou a operar apenas no campo discursivo e sem resultar em reais benefícios aos implicados no processo. A decisão de abordagem orientada por esse tipo de análise e com tal enfoque em mira, serve apenas aos interesses daqueles que almejam a manutenção do controle conforme já discuti brevemente.

Por outro lado, quando a análise que orienta a escolha da abordagem é baseada em fatores que envolvem a realidade social dos falantes essa análise é materializada fora da lógica de operação do imaginário global e seu foco reside nos benefícios sociais e não na monetização do Planejamento de Políticas Linguísticas. Assim, evidencia-se a natureza livre de ideologias (tanto quanto seja possível), interdisciplinar, ecológica e agentiva no Planejamento de Políticas Linguísticas (HORNBERGER, 2006). Portanto, é preciso sempre ter em mente que “nenhuma ação de *Planejamento de Política Linguística* pode ser desenvolvida com sucesso sem levar em consideração aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas” (LAGARES, 2013, p.182, 183). Nessa perspectiva, ainda conforme Lagares (2013, p.183, grifos meus):

Kaplan e Baldauf Jr.(1997, p.118) chamam a atenção para a importância da metodologia no *Planejamento de Política Linguística*, e criticam o fato de muitos agentes políticos agirem de acordo apenas com suas intuições, partindo diretamente para a tomada de decisões sem considerarmos passos prévios que, segundo os autores,deviam ser contemplados: o exame da situação, que daria lugar a uma série de informes e relatórios sobre aspectos que incidem na realidade social da língua em questão.

Ainda no campo do Planejamento de Políticas Linguísticas há que se considerar quem serão os atores envolvidos no processo. Sobre o papel da participação popular lemos em Canagarajah (2005b, p.418):

Ao passo que a comunidade se certifica da manutenção de seu orgulho étnico e sua autonomia linguística frente às políticas em questão, busca negociar seus interesses em meio as brechas existentes entre a política em si e sua implementação prática. Os estudiosos devem estar atentos ao papel de agência dessas comunidades subalternizadas para negociarem políticas linguísticas de modo criativo e crítico a fim de transcenderos limites dos construtos formulados pelos diretos linguísticos, para romantizá-los ou para livrar-se deles dissimuladamente.

Canagarajah (2005) disse o acima na abertura de um artigo no qual narra uma pesquisa de quatro anos realizada junto a uma comunidade de língua minoritária, o Tâmil, no Sri Lanka, em que nos apresenta a importância da agência social na concepção, no desenho e na implantação de Políticas Linguísticas em todos os seus vieses peculiares e pontos de abrangência, convergência e divergência. O autor ressalta que em cenários marcados por embates pós-coloniais, esses podem tendenciosamente pender de modo desequilibrado quer para uma direção quer para outra.

Nesse pressuposto, Rajagopalan (2013, p.35) frisa que “o papel do agente é de extrema importância”, uma vez que esse agente não é qualquer sujeito, muito menos o da conceituação Estruturalista, “preso nas garras de uma estrutura que o aprisiona”. Ao contrário, o agente é aquele “imbuído de livre arbítrio”, já que “toda ação política decorre das escolhas feitas, durante a tomada de decisões, por agentes em sã consciência.” Nesse sentido, é possível afirmar que o agente “é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia e desejo e direito de agir conforme seu livre arbítrio.” Assim, em virtude da relevância do papel do agente, ainda segundo Rajagopalan (2013, p.35-36), importa acrescentar que,

[...] a história da humanidade é feita a partir de biografias de uma série destes agentes, muitos dos quais permanecem anônimos e até esquecidos. Mas, com certeza, podemos dizer que sem a atuação desses agentes os sistemas autoritários permaneceriam intactos e perdurariam para uma eternidade. Os famosos episódios nas praças Tiananman em Beijing e Tahrir em Cairo são testemunhas do poder da agência diante de regimes opressores. No contexto da política linguística, há muito exemplos de decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*).

Essa discussão é fundamental quando pensamos na participação de diferentes atores no Planejamento de Políticas Linguísticas uma vez que tais atores podem ser públicos, privados, individuais, coletivos ou institucionais. Compreendo que ao adotar uma abordagem para o Planejamento de Políticas Linguísticas via construção coletiva, agentiva, interdisciplinar e crítica a participação dos atores no processo deverá ser plural. O que quero dizer é que diferentes atores, dos diversos setores envolvidos, devem participar nas diferentes fases do processo de modo que o produto final seja perpassado e conte com a total representatividade da comunidade envolvida.

Zhao (2011) mostra em seu texto que nas pesquisas sobre Planejamento de Políticas Linguísticas os atores eram normalmente descritos em termos generalizadores ou como aqueles que impunham arbitrariamente as políticas. No entanto, como nos apresenta no decorrer do artigo, esse papel tem sofrido alterações ao longo dos anos e passado a abranger os microníveis de agenciamento que provoca, por sua vez, o surgimento de novos e diversificados atores. Zhao (2011, p. 911) diz:

Ao discorrer [sobre o tema] desde a perspectiva do papel individual, expandi o conceito de ator para incluir um grupo maior de pessoas somente por recategorizar o conceito de modo a enfatizar mais a importância dos participantes no Planejamento d/e Políticas Linguísticas que não gozam de status oficial, *i.e.*, especialistas, pessoas com influência e interesse [particular] no assunto. Não basta apenas considerar os primeiros como sendo receptores auto esclarecidos e passivos de certos padrões [linguísticos]; estes podem ter um papel decisivo em determinar o sucesso, ou o fracasso, de certo planejamento linguístico.

É evidente que Planejamentos de Políticas Linguísticas de excelência devem ocorrer por um viés agentivo, interdisciplinar, crítico, e transformador. Seu axioma

central pauta-se por metas, planos e ações anti-ideológicas, contra-hegemônicas, decolonizadoras e que promovem a igualdade na diversidade e na diferença. Esse tipo de Planejamento de Políticas Linguísticas carece de construção coletiva no estreito diálogo entre a sociedade, as comunidades-alvo de tais políticas e a academia que deve ser decolonizada e autônoma.

Alinhando ao exposto, vejo como um dos atores fundamentais a figura do especialista crítico em linguagem, mais especificamente, aquele que é etnograficamente comprometido com o Planejamento d/e Políticas Linguísticas socialmente orientadas. Esse se certificará e orquestrará todo o processo visando, prioritariamente, ao que Ricento (2006, p. 6) chamou de “interesses e valores de quem estão sendo atendidos”. Interesses micro e macro sociopolíticos; individuais, coletivos ou institucionais; em âmbito familiar, local, regional, estadual, nacional ou supranacional. Contemplando sempre a pleora de valores linguísticos, culturais, econômicos, históricos e políticos. Esta tem sido a agenda e demanda da abordagem crítica para o tema em voga. Arremato remetendo-me a Pennycook (2002, p. 91) que irradia a noção de governabilidade em Foucault para a questão linguística e recomenda uma mudança do foco à “operação no escopo microssocial através de práticas diversificadas em vez de [se permitir apenas a] macrorregulação estatal”.

O Planejamento de Políticas Linguísticas inclui também a composição de critérios reguladores, ou seja, “mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos [e] pautam a tomada de decisões” (SECCHI, 2016, p. 86). Esses contribuirão para que o processo se mantenha dentro do escopo proposto inicialmente. Entre alguns dos critérios sugeridos por esse autor e que se alinham ao escopo desta pesquisa, alisto a viabilidade, simplicidade, relação custo-benefício, eficácia, equidade, legalidade e a perenidade.

Há ainda a definição de indicadores ou, como define Cassiolato (2009, p. 24), “uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação”. Ao evitar sempre práticas reducionistas e meritocráticas, sua função central é propiciar avaliações *ex ante*, na fase de planejamento, e *ex post*, depois de implementada a política para mensurar os resultados e as metas alcançadas. Uchôa (2013, p. 12) cita como exemplos de indicadores de avaliação de políticas [linguísticas] a questão da aplicabilidade,

representatividade, acessibilidade, isonomia, estabilidade, economicidade e funcionalidade.

Por fim, há que se pensar nos imprevistos, no não planejado. Culturalmente, somos compelidos à falta de planejamento em diversos campos da vida social. Isto nos induz, em última instância, a recorrer à improvisação, à criatividade e à engenhosidade que, na maioria dos casos, resulta na criação de regras pessoais em detrimento de normas sociais ou legais que devem ser pautadas pela garantia de igualdade de direitos e o cumprimento de deveres para todos.

Do ponto de vista sociológico, político e antropológico trata-se de um fenômeno bastante complexo e plurifacetado que se ramifica em incontáveis direções e dimensões sociais. Isso impinge marcas históricas e culturais profundas no tecido societal. Quanto ao Planejamento de Políticas Linguísticas, este não está imune aos efeitos dos imprevistos. Sobre o não previsto/planejado, Baldauf (1994, p. 86) fala.

[...] da importância dos aspectos não planejados no Planejamento d/e Políticas Linguísticas. Como o “imprevisto” impacta fortemente no que está sendo planejado, os que estão envolvidos na fase do planejamento linguístico precisam considerar os problemas que podem surgir com essa falta de previsão, e os especialistas precisam registrar suas implicações com mais exatidão. Esta dimensão oculta ocorre especialmente no nível micro onde há uma menor percepção do planejamento linguístico e devido ao fato de que esse planejamento é contínuo e, por conseguinte, considerado como corriqueiro.

Fica evidente, assim, que o êxito no Planejamento de Políticas Linguísticas reside também em escapar dessa lógica do imprevisto e da produtividade a todo custo. Essa afeta negativamente a qualidade do produto que se almeja e com graves implicações para os envolvidos.

3.1.4 Quarta fase: implementação

Nessa fase, o planejador se norteará pelos princípios da exequibilidade, infraestrutura, prazo, custo, desburocratização e operacionalização da proposta. Esses princípios deverão ser detalhados em minúcias oferecendo orientações claras que garantam o sucesso para a execução da política.

Esta etapa se desdobra em três outros sub-estágios: o primeiro sendo o assessoramento para certificar-se de que todos os passos arrolados nas fases anteriores sejam devidamente implementados. Isso causará o mínimo de desconforto possível na estrutura social vigente que já sofrera algumas/muitas alterações com a implantação da (nova) política. As interações humanas são complexas e os ambientes sociais são permeados por ideologias, discursos e relações de poder. Com isso em mente, o assessoramento será fundamental para assegurar que tais ideologias, discursos e relações de poder não se perpetuem ou desvirtuem o foco das políticas a serem implementadas.

O segundo é o processo de avaliação que deve contínuo, negociado coletivamente, não reducionista nem pautado por conceitos meritocráticos para que se possa alcançar o benefício *adaequitas* dos atores da política. A ideia é que essa avaliação propicie que “as políticas [linguísticas], a cultura e as tradições locais se traduzam em políticas práticas e práticas institucionais”, cf. contempla Ball (2006, p. 76). Por fim, ao terceiro sub-estágio da implementação e Planejamento de Políticas Linguísticas denomina de adequação. A este deve ser conferido certo grau de plasticidade e dinamismo na tomada de novas decisões. Tal processo é cíclico e ininterruptamente repetido, *i.e.*, o planejamento/política em voga é desenhado, planejado, formatado e implementado tantas vezes quantas forem necessárias até que a demanda social que originou a política em questão tenha sido satisfatoriamente atendida. Aqui, o guia norteador para reflexão e autoquestionamento crítico é o que declarou John E. Joseph: “Discordar é a mãe de [todas] as políticas” (2006, p. 17).

Entendido está que língua é poder. Isso posto, todos os profissionais de linguagem, consciente ou conscientemente, direta ou indiretamente, voluntaria ou involuntariamente, epistemologicamente esclarecidos ou não, estão envolvidos com/ no Planejamento de Políticas Linguísticas no país. Afinal, nosso principal ferramental é a língua. Assim, é vital estar atentos ao alerta assertivo de Jacob Mey para que “o nosso uso da língua [nunca contribua para] solidifica [r] os interesses dominantes de nossa sociedade, ajudando a oprimir um grande segmento da população” (1985, p. 16).

Dotados desse poder advindo da língua, citado por Mey (1985), é possível que os profissionais tenham acesso a mais direitos, que ampliem suas

possibilidades de vida no próprio campo (se assim desejarem), possam aumentar seus conhecimentos, qualidade de vida, de trabalho, dentre outros benefícios.

Consciente do que é Política linguística e do conceito que utilizo neste trabalho, passo, nas páginas seguintes, a tratar do percurso metodológico empreendido nesta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“[...] fazer pesquisa de campo é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem essa sede de descobrir, sem essa vontade de saber, quase que de destrinchar, o campo torna-se uma formalidade, um exercício escolar, chato, sem interesse. (BEAUD, WEBER, 2007, p. 15).

Kleina e Rodrigues (2014, p. 11) afirmam que “toda pesquisa científica inicia-se com um questionamento, com uma pergunta. Assim, a Ciência caracteriza-se pela busca de respostas ou soluções para as demandas da sociedade”. Compartilho do mesmo pensamento dos autores e acrescento que fazer pesquisa, seja na Universidade, em laboratórios ou em ambientes da nossa vida diária, é algo que está intimamente ligado à nossa existência, seja de forma sistematizada ou não.

Apesar de o conhecimento científico ter suas bases no conhecimento do senso comum, ou conhecimento empírico, ele é algo relativamente novo na humanidade, uma vez que é somente com a revolução científica do século XVII que temos autonomia da ciência, quando ela busca o seu próprio método. (KLEINA; RODRIGUES, 2014).

O pensamento científico, segundo Bortoni-Ricardo (2008), perpassa diversos segmentos da nossa vida, desde o alimento que consumimos, advindo de pesquisas na área da agronomia, às roupas que usamos, meios de transporte e de comunicação, saúde, lazer, dentre outros.

No século passado, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 11), “a humanidade avançou mais na produção de conhecimento científico do que em todos os milênios de sua existência até agora”. Concordo com a autora e arvorar-me a afirmar que, neste nosso século, inúmeras pesquisas vêm sendo desenvolvidas, o que traz ganhos a toda a população mundial, seja na área da Linguagem e da Educação, mas, também, na saúde e na tecnologia, esta última com constantes avanços à medida que, dia após dia, novos recursos tecnológicos surgem, no intento de facilitar a nossa vida, seja em atividades mais simples, como as domésticas, seja em atividades mais complexas, como a criação de robôs capazes de fazer cirurgias delicadas em seres humanos.

Considerando que, no Brasil e no mundo, há grandes universidades e centros de pesquisas, algumas financiados por agências de fomento ou pela iniciativa privada, mais e mais conhecimento deverá ser produzido nas próximas décadas, de modo que, até o fim do século XXI, veremos grandes inovações em nosso dia a dia, resultado dos esforços dos pesquisadores, que se dedicam à busca de mais conhecimento, a ser compartilhado em forma de inovação, melhorias na saúde, na educação, no comportamento humano, nas comunicações e em outras esferas da nossa vida cotidiana.

Ao se falar em produzir ciência, no entanto, as áreas de Educação e Linguística são preteridas em relação à área da Saúde, por exemplo, e, por diversas vezes, subjaz a ela, como se houvesse um conhecimento mais importante e outro menos importante. Como prova disso, vemos que, em nosso país, o financiamento que se tem para as diferentes áreas é bastante díspar, com prejuízos, no sentido financeiro, àquela que tem menos prestígio e valor sociais.

Não é meu objetivo questionar esse fato, mas, como pesquisador de línguas(gens), creio ser pertinente esta problematização, já que estudos futuros serão feitos por mim, em um estágio pós-doutoral, e. g., e por outros pesquisadores deste país, os quais vivenciarão esta disparidade.

Para que seja feita uma pesquisa, é necessária, antes da entrada no campo em que se desenvolverá o trabalho, a definição de um método de investigação. De acordo com França, Ferrari e Maia (2016, p. 53, grifos no original), “o termo *método* é originário do grego *methodos*, indicando os procedimentos a serem adotados ao longo (*meta*) de um caminho (*hodos*), para atingir um objetivo”.

Para esta pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa e fizemos um estudo de cunho etnográfico, construído a partir de uma pesquisa de campo, a qual, conforme Beaud e Weber (2007), é, por definição, limitada, uma vez que está circunscrita em tempo e um espaço específicos, e com duração curta, exceto nos casos em que o pesquisador dispõe de tempo, além do regulamentado, para estar em contato mais próximo com a comunidade em que faz pesquisa.

Concordo com a afirmação dos autores, haja vista que, por exigência dos Programas de Pós-graduação, em obediência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o tempo que nós alunos dispomos é relativamente curto, sobretudo se considerarmos a dedicação dada às disciplinas que devemos cursar e, ainda, as atividades profissionais que temos.

Diante desse cenário, faço, neste capítulo, uma contextualização acerca da minha entrada na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, posteriormente, no local em que este estudo foi desenvolvido. Descrevo como se deu esse processo porque somente depois de começar a trabalhar na Universidade é que conheci os alunos da Licenciatura em Educação do Campo, com os quais pude definir, por meio de critérios elaborados por mim e explicitados mais à frente, ainda neste capítulo, em qual comunidade eu iria pesquisar.

Na sequência, descrevo o tipo e o ambiente da pesquisa, a cidade de Massapê do Piauí, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os cuidados éticos necessários para a realização deste trabalho.

4.1 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

O meu contato inicial com os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza se deu após o meu ingresso na Universidade Federal do Piauí (UFPI), quando, em fevereiro de 2017, passei a integrar o quadro de professores. No mesmo mês, entrei em efetivo exercício e comecei a ministrar aula de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na quarta turma⁶ do curso supramencionado, no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), em Picos – PI, onde estou lotado, na Coordenação do Curso de Letras/Português, do qual sou, atualmente, coordenador.

Embora o concurso⁷ para o qual fui aprovado seja para a área de Língua Portuguesa, aceitei ministrar Libras no curso supramencionado, já que não havia, àquela altura, outro docente com formação em Língua Brasileira de Sinais. Além disso, a minha aceitação se deveu ao fato de saber que a aula seria para aquele curso, com o qual já tive contato anterior na Universidade de Brasília, *Campus* de Planaltina, sobretudo nos semestres 2015.2 e 2016.1, quando atuei como colaborador, tanto como estagiário de Doutorado, em virtude de ter bolsa estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto como membro avaliador de cinco bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

⁶ Os alunos dessa turma foram aprovados nos termos do Edital 06/2015 – COPESE/UFPI, de 28 de abril de 2015.

⁷ Concurso regido nos termos do Edital Nº 15/2016 – UFPI, de 08 de agosto de 2016.

e membro de algumas comissões, sempre sob a supervisão, orientação e apoio da Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, ele funciona em duas dimensões de alternância formativa integradas, denominadas de tempo-escola e tempo-comunidade, como apresentado no Capítulo 2. Nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, em que os demais alunos da Universidade estão de férias, salvo em casos atípicos, em virtude de greves ou outras questões, são realizadas as atividades tempo-escola, embora haja outros momentos a elas destinados (PPC, 2013).

Assim, de 20 a 24 de fevereiro de 2017, minhas aulas foram realizadas, de forma condensada, nos turnos manhã e tarde, sempre na mesma sala de aula. A turma era composta por 23 alunos⁸, na média de idade entre 20 e 40 anos. Do total de alunos, dois deles não frequentaram os encontros.

Como critério para a seleção do ambiente em que a pesquisa seria realizada, optei por aquela região de onde mais havia alunos na turma, com exceção daqueles que residem em Picos, quer fossem naturais de lá ou de outras cidades, mas que ali tivessem residência fixa. Desse modo, considerando que a origem geográfica dos discentes era de cinco municípios diferentes, o quantitativo maior era daqueles oriundos de Massapê do Piauí, a aproximadamente 76,8 km de Picos e a 376 Km ao Sul de Teresina, capital do estado.

4.2 A CIDADE DE MASSAPÊ DO PIAUÍ

Nesta seção, trato dos aspectos gerais da cidade de Massapê, no que diz respeito à localização geográfica, características morfoclimáticas, educação, economia, agricultura, pecuária, entre outros. Com isso, tenho o intuito de apresentar, *grosso modo*, o contexto da minha pesquisa, de modo que a compreensão geral acerca desse contexto reflète, diretamente, nos meus objetivos de pesquisa e nos dados gerados para posterior análise.

O Piauí é um dos nove estados que compõem a Região Nordeste do Brasil e conta, atualmente, com um total de 224 municípios. Esse estado limita-se, ao Norte,

⁸ Registro e lamento o falecimento da aluna Joyce Samara de Holanda Maia, ocorrido no dia 16 de outubro de 2018. *Resquiescat in pace!*

com o Oceano Atlântico, em uma faixa litorânea de apenas 66 km²; ao Sul, com a Bahia e o Tocantins; a leste, com o Ceará e o Pernambuco; e a oeste, com o Maranhão. (FUNDAÇÃO CEPRO, 2013).

De acordo com a mesma Fundação, o estado está dividido em quatro macrorregiões – Litoral, Meio-Norte, Semiárido e Cerrados, e onze territórios de desenvolvimento: (1) Planície Litorânea, (2) Cocais, (3) Carnaubais, (4) Entre Rios, (5) Vale do Sambito, (6) Vale do Rio Guaribas, (7) Vale do Rio Canindé, (8) Serra da Capivara, (9) Vale dos Rios Piauí e Itaueira, (10) Tabuleiros do Alto Parnaíba e (11) Chapada das Mangabeiras.

Massapê do Piauí, desmembrado do município de Jaicós, foi criado por força da Lei Estadual nº 4.810, de 14/02/1994⁹, e instalado, oficialmente, no dia 1 de janeiro de 1997.

Figura 01 – Localização de Massapê do Piauí



Fonte: Google (2018)

⁹ A data constante na Fundação CEPRO é 1994. No entanto, a data correta é 1995, conforme consulta ao site da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, disponível no link a seguir: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documento/norma_juridica/1365_texto_integral

Esse município está situado na Macrorregião do Semiárido e é um dos 39 municípios piauienses que compõem o Vale do Rio Guaribas. Além dessa cidade, temos, ainda, nessa composição: Acauã, Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Belém do Piauí, Betânia do Piauí, Bocaina, Caldeirão Grande do Piauí, Campo Grande do Piauí, Caridade do Piauí, Curral Novo do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Macedo, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Jacobina do Piauí, Jaicós, Marcolândia, Monsenhor Hipólito, Padre Marcos, Paquetá, Patos do Piauí, Paulistana, Picos, Pio IX, Queimada Nova, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Julião, São Luis do Piauí, Simões, Sussuapara, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí. Dentre esses municípios, grande parte deles pertencia, há alguns anos, a Picos, do qual eram povoados ou comunidades rurais, conforme Pinheiro (2017).

Figura 02 – Territórios de Desenvolvimento do Piauí



Fonte: Fundação CEPRO (2013)

Apesar de esse Território ser grande em relação à quantidade de cidades, esclareço que todas elas são bem pequenas territorial e economicamente, além de terem a população de, em média, 6 mil habitantes, razão pela qual os serviços de que necessitam estão disponíveis em cidades de porte um pouco maior, como Picos, Jaicós e Paulistana.

Massapê do Piauí, com base nas informações da Fundação CEPRO (2013), no que diz respeito à caracterização física e geográfica, está situado na microrregião do Alto Médio Canindé, a uma latitude de 07°26'46" e a uma longitude de 41°07'32". Limita-se, ao Norte, com Jaicós e Belém do Piauí; ao Sul, com Patos do Piauí e Caridade do Piauí, a Leste, com Belém do Piauí, Simões e Caridade do Piauí; e a Oeste, com Patos do Piauí e Jaicós.

No que diz respeito às características morfoclimáticas, o clima predominante é o tropical semiárido quente, com duração do período seco de sete a oito meses e a vegetação é de caatinga arbórea e arbustiva. Quanto aos recursos hídricos, há o Rio Itaim e Riacho Boa Esperança, em uma concentração de solos do tipo latossolos vermelho-amarelo, associados a solos litólicos e podzólicos vermelho-amarelo eutróficos. (CEPRO, 2013).

Com base no Censo Demográfico (IBGE, 2010), Massapê tem uma área de 521,1 Km² e 6222 habitantes, o que lhe confere uma densidade demográfica de 11,94 hab/Km². Essa população, conforme o Censo, está distribuída em 2120 domicílios e 1665 famílias, sendo 3154 homens e 3068 mulheres. Do total da população, somente 936 pessoas vivem na zona urbana, ao passo que 5286 são residentes na zona rural.

Ao lançar o olhar sobre o indicador educacional, com base no Censo do ano 2000, fico surpreso ao constatar que 47,8% (!) da população era de pessoas sem instrução escolar ou com menos de um ano de escolarização, e que apenas 0,9% (!) tinha de 11 a 14 anos de escolarização.

Com base em informações obtidas com a diretora da escola em que fiz a pesquisa, a Educação de Massapê do Piauí conta com 18 escolas públicas municipais e uma estadual, distribuídas nas zonas urbana e rural. Conforme a mesma informante, a Educação Básica do município é custeada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com base no número de alunos matriculados no ano anterior. Quanto ao calendário escolar, ele é elaborado pela Secretaria

Municipal de Educação (SEMED), conforme as necessidades locais, como prevê a LDB (1996) .

No que diz respeito à infraestrutura, os dados do Censo de 2010 são alarmantes, uma vez que 456 domicílios ainda são abastecidos com água de poços ou nascentes, e 363 não dispunham de energia elétrica. Quanto à existência de banheiro, 1014 domicílios não dispunham de um.

Na área urbana, há telefonia móvel de uma única operadora, agência de Correios, uma Unidade Básica de Saúde (UBAS), posto de saúde, escolas e correspondente bancário dos Bancos do Brasil e Bradesco, já que não há agências de nenhum banco, razão pela qual esses serviços são oferecidos na cidade de Jaicós.

No tocante às atividades econômicas que têm mais destaque, temos a pecuária bovina, que, em alguns momentos, fica comprometida, em razão da estiagem, as áreas propícias à pastagem ficam muito reduzidas, o que ocasiona um declínio na criação de animais, tendo em vista que, como eu afirmei antes, o período seco é bem longo.

Há, também, o cultivo de hortaliças, cajucultura, criação de ovinos, caprinos e galinhas caipira (para consumo próprio ou para comercializar) e apicultura, atividade crescente em alguns municípios da região, o que confere à cidade de Picos, maior cidade do território, o título de Cidade do Mel.

Além da pecuária, há outra atividade que destaco como uma forma de gerar renda: o extrativismo da palha de carnaúba, palmeira comumente encontrada em todo o estado do Piauí. Dessa árvore, todas as partes podem ser aproveitadas, desde a raiz às folhas/palhas, das quais se extrai o pó, por meio de um processo ainda não totalmente mecanizado, tendo em vista que a retirada das palhas é feita manualmente, como se vê nas imagens a seguir.

O corte das folhas é feito no período seco (geralmente entre os meses de julho a dezembro). Depois de as palhas secarem ao sol, elas são trituradas em uma máquina, a fim de que seja extraído o pó.

Figura 03 – extração da palha de carnaúba **Figura 04 – Feixes de palha de carnaúba**



Fonte: Fotos cedidas por Veloso (2018)

4.3 AS PARTICIPANTES/COLABORADORAS DA PESQUISA

Devido ao fato de este estudo se tratar de uma pesquisa feita em campo, não em laboratório, cercado de reagentes, substâncias, vidros, equipamentos de segurança, fórmulas e experimentos, precisei trabalhar com pessoas, as quais denomino, por afiliação teórica à Linguística Aplicada Crítica (LAC), de participantes ou colaboradoras da pesquisa, já que não são apenas meros *sujeitos*, mas, verdadeiramente, participantes que, de diferentes formas, deram-me contribuições diferentes ao longo de todo o processo de investigação. (RAJAGOPALAN, 2003).

Este estudo aconteceu em momentos e lugares diversos. Inicialmente, detive-me ao ambiente da sala de aula, no espaço físico da UFPI. Ali, conheci os alunos, ministrei aulas, conversei informalmente, fiz perguntas acerca do envolvimento deles com o campo, tratei da origem geográfica deles, dialoguei sobre as dezenas de pequenos municípios no entorno de Picos, entre outros assuntos. Houve essa necessidade a fim de que, em um contato inicial, além de eu conhecer a realidade de onde eles vêm, e que a interação entre mim e eles fosse estabelecida, mesmo que na relação professor x aluno, eles pudessem ser meus *gatekeepers* de diferentes comunidades.

Depois de explicitar algumas questões acerca da cidade de Massapê, descrevo, na próxima seção, as participantes da pesquisa, as quais foram essenciais para que eu desenvolvesse, satisfatoriamente, este trabalho.

Refiro-me aos alunos como *gate keepers* porque eles eram, em tradução livre, os vigias dos portões, ou seja, eles é que iriam permitir o meu acesso às suas comunidades, *i. e.*, fariam o que se chama, nos estudos sociológicos, de *gate keeping*, expressão definida por Bagno (2017, p. 150) como “a prática de restringir o acesso a recursos sociais e culturais controlados pelas camadas dominantes”.

A turma em que atuei iniciou com 60 alunos, considerando que essa era a quantidade de vagas ofertadas no vestibular, conforme o item 2.1 do edital. Entretanto, quando ministrei aulas para eles, já estava em número reduzido, em virtude de ter havido evasão, reprovações, mudança para outros cursos, entre outras justificativas.

Para concorrer a uma das vagas, os discentes tinham de se enquadrar, naturalmente, àquilo prescrito pelo edital de seleção, o qual afirmava que o processo seletivo para o referido curso era destinado àqueles (i) que concluíram ou estavam em fase de conclusão do ensino médio, (ii) a quem fosse graduado em qualquer área do conhecimento, exceto na modalidade de licenciatura, em cursos tecnológicos e/ou bacharelado e, ainda, (iii) àqueles que não fossem licenciados em algum curso superior. Além disso, deveriam atender a pelo menos uma das seguintes situações:

- a) professores sem formação superior na modalidade licenciatura em exercício nas escolas do campo da rede pública nas macrorregiões Meio Norte, Cerrado e Semiárido do Piauí;
- b) outros profissionais da educação das escolas do campo com atuação na rede pública das macrorregiões Meio Norte, Cerrado e Semiárido do Piauí e que tenham formação em nível superior, exceto licenciatura;
- c) professores e outros profissionais da educação sem formação superior na modalidade licenciatura que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- d) professores e outros profissionais sem formação superior na modalidade licenciatura com atuação em instituições da sociedade civil ou entidades não governamentais que atuam na defesa de direitos das populações do campo.
- e) jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído ou em fase de conclusão e ainda não tenham formação em nível superior;
- f) participantes de instituições e movimentos sociais que atuam no espaço socioterritorial do campo, que tenha o ensino médio concluído ou em fase de conclusão e ainda não tenham formação em nível superior. (EDITAL 06/2015 – PROCAMPO/UFPI)

Um dos requisitos atuais para que os discentes possam fazer o curso de Educação do Campo é que eles sejam, presumivelmente, do campo. No entanto, isso não foi observado nas primeiras turmas, de modo que alguns alunos, mesmo sem ser do campo, foram aprovados no vestibular e estão se formando no curso, o qual não utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio das notas do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), como critério para ingresso na Universidade, mas, diferente disso, faz um vestibular específico, destinado a essas vagas, oferecidas nos *campi* de Teresina, Picos, Floriano e Bom Jesus.

Depois de conhecer a turma, fui conhecer a cidade de Massapê do Piauí, onde conheci a Escola Municipal João Manoel da Costa, haja vista que a diretora dessa instituição fora minha aluna na Universidade e, por essa razão, considerando a boa interação entre mim e ela em sala de aula e os diálogos estabelecidos acerca da minha pesquisa, eu teria uma maior facilidade de acesso às dependências físicas daquela escola, bem como ao seu núcleo gestor e aos corpos docente e discente.

Esse contato inicial, como preceitua Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), é necessário, já que, segundo ela, “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. Essa negociação começou a ser feita antes mesmo de eu ir à escola, ainda na Universidade, em contato com a diretora da escola, como mencionei no parágrafo anterior.

Na escola, conversei com as quatro professoras de Língua Portuguesa que atuavam no turno vespertino, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além delas, também conversei com a diretora – minha ex-aluna – e com a secretária da escola. Logo, elas seis foram as minhas participantes da pesquisa, para a qual defini, como critério de seleção, ser professora de português e ser responsável pela direção e secretaria da escola.

Não optei por trabalhar apenas com as docentes porque, a meu ver, apenas elas não dariam um bom número de informações, de modo que resolvi incluir a diretora e a secretária, por entender que elas duas têm papel fundamental dentro da escola, pois são as responsáveis diretas pelas questões burocráticas, institucionais e legais na instituição.

Pensei, em alguns momentos, em incluir alguns alunos, mas, devido às dificuldades éticas, preferi não trabalhar com eles, por algumas razões: como são todos menores de idade, eu precisaria do Termo de Consentimento assinado pelos

responsáveis deles, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de cada aluno, como preconiza a Resolução 466/12, do Ministério da Saúde. Ademais, se eu os incluísse, o volume de questionários a ser avaliado seria bem maior, considerando que, em 2018, a escola tinha mais de 500 alunos, divididos em 19 turmas, nos três turnos, o que faria com que eu precisasse criar critérios de inclusão e exclusão. Dessa forma, pois, optei por um grupo menor de participantes, como já mencionado.

À luz de Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “após a preparação inicial, em que o pesquisador já vislumbra com muita clareza o objeto de sua investigação, ele precisará tomar algumas providências práticas para viabilizar seu trabalho”. Acerca dessa necessidade, com base na autora supramencionada, foi necessária uma negociação com as pessoas que me deram acesso à escola, uma vez que não adiantaria eu poder estar na escola e não ter acesso às professoras.

Para adquirir, pois, a confiança delas, conversei com elas, informalmente, durante alguns momentos, no intervalo das aulas, a fim de que a minha presença não fosse vista de forma negativa e, principalmente, que não houvesse o paradoxo do observador (LABOV, 2008), ou seja, eu deveria, ali, inserir-me no ambiente e observar, sem, no entanto, interferir no fenômeno observado, de modo a alterar ou reduzir a fidedignidade dos resultados. Assim, dialoguei com elas acerca de algo que lhes fosse interessante: o ingresso em uma pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado.

Ao tratar disso, toda a atenção delas se voltou para mim, haja vista que, caso elas passem em um mestrado e obtenham, no tempo regulamentado, o título de mestra, elas terão a oportunidade de aprofundar o conhecimento, poderão melhorar as suas práticas e concepções de ensino, práticas pedagógicas, além de que poderão ascender na carreira docente e, com isso, ter um aumento significativo em seus contracheques, conforme previsto no plano de cargos e carreiras dos docentes das rede estadual e municipal em que atuam.

Eu sou oriundo da zona rural de Campo Maior – PI. Lagoa do Cadoz, o lugar onde nasci, no ano de 1990, pertence, atualmente, à cidade de Jatobá do Piauí, emancipada em 1995. Aos cinco anos de idade, fui morar na zona urbana de Campo Maior, distante 84 km ao norte de Teresina.

Faço esse breve histórico para exemplificar o meu pertencimento à mesma situação das docentes: não residir em um lugar em que há oferta de cursos de

Mestrado e Doutorado. No meu caso, para fazer graduação e mestrado, foi fácil suplantar essa dificuldade pelo fato de a minha cidade ficar perto de Teresina, diferentemente delas, que moram a quase 400 km de distância. No entanto, para eu cursar o Doutorado em Linguística, eu tive de, inevitavelmente, sair da minha cidade e do meu estado, precisando residir, em 2015 e 2016, na capital federal, tendo em vista que, somente em 2018, foi aprovado, pela Capes, o Doutorado em Letras na Universidade Federal do Piauí, e cuja primeira turma ingressou no semestre letivo 2019.1.

Por saber que não é algo palpável para as docentes, considerando a distância geográfica em que estão, achei pertinente e oportuno falar um pouco da minha trajetória e fazer um comparativo com a delas, no intento de motivá-las a seguir na formação acadêmica.

O primeiro questionamento que ouvi, como esperado, foi no sentido da impossibilidade de se deslocar à capital para tentar a seleção de um mestrado. Propositamente, deixei para o fim o principal comunicado para a ocasião: o *Campus* da UFPI de Picos está com uma proposta de criação de um Mestrado Profissional em Ensino, Linguagens e Práticas Culturais¹⁰, do qual faço parte da comissão de elaboração, juntamente com outros cinco colegas, conforme Portaria 11/2018, da Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG).

Expliquei da possibilidade de haver um mestrado a pouco mais de 70 km de distância e que ele será voltado para os professores que atuam na Educação Básica. Algumas perguntas sobre áreas de pesquisa, funcionamento do curso, duração e etapas de seleção foram feitas e, automaticamente, esclarecidas, de modo que as professoras sentiram-se confortáveis para, já nesse primeiro contato, terem algumas dúvidas e curiosidades esclarecidas acerca da pós-graduação *stricto sensu*.

Depois de adquirir a confiança das participantes da pesquisa, apliquei um questionário, sobre o qual falarei no item 4.7 desta tese, e com o qual pude traçar o perfil das colaboradoras, como segue no quadro a seguir:

¹⁰ A Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) referente ao nosso mestrado já foi criada e encaminhada à PRPG da UFPI, conforme Processo 23111.068896/2018-46, a fim de que seja burilada e, neste ano de 2019, submetida à Capes.

Quadro 02 – Participantes da pesquisa

Identificação		Idade em anos	Sexo	Estado Civil	Formação acadêmica	Tempo de atuação como professora
01	Professora I	40	Feminino	Casada	Especialista	16 anos
02	Professora II	44	Feminino	Casada	Especialista	17 anos
03	Professora III	41	Feminino	Casada	Especialista	21 anos
04	Professora IV	51	Feminino	Solteira	Especialista	24 anos
05	Diretora	44	Feminino	Casada	Especialista	20 anos
06	Secretária	40	Feminino	Casada	Especialista	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Por questões de ética na pesquisa e a fim de preservar a identidade das participantes, elas não serão identificadas nominalmente, mas como Professora I, Professora II, Professora III, Professora IV, Diretora e Secretária.

4.4 AS VISITAS À ESCOLA

Minha primeira visita à escola foi feita no dia 5 de abril de 2017. Saí de casa, em Picos, às 7h30 da manhã, a fim de chegar cedo, considerando que a distância é de 76,8 km. Nesse dia, caminhei até uma parada de ônibus, próxima à UFPI, e dirigi-me, em uma van, para Jaicós. Ao adentrar a essa cidade, percebi a dificuldade que seria para ir ao destino final, uma vez que, para a minha surpresa, não há nenhum tipo de transporte até Massapê, o que me fez pedir carona a um popular que estava indo para àquela cidade, de motocicleta.

Ao chegar, fiquei no centro e perguntei às pessoas que estavam em uma praça onde ficava a escola. Por ser uma cidade bem pequena, não foi difícil encontrá-la. Dirigi-me até lá e, ao entrar, fui recebido pela diretora adjunta e pela coordenadora, ambas muito gentis e atenciosas.

Alguns instantes depois, a diretora titular chegou e eu expliquei a ela e aos demais quais eram as minhas intenções ali. Falei da minha trajetória acadêmica, apresentei-me como aluno de doutorado da Universidade de Brasília (UnB) e professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), expliquei os objetivos da pesquisa e as propostas que eu tinha para a escola.

Esclareci que meu objetivo não era apenas voltado aos meus próprios interesses enquanto pesquisador, mas que me sentia na obrigação de dar alguma contrapartida à escola e não fazer dela apenas um lugar de onde eu obteria informações, faria observações, reflexões, críticas e afins, sem retribuir – por assim dizer – de alguma forma, como discute Telles (2002), o qual afirma que, em pesquisas na educação, no que diz respeito ao estágio dos alunos e a realização de pesquisas sobre a escola, por exemplo, e os professores veem os pesquisadores como alguém que quer apenas cobaias para seus estudos, sem, posteriormente, dar algum retorno ou contrapartida à escola.

Assim, perguntei à diretora quais eram as maiores dificuldades que a escola apresentava no que diz respeito à Língua Portuguesa. Imediatamente, ela respondeu-me que os alunos têm dificuldade de leitura e escrita, de modo especial, aqueles oriundos na zona rural do município, às vezes egressos de escolas multisseriadas, as quais são, quase sempre, escolas pequenas, com baixa quantidade de alunos e, por essa razão, há turmas com alunos de idades e séries diferentes, com um só professor.

Já no primeiro contato, propusemo-nos a criar um projeto de incentivo à leitura e à escrita para todos os alunos do Ensino Fundamental, mas com foco específico nas duas turmas de 6º ano. As coordenadoras e a diretora aprovaram a ideia e já esboçamos algumas propostas, a fim de que o projeto fosse desenvolvido durante todo o ano e, ao final, houvesse um evento com a culminância das atividades.

No dia primeiro de julho de 2017, em minha segunda visita à escola, apresentei o projeto que estava em fase de elaboração. Por se tratar de uma iniciativa promissora para toda a educação pública municipal do município, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aprovou a iniciativa e resolveu expandir o projeto para as demais escolas.

Expus a proposta a um público composto por mais de 60 professores e para a supervisora de ensino da SEMED. Algumas objeções foram feitas, pois a intenção é que a leitura e a escrita sejam trabalhadas em todas as disciplinas, não ficando essa tarefa apenas aos professores de Língua Portuguesa.

Figura 05 – Apresentação do projeto de incentivo à leitura e à escrita



Fonte: www.cidadesnane.com (2017)

Para esse projeto, voltado à leitura e à produção de textos, eu atuei apenas em um tipo de assessoria, uma vez que preferi deixar o protagonismo dessas ações para as próprias escolas e para os professores, já que são eles que estão no cotidiano de cada instituição e conhecem a realidade, as dificuldades e as especificidades de cada uma delas para que as ações fossem, *de facto*, realizadas.

Depois da segunda visita, no mês de julho de 2017, considerando que houve as férias da Universidade e as férias da escola em períodos distintos, estabeleci contatos telefônicos e eletrônicos com o núcleo gestor da escola, mas, como estava no período de conhecer melhor o ambiente da pesquisa, não fui mais com muita frequência, o que passou a acontecer novamente no ano de 2018.

As idas àquela cidade eram muito complicadas, já que não há transporte público, como mencionei antes. No entanto, sabendo da necessidade de eu ir, de conversar com as professoras, de estreitar laços e obter as informações para o trabalho de tese, bem como colaborar com o contexto de pesquisa, aventurei-me outras vezes.

Escolhi o verbo “aventurar” porque, realmente, cada ida era uma aventura, no sentido de eu ter ido de carro fretado, com um aluno meu, de moto alugada, de van. A maior das aventuras, que faço questão de mencionar nesta tese, foi na primeira

quinzena de setembro de 2018, quando eu precisei ficar mais de uma hora pedindo carona de Massapê para Jaicós e, depois desse tempo, consegui ir de moto com um funcionário dos Correios. Chegando a Jaicós, não havia mais van para Picos e o próximo ônibus só sairia às 21h, mas eu precisaria chegar antes das 18h, para ministrar aula. Para resolver o problema, fui para um posto de gasolina esperar por carona mais uma vez para, finalmente, chegar a Picos e ir direto para a sala de aula.

4.5 TIPOS DA PESQUISA

Para se desenvolver uma pesquisa, é necessário, antes de tudo, um planejamento, no qual serão traçados todos os passos a serem dados, de forma segura, ao longo de todo o percurso do trabalho.

Desse modo, considerando a minha experiência adquirida ao longo de alguns anos como pesquisador, decidi trabalhar com os mesmos métodos já empreendidos em pesquisa anterior (NASCIMENTO, 2014), desenvolvida em nível de Mestrado, na Universidade Federal do Piauí, quando pesquisei práticas de oralidade e de letramento em uma escola pública estadual de Teresina – PI, bem como no Bairro Satélite, na Zona Leste da capital piauiense. Esse tirocínio conferiu-me expertise para o desenvolvimento de outros estudos, tanto em meu doutoramento quanto nas pesquisas que desenvolvo, na UFPI, com meus orientandos de Iniciação Científica Voluntária (ICV), programa vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação da mesma instituição. As pesquisas que venho desenvolvendo na Universidade, até o momento, versam sobre a variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa, tem que não tem relação com esta tese, mas que me confere o título de pesquisador, pela pró-reitoria e pela Coordenação do Curso ao qual sou vinculado.

Assim, esta pesquisa, no que diz respeito à abordagem, é qualitativa, uma vez que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). À luz desses mesmos autores, “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Concordo com a afirmação acima, dado que, nas ciências humanas – e aqui incluo as pesquisas na área de Linguística – há a necessidade de estabelecermos metodologias próprias, de acordo com cada investigação, pois não lidamos com algo estático, mas, especialmente, com seres humanos, com suas próprias particularidades.

A pesquisa qualitativa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Dessa feita, para que seja feita a interpretação dos fenômenos investigados, não há a necessidade de métodos e técnicas estatísticas, pois se trata de uma pesquisa descritiva e analítica que tem o pesquisador como parte dos elementos principais da investigação e que analisa, indutivamente, os dados gerados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Essa informação vai ao encontro do que afirmam Silveira e Córdova (2013, p. 32) ao postularem que “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”, como é o nosso caso neste trabalho.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é documental, de campo e de cunho etnográfico. Por se tratar de uma investigação feita em momentos diversos, não havia como ser de apenas um tipo no que diz respeito aos procedimentos.

É documental porque, conforme Gil (2008, p. 55), “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” e porque analiso os documentos sobre os quais falo no parágrafo a seguir.

Utilizamos alguns documentos, tais como o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da UFPI, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal João Manoel da Costa. Ambos os documentos são, conforme Gil (2008), documentos de primeira mão, já que não receberam qualquer tratamento analítico.

Esta pesquisa também é de campo porque, com base em Prodanov e Freitas (2013, p. 59), “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de

uma hipótese¹¹, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. O campo em que realizamos este estudo foi, como já dissemos, uma escola pública municipal, na cidade de Massapê do Piauí, e sobre a qual trataremos no próximo tópico deste capítulo.

As pesquisas de campo, consoante Gil (2008, p. 57), “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. No nosso caso, trataremos, especificamente, das questões voltadas à Educação do Campo, a partir de documentos e do que obtivemos das professoras, diretora e secretária da escola.

Por fim, esta pesquisa segue um viés etnográfico. Para Angrosino (2009, p. 16), “etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos”.

Etimologicamente, a “etnografia” vem da língua clássica grega e significa, literalmente, escrever sobre o outro, e surgiu em fins do século XIX, a fim de caracterizar, cientificamente, relatos de narrativa sobre o *modus vivendi* dos povos não ocidentais (ERICKSON, 1988).

A etnografia, embora tenha surgido na antropologia, com os estudos pioneiros do antropólogo polonês Bronisław Kasper Malinowski, “tem se mostrado proveitosa e fértil em pesquisas no campo sócio-educacional” (LIMA, 1996, p.66), como já se pôde perceber em diversos outros trabalhos realizados no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), bem como em diversos outros Programas, seja em nível de Mestrado ou de Doutorado.

Conforme André (2012, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Com suas bases na antropologia, ela está vinculada a uma abordagem mais descritiva, porém, “se constitui atualmente numa metodologia orientada preferencialmente para os fatos concretos da vida cotidiana [...]” (LIMA, 1996, p. 66).

Com base em Rockwell (1986), a etnografia pode ser compreendida como uma forma diferente de se fazer pesquisa no campo educacional e desenvolveu-se, nomeadamente em países anglo-saxões, na década de 1970. Tal forma pesquisar, segundo a autora, “constituiu uma opção radicalmente diversa dos paradigmas

¹¹ Apesar de Prodanov e Freitas (2013) utilizarem o termo *hipótese*, prefiro usar *asserção*, conforme preceitua Bortoni-Ricardo (2008).

dominantes na pesquisa educacional, provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa” (ROCKWELL, 1986, p. 31).

Angrosino (2009, p. 16) destaca que

Foi em fins do século XIX e início do século XX que os antropólogos começaram a utilizar o método etnográfico para estudo dos grupos humanos, a partir da convicção de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam as pessoas reais.

Concordo com a afirmação acima e realço que, para o mesmo autor, é apenas em campo que o pesquisador pode encontrar, de fato, a dinâmica da experiência humana vivida, em situações reais (ANGROSINO, 2009). Como poderia eu, por exemplo, falar a respeito de uma escola situada no interior do Piauí sem que nunca tivesse ido lá? Seria possível descrever o que acontece no cotidiano da escola sem haver um contato constante naquele ambiente? Certamente isso não é factível, haja vista que é necessário haver o contato do pesquisador com o ambiente pesquisado.

Este trabalho caracteriza-se como de cunho etnográfico porque fiz visitas à escola, mantive contato com as participantes, tive vivência no ambiente e no contexto da pesquisa.

O pesquisador que faz uso da etnografia, em conformidade com Silverman (2009), deve ultrapassar a experiência inicial do trabalho de campo quando qualquer questão parece muito fascinante, cada aspecto parece interconectado e cada leitura que você faz só acrescenta novas ideias. Entendo, a partir da afirmação desse autor, que, a cada momento da pesquisa, nossas possibilidades vão surgindo, à medida que se vai a campo se adquire a confiança dos participantes/colaboradores, por exemplo.

Angrosino (2009, p. 31), ao afirmar que o método etnográfico é diferente dos outros métodos de se fazer pesquisa em ciência social, assim o caracteriza:

- Ele é *baseado na pesquisa de campo* (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado).
- É *personalizado* (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo).

- É *multifatorial* (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada) [...].
- Ele requer um compromisso de *longo prazo*, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais).
- É *indutivo* (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhe para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de outras teorias ou modelos existentes).
- É *dialógico* (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando).
- É *holístico* (conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo) (ANGROSINO, 2009, p. 31, grifos no original).

As características acima, descritas por Angrosino (2009), definem bem o que é fazer pesquisa etnográfica, sobretudo no que diz respeito ao tempo necessário para a interação com os participantes da pesquisa, bem como no que se refere às interpretações feitas depois de os dados serem gerados por meio das observações e de quaisquer outros meios.

Desse modo, eu fui a campo, tive constatações, conversei com as participantes da pesquisa, reuni informações e processei tudo de forma etnográfica, de maneira interpretativa.

4.6 O AMBIENTE DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MANOEL DA COSTA

O ambiente escolhido para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal João Manoel da Costa, localizada no centro de Massapê do Piauí.

Para que o estudo fosse realizado, foi necessário que o pesquisador, de acordo com Beaud e Weber (2007), aprendesse a “língua nativa” da comunidade. Ressalto, em consonância com os autores, que não se trata de dominar a variedade de português brasileiro ali utilizada, mas, mais que isso, ter um conhecimento prévio acerca de algumas peculiaridades da variedade própria da região e, além disso, dos termos usados no ambiente de trabalho.

A esse respeito, ao chegar pela primeira vez à escola e conversar com a diretora, que fora minha aluna, ela se dirigia a mim como “professor”. Para evitar hierarquias ideológicas em virtude de papéis sociais e no intento de deixá-la mais à vontade, pedi que me chamasse apenas pelo meu primeiro nome, já que, na escola, em que ela é diretora, eu não estava como professor, mas como pesquisador, em uma relação distinta da que tínhamos em sala de aula, em função por ela exercida naquele espaço de interlocuções.

A Escola Municipal João Manoel da Costa foi criada no final década de 1960, nos anos de 1967 a 1968, pelo então prefeito de Jaicós, Francisco Renato Bessa Luz. As atividades docentes começaram a funcionar somente em 1 de março de 1969, com a necessidade de alfabetizar os moradores da região, já que, àquela época, só sabiam ler e escrever aquelas pessoas que tinha condições de pagar um professor particular (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2014).

No início, como é característico da Educação do Campo, a escola funcionava apenas com duas salas de aula, com alunos de 1ª a 4ª séries, em turmas multisseriadas (definidas na seção 4.4), com três professores. Somente em 1990, três décadas depois da criação da escola, foram implantadas as séries finais do Ensino Fundamental, no turno da noite. As aulas eram ministradas por professores que se deslocavam diariamente de Jaicós para Massapê, a fim de dar aula nessa escola, a qual funcionava com o nome provisório de Escola Ginásial Francisco Crisanto de Sousa.

Em 1995, por meio da Lei Municipal nº 4.810, de 14 de dezembro de 1995, Massapê do Piauí foi desmembrado de Jaicós, tornando-se um município independente. Após a emancipação política, a escola passou por reformas na sua estrutura física e, por determinação da prefeitura, ela passou a se chamar Escola Municipal João Manoel da Costa, em homenagem a um dos moradores mais antigos da localidade e doador do terreno em que a escola está localizada. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2014).

Situada na Rua Manoel Martins, 67, Centro – Massapê do Piauí, é uma instituição pública, mantida pela Prefeitura Municipal e pelo Conselho Escolar, e está localizada em uma comunidade constituída, em sua maioria, por trabalhadores rurais de baixa renda, pequenos comerciantes e aposentados.

Quanto à questão cultural, o público que a escola atende mantém a tradição transmitida entre gerações, que é a comemoração de festas juninas, reisado¹², participação de festas religiosas da Igreja Católica, como a de São Gonçalo, entre outras. Além disso, entre os jovens, está em ascensão a realização de campeonatos de futebol de areia e de campo, nas modalidades masculina e feminina, as quais se configuram como a principal atividade de lazer do município.

Nesta instituição de ensino, são ofertadas 22 turmas do Ensino Fundamental, dividido em Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que abrange 575 alunos, distribuídos nos turnos matutino (177 aluno), vespertino (241 alunos) e noturno (157 alunos). Não há turmas de Ensino Médio nesta escola, mas apenas em uma escola da rede pública estadual, que oferta esse nível de ensino.

Quanto à parte administrativa e pedagógica, a escola conta com nove agentes de gestão, 32 professores, duas diretoras, duas coordenadoras, dois secretários e um auxiliar de secretaria.

Em relação à estrutura física, a escola não oferece as condições necessárias de acessibilidade, como preveem as leis vigentes, de modo que, infelizmente, ainda não está preparada para receber alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida, por exemplo. Para resolver esse problema, segundo informações obtidas na direção da unidade de ensino, a Secretaria Municipal de Educação providenciará as adequações necessárias para atender ao que preconizam as leis que tratam da inclusão.

Acerca das dependências da escola, há uma diretoria, seis salas de aula, três banheiros, sendo dois para alunos (masculino e feminino), e um para uso dos servidores, um pátio interno sem cobertura, uma secretaria administrativa onde também funciona a sala dos professores, um pequeno almoxarifado, uma pequena sala de leitura, uma cozinha com dispensa e um depósito, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (2014) e foi constatado nas visitas *in loco*.

Ainda conforme o Projeto Político-Pedagógico (2014) e as observações feitas *in loco*, a escola dispõe de arquivos, armários, estantes, computadores, ar-condicionados, máquina copiadora, impressora, internet sem fio, mesas e cadeiras

¹² Também conhecida como Folia de Reis ou Festa dos Santos Reis, é uma festa popular realizada às vésperas do Dia de Reis, ou, como se diz na liturgia da Igreja Católica, na solenidade da Epifania do Senhor, dia da primeira manifestação de Jesus Cristo.

em quantidade suficiente e adequada às necessidades diárias. Ademais, a cozinha possui fogão industrial, freezer, geladeira, ventilador, liquidificador, recipientes para gás etc.

Por fim, as instalações sanitárias, embora adequadas, são insuficientes, considerando-se a quantidade de alunos e a necessidade de haver banheiros adaptados.

4.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados que compõem esta pesquisa foram gerados por instrumentos específicos, os quais serão tratados nesta seção. Considerando que isso se deu por meio da interação entre mim e as colaboradoras da pesquisa e, ainda, que sigo uma vertente da Sociolinguística Qualitativa, refiro-me a esta etapa da pesquisa com o termo *geração de dados*, apesar de a literatura acerca de procedimentos metodológicos faça uso do termo *coleta*. Porém, no caso do meu trabalho, não se trata apenas de uma simples coleta, mas, sim, de um processo que vai além disso, já que houve, nas interações realizadas, a *geração* dos dados.

Coaduno com Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), para quem “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem que começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. Para a pesquisadora, a principal negociação a ser feita é com as pessoas que darão acesso do pesquisador ao ambiente da pesquisa. No meu caso, foi a pessoa com quem negocie foi a diretora da escola, a qual sempre se mostrou disponível e solícita às demandas que surgiam ao longo do trabalho.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas”. Para além disso, segundo a autora, essa etapa da pesquisa precisa ser um processo deliberado em que o pesquisador deve ter consciência dos enquadres relativos à sua própria interpretação, bem como dos participantes observados, já que, inevitavelmente, ele leva, para o local a pesquisa, os seus enquadres culturalmente incorporados.

Os documentos sobre os quais falo no próximo capítulo foram acessados na internet, no sítio do Ministério da Educação, onde estão disponíveis para livre consulta. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal João Manoel da

Costa foi obtido, em formato eletrônico, depois de eu tê-lo solicitado à diretora. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) também foi adquirido, no mesmo formato, depois de uma solicitação formal à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Além desses documentos, precisei obter informações das colaboradoras da pesquisa. Para isso, apliquei um questionário composto de duas partes: (a) dados pessoais, com 9 perguntas; e (b) cinco perguntas abertas voltadas à Educação do Campo.

Para Gerhardt et al (2009, p. 69), o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”. Acerca da sua utilidade na pesquisa, ele tem o propósito de descobrir crenças, opiniões, situações vivenciadas, valores, interesses daqueles com quem se faz pesquisa. (GERHARDT et al, 2009).

Para Vóvio e Souza (2005, p.58), ele é “utilizado para estabelecer correlações e realizar análises com intuito de generalizações dos resultados para um universo amplo de sujeitos ou eventos”, como fiz nesta pesquisa.

Consoante Prodanov e Freitas (2013), o questionário é uma técnica de levantamento de dados primários que dá relevância à descrição verbal dos participantes da pesquisa. Esse instrumento “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). Para a minha pesquisa, os questionários foram os principais instrumentos para a geração de dados, juntamente com os documentos aos quais tive acesso.

Esclareço que os questionários foram entregues às participantes da pesquisa, em uma via impressa, e respondidos no mesmo dia por três professoras. Como essas três já responderam imediatamente, no intervalo das aulas, elas devolveram-me e eu os guardei, para posterior análise. A outra professora, a diretora e a secretária devolveram-me na semana seguinte, segundo combinamos, quando voltei para recebê-los.

No que diz respeito a sua apresentação escrita àqueles que o responderão, é importante, conforme os autores supracitados, que haja uma linguagem simples e direta, a fim de que quem for respondê-lo compreenda claramente o que está sendo

indagado. Ademais, ele “deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108).

Gerhardt et al (2009) apontam algumas vantagens e desvantagens no uso de questionários, como se pode ver abaixo, no quadro:

Quadro 03 – Vantagens e desvantagens do questionário

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> – Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados. – Atinge maior número de pessoas simultaneamente. – Abrange uma área geográfica mais ampla. – Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo. – Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. – Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. – Dá mais segurança, pelo fato de suas respostas não serem identificadas. – Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador. – Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável. – Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. – Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> – É pequena a percentagem dos questionários que voltam. – Deixa grande número de perguntas sem respostas. – Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. – Não é possível ajudar o informante em questões mal compreendidas. – Leva a uma uniformidade aparente devido à dificuldade de compreensão por parte dos informantes. – Uma questão pode influenciar outra quando é feita a leitura de todas as perguntas antes do início das respostas. – A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. – O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. – Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as respostas. – Exige um universo mais homogêneo.

Fonte: Gerhardt et al (2009, p. 70)

Felizmente, devido à grande confiança estabelecida entre mim e as participantes da pesquisa, as desvantagens apresentadas por Gerhardt et al (2009) foram suplantadas, haja vista que todos os questionários foram devolvidos, com todas as perguntas devidamente respondidos, dentro do prazo solicitado, o que fez com que todo o cronograma previsto por este pesquisador, no que concerne à obtenção de dados, tenha sido cumprido a contento.

4.8 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para proceder à análise dos dados gerados, foi preciso eleger uma metodologia com a qual eu pudesse descrever e analisar as informações a que eu tive acesso e as que foram por mim geradas por meio dos instrumentos descritos anteriormente, considerando uma pesquisa de campo e documental.

Assim, escolhi, dentre outras possibilidades, a Análise de Conteúdo, a qual chega até nós na década de 1970, revestida da ciência positivista, da qual postula o rigor científico da medida, objetividade, neutralidade e quantificação. Neste período, os critérios estabelecidos por Lasswell e Berelson (1954 apud BARDIN, 1977, p. 19) corresponderam à preocupação em trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática, em interrogar-se sobre a validade dos procedimentos e dos resultados, em verificar a fidelidade dos codificadores e até a medir a produtividade da análise. Entretanto, após amplos debates no campo das ciências sociais, a partir da segunda metade do século XX, instaura-se a crise da certeza frente à complexidade inerente aos dados, o que contribuiu para emergir uma proposta para o enfrentamento das incertezas derivadas dos fatos sociais.

Naturalmente, essa crise das ciências exigiu uma nova maneira de interpretar os objetos investigados, e, no plano metodológico-epistemológico, se exigiu deixar de lado a dicotomia quantidade/qualidade. Previamente, o próprio Berelson (1959 apud BARDIN, 1977, p. 20), assume seu descontentamento com o rumo do processo de análise de conteúdo, ao afirmar que

A análise de conteúdo, como método, não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos; - no fim das contas, nada há que substitua as idéias brilhantes.

Não obstante ao desencanto inicial com a Análise de Conteúdo, Bardin (1977) argumenta que, no plano metodológico da AC, confrontam-se ou completam-se duas orientações: a verificação prudente ou a interpretação brilhante (BARDIN, 1977). Bardin (1977, p.30) aponta, ainda, duas funções para a AC, as quais adverte que podem, na prática, dissociarem-se ou não. São elas,

- uma função heurística: [...] É a análise do conteúdo “*para ver o que dá*”.

- uma função de “administração da prova”: Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo “*para servir de prova*”.

Ao comungar as orientações às funções da AC, conjecturo um caminho para minimizar as oscilações por que passam o pesquisador, o qual, muitas vezes, inebriado pelo seu próprio objeto de estudo, tende a ser parcial. E isso afirmo porque, ainda me firmando no campo da pesquisa acadêmica, já me dei conta de que existem referenciais teórico-metodológicos que, em seus excessos de diretrizes, acabam recortando peças importantes dos dados de pesquisa por não se adequarem às suas categorias. Outros, ainda, fornecem itinerários de análise demasiadamente pré-ordenados e restritos, ao ponto de restar ao pesquisador a mera tarefa de preencher os espaços em branco e reproduzir o conhecimento.

A meu ver, são práticas de pesquisa estéreis por natureza, pois não produzem conhecimento, tampouco, pesquisadores. Nesse sentido, se as críticas em torno da AC dizem respeito à falta dessas categorias gerais, instituídas *a priori*, tenho duas considerações a fazer. A primeira, que o excesso de diretrizes teóricas, muito possivelmente, seja a razão para o crescimento de publicações científicas brasileiras sem, contudo, terem relevância alguma no cenário nacional. A segunda é que, se “no fim das contas, nada há que substitua as ideias brilhantes”, as diretrizes teóricas devem fornecer ao pesquisador apenas duas coisas: um problema, para aguçar-lhe o tino investigativo, e um fio condutor flexível o suficiente para garantir-lhe o ir e vir aonde os dados lhe apontarem à resolução do problema de pesquisa.

Com a crise inicial no estabelecimento da AC, a busca persistente por mecanismos sistematizados de pesquisa capazes de medir a produtividade das análises proveu o que Bardin (1977) chama de segunda juventude da Análise de Conteúdo. A partir de então, de forma mais madura e coesa, a AC passa a comungar a pesquisa quantitativa à qualitativa para obter um nível de interpretação mais crível. E, não obstante, para que a objetividade ainda seja um ponto a ser perseguido pelo analista do conteúdo, este age consciente de que não há fatos isolados de seus contextos, algo que, na atualidade, tem sido demonstrado na efemeridade e fluidez das questões de uma sociedade que funciona em redes, inviabilizando práticas de pesquisa pelo viés da mera quantificação positivista para dar lugar à rede de implicaturas no contexto de onde provêm as mensagens.

Primando por este viés, Franco (2009) postula que as dificuldades prévias, cujos resquícios ainda são sentidos, decorriam da confusão conceitual que se estabelece entre questões de método, metodologia e procedimentos metodológicos. Em favor da Análise de Conteúdo, assevera que:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2009, p. 11)

Coadunando esse raciocínio, em que a participação do sujeito condiciona a realização e o sucesso da tarefa, em relação à análise documental, analiso o PPP da Escola Municipal João Manoel da Costa, bem como o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, observando as referências que há neles acerca da educação do campo, suas políticas e especificidades em duas dimensões: uma profissional e formativa.

Por se tratar de um dos seus campos de abrangência, a Análise de conteúdo (FRANCO, 2009, p.12) pode ser referida como Análise Documental (APPOLINÁRIO, 2009). Ao intercambiar as duas terminologias, Appolinário (2009, p.152), no Dicionário de Metodologia Científica, fornece-nos uma taxonomia para *estratégia de coleta de dados* na Pesquisa Documental. No verbete, *Estratégia de coleta de dado*, ele nos informa que:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

A partir dessas delimitações, a Análise de Conteúdo, neste estudo, abrange as estratégias documental e de campo. A primeira, como dados de análise preponderante, e a segunda, para aferição dos resultados. A análise documental constitui a primeira fase deste estudo, na qual preconiza uma leitura técnica e

exaustiva, com o fim de elencar as prescrições que normatizam a educação do campo e as políticas linguísticas que a ela dizem respeito.

4.8.1 Procedimentos Técnicos da AC

Segundo Silva e Fossá (2015), há diversas maneiras de utilizar o método analítico da AC, conforme a vertente teórica e intencionalidade do pesquisador, que escolherá a melhor abordagem para seu escopo de pesquisa. Silva e Fossá (2015) salientam ainda a natureza social da análise de conteúdo, explicando que se trata de uma técnica para produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada. Neste caso, farei uma análise documental de natureza interpretativa a partir da proposta intervencionista da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

A partir da mensagem, a Análise de Conteúdo perscruta o sentido que ela expressa dentro de condições contextuais determinadas. Segundo Franco (2009), essas condições contextuais envolvem

A evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em mensagens carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2009, p.19).

Como dito, o ponto de partida para a identificação do conteúdo é, essencialmente, a materialidade do texto, seja ele escrito, falado, mapeado figurativamente desenhado, ou simbolicamente explicitado; seja ele explícito ou latente, denotado ou conotado. Enfim, dos sentidos pretendidos, no topo, em analogia aos apreendidos na base pelos envolvidos na efetivação dessa política. Com isso em mente, a condução das etapas de tratamento dos dados constitui-se, organicamente, de três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

A pré-análise é a fase inicial da pesquisa em que as hipóteses indicadas no referencial teórico são sistematizadas de modo a estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Esta fase compreende as seguintes ações:

- *Leitura flutuante*: contato inicial com os documentos da geração de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas, conforme o caso;
- *Escolha dos documentos*: constituição do corpus de análise;
- *Formulação das hipóteses e objetivos*: levantar hipóteses¹³ a partir da leitura inicial dos dados em consonância com o referencial teórico;
- *Elaboração de indicadores*: elaboração de categorias para interpretar o material coletado;

Reiterando a interface com a LAC, a técnica da AC preconiza a reflexão crítica exaustiva no tratamento dos dados, de modo a garantir que nenhuma informação pertinente à pesquisa seja considerada irrelevante em favor de purismos ou parcialidade teóricos. Primando por esse princípio, Bardin (1977) orienta obedecer às seguintes regras:

- *Exaustividade*: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do corpus. Bardin (1977) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
- *Representatividade*: no caso da seleção um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, deste que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- *Homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.
- *Pertinência*: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 1977), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo.

¹³Conforme Bortoni-Ricardo (2008), utilizo, nesta pesquisa, o termo *asserções*, por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Na fase de exploração do material, são elaboradas as operações de codificação, a partir de recortes dos textos, que são agrupados em unidades de registros, definidas as regras de contagem, a classificação e junção das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Nessa fase em que ocorre a codificação, Bardin (1977) define-a como processo de transformação por meio de recorte textual, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Desta feita, todo o material gerado é recortado em unidades de registro, as quais se incluem os parágrafos de cada texto produzido, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização.

Essas categorias prévias são agrupadas de acordo com temas afins, originando as categorias iniciais que, por sua vez, são agrupadas tematicamente dando origem às categorias intermediárias. Estas últimas, também aglutinadas em função da ocorrência dos temas, resultam nas categorias finais. Assim, o texto é recortado em unidades de registro, agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências, fase final da Análise de Conteúdo. Por este processo indutivo ou inferencial, segundo Fossá (2003), procura-se não apenas compreender os sentidos atribuídos para os temas, mas também inferir outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem inicial.

A fase final da análise, denominada como fase de inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos explícitos e implícitos contidos em todo o material coletado. Nesse sentido, é realizada uma análise comparativa dos dados através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise prévia, identificando os aspectos que se aproximam e os que se diferenciam. Ilustrando o método de análise de conteúdo, ei-lo em síntese:

Quadro 04 – Fases e procedimentos de análise da AC

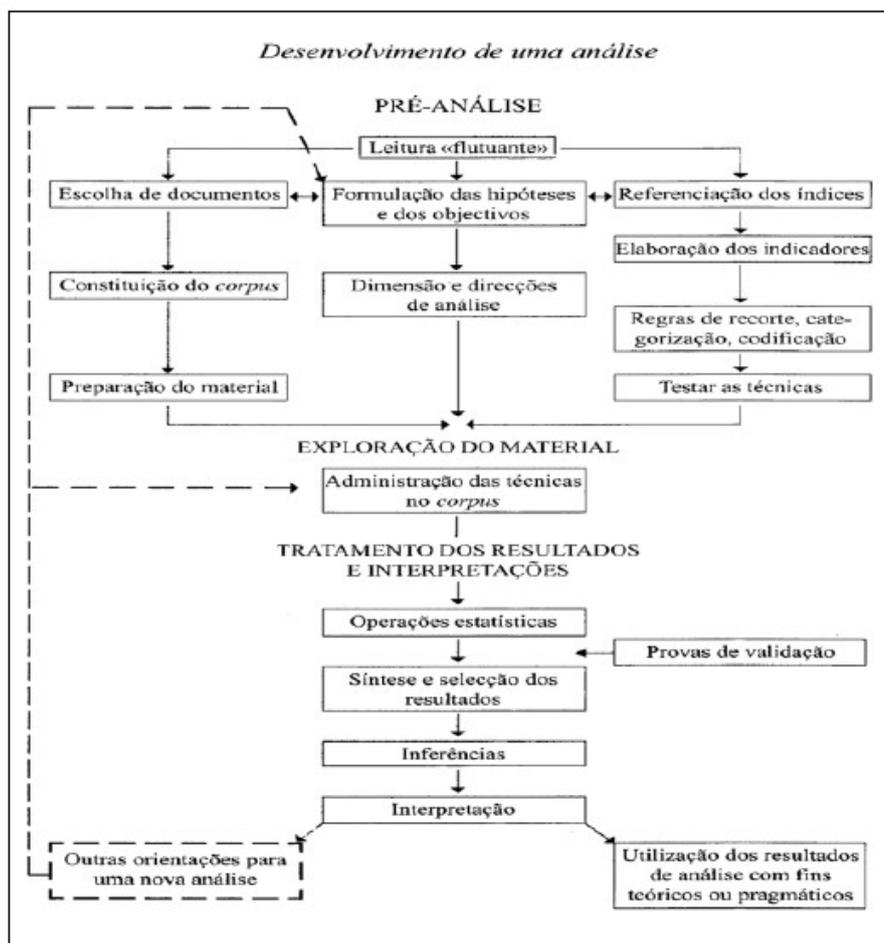
FASE	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS
Pré-análise	1) Leitura geral do material gerado (entrevistas e documentos);
	2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
	3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras,

Exploração do material	frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
	4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
	5) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	6) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
	7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Para iluminar ainda mais o leitor, Bardin (1977) provê a representação sistemática das fases de geração e análise dos dados.

Figura 06 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (1977)

A partir da metodologia aqui descrita, procederei, no capítulo seguinte, à análise dos dados.

4.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A PESQUISA

Por se tratar de um estudo que envolve pesquisa com seres humanos, tomei todos os cuidados necessários para o seu desenvolvimento, seguindo as diretrizes da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, ligado ao Ministério da Saúde. Para a avaliação ética do meu projeto, consultei o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas (IH) da Universidade de Brasília.

Dessa forma, em consonância com o artigo 23 da Resolução 510, submeti o meu projeto de pesquisa na Plataforma Brasil¹⁴, a fim de que fosse feita a avaliação ética. Para tanto, além do projeto, inseri outros documentos, a saber: a) folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, assinada por mim e pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística, Profa. Dra. Enilde Faulstich; b) carta de encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas, contendo o título e natureza do projeto, a instituição à qual ele está vinculado, nome do pesquisador responsável e do orientador; c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual esclareço o que será feito na pesquisa e disponibilizo meus contatos de e-mail e telefone; d) Carta de revisão ética, na qual abordo que o estudo não traz nenhum risco às pessoas que dele participarão e que, como benefícios, desenvolveremos projetos que ajudarão as professoras em suas práticas pedagógicas, por meio da participação em oficinas a serem, eventualmente, ministradas por mim¹⁵; e) instrumentos de coleta de dados¹⁶ a serem utilizados; f) termo de aceite institucional, devidamente assinado pela diretora da escola; g) currículo lattes do pesquisador e do meu orientador; h) cronograma, no formato dia/mês/ano, com a indicação do dia previsto para o início da geração de dados.

¹⁴ Disponível em <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

¹⁵ Inicialmente, previmos que eu ministraria oficinas, mas, como o projeto foi ampliado para mais escolas, fiquei prestando assessorias.

¹⁶ A terminologia constante na Plataforma Brasil é “instrumentos de coleta de dados”, mas, em todo o trabalho, utilizo o termo “geração de dados”.

A submissão foi feita em maio de 2017 (CAAE¹⁷ 69085817.6.0000.5540) e o parecer de aprovação foi liberado posteriormente, depois de realizada a emissão de parecer favorável por parte do Comitê de Ética em Pesquisa.

Logo após toda essa tramitação, fui a campo, a fim de realizar a pesquisa na escola, junto às minhas seis colaboradoras.

Depois de dissertar acerca do meu percurso metodológico, abordo, no Capítulo 5, a seguir, sobre os resultados das análises feitas nesta pesquisa, como se pode ver nas páginas seguintes.

¹⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. Após a submissão do projeto, é gerado, automaticamente, na Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP para apreciação. No entanto, essa aceitação não implica aprovação pelo Comitê, já que, depois de aceito, haverá uma reunião específica para a apreciação acerca dos projetos submetidos.

5 ANÁLISE DE DADOS

“Você não sai de uma pesquisa sem ter mudado ou mesmo ileso. Você pode sair dela transformado e verá, a seguir, coisas e pessoas de outra maneira”. (BEAUD, WEBER, 2007, p. 15).

Neste capítulo, exponho as considerações depreendidas das análises feitas por meio da pesquisa documental, com base, na LDB (1996), no PPP da escola em que a pesquisa foi feita e no PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; e por meio, também, da Análise de Conteúdo.

Inicialmente, apresento o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda da Educação do Campo, no que diz respeito às políticas empreendidas pelo Ministério de Educação. Em seguida, seguindo o mesmo viés, analiso o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, assim como o PPP da Escola Municipal João Manoel da Costa. Por fim, trago à baila as respostas dadas pelas participantes da pesquisa ao questionário a que elas foram requeridas a responder.

5.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA LDB

Como já mostrei outros documentos oficiais anteriormente, não tratarei deles novamente nesta seção, mas, considerando que minha proposta de tese parte da LDB/1996, a lei maior da educação brasileira e da qual todos os documentos circunscritos na seara da educação devem se basear, destaco que ela prima pelo princípio do direito universal à educação para todos.

Pensando nesse princípio, questiono: de que forma, então, se dá esse direito universal? Será que as escolas do campo têm igualdade de condições em detrimento das outras escolas – públicas ou privadas – do nosso país? E que políticas (linguísticas) há na LDB (1996) em relação à Educação do Campo em si?

Ao fazer uma análise estrutural da lei supramencionada, destaco que ela tem 92 artigos, distribuídos em 9 títulos (dos quais o Título V possui 5 capítulos, sendo que o capítulo II tem 5 seções).

Apesar de a LDB devesse dar conta de toda a educação nacional, realço que, somente no Capítulo II – Da Educação Básica, na Seção I – Das Disposições Gerais, é que se faz menção às escolas do campo, no Art. 28, *inverbis*:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação à natureza do trabalho na **zona rural**. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Pelo texto *per se*, não há uma referência direta à Educação do Campo ou às Escolas do Campo, mas à população rural e à vida rural, de modo que não vemos, no texto da lei supracitada, quaisquer menções às políticas empreendidas pelo MEC a esse respeito. Entretanto, como apresentei no Capítulo 2 desta tese, não se tratam de termos sinônimos, conquanto é perfeitamente possível haver escolas do campo na zona urbana, pois, consoante Molina e Freitas (2011, p. 18), “o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos”, ou seja, o fato de a escola estar situada *no* campo não é *conditio sine qua non* para que ela seja *do* campo.

Incluído pela Lei Nº 12.960/2014, o parágrafo único do artigo supracitado faz referência, ainda, ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, o qual:

[...] será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

O fechamento dessas escolas traz, obviamente, prejuízos àqueles que as frequentavam, e, ademais, apesar de se fazer alusão ao sistema de ensino e à secretaria de educação, um dos principais atores desse conjunto – e o mais prejudicado – não tem direito a voz. Nessa direção, em conformidade com Ferreira e Brandão (2017, p. 77),

Na maioria das vezes, as comunidades rurais não foram consultadas pelos poderes públicos, sobretudo pelos municípios, sobre as vantagens ou desvantagens do fechamento das escolas das áreas rurais, desconsiderando o princípio democrático da participação comunitária nessa decisão da cessação.

Se pensarmos no fechamento de uma escola (do campo), forçando os estudantes a deslocarem-se para outros estabelecimentos de ensino, distantes de suas casas, vemos que há uma situação que fere o que prevê a Constituição Federal, a qual traz, em seu Art. 206, que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é um dos princípios pelos quais o ensino será ministrado, o que não está sendo seguido se considerarmos que, gradativamente, diversas escolas do campo estão sendo fechadas, o que faz com que esses alunos tenham que se deslocar longas distâncias para terem acesso à educação escolar.

Depois de apresentar algumas considerações acerca da Educação do Campo na LDB (1996), passo, nas duas próximas seções, a tratar do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza e, na sequência, do Projeto Político Pedagógico da escola em que a pesquisa foi realizada.

5.2 O PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) DA UFPI: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO ACADÊMICO

A formação inicial dos discentes de quaisquer cursos deve ser pensada de maneira a contemplar não apenas a parte acadêmica, mas, para além disso, deve prever a formação humana, profissional e social. Nas universidades, isso deve se dar, conforme prevê o artigo 207 da Constituição Federal, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para Melo (2018, p. 103), é nesse interregno que os futuros professores “[...] cumprem estudos e atividades previstas no currículo do curso e explicitadas em seu projeto político pedagógico. Segundo a mesma pesquisadora, esse processo é indispensável, dado que é por meio dele que os alunos, futuros professores, aprendem sobre a profissão e produzem os conhecimentos necessários para exercê-la.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), consoante Bicudo (2011), interpretada por Melo (2018, p. 103), é “[...] um planejamento, que comporta planos e intenções,

vislumbrando ações e objetivos que só se concretizam mediante a atuação do grupo a quem se destina”. No entanto, apesar de os cursos terem, bem delineados, os seus PPC, ele não deve ser visto apenas como um documento formal, mas precisa ser vivenciado, de modo que é fundamental que toda a comunidade acadêmica e aja em consonância com as diretrizes desse documento.

Melo (2018, p. 104, grifos meus) afirma que, mais do que ter um PPC enquanto documento formal, é “necessário que educadores, educandos e gestores *conheçam, discutam* continuamente suas proposições e *desenvolvam práticas pedagógicas* em sintonia com as orientações desse documento [...]”.

De posse dessa informação, questiono-me se, realmente, todas essas ações dos verbos em destaque são realizadas e, em caso positivo, como isso impacta na formação dos professores e dos alunos? Por fim, que políticas linguísticas são pensadas para atender a essa demanda?

Como egresso da mesma instituição de ensino superior em que o curso de Educação do Campo é ofertado, destaco que, em raras vezes, o acesso a esse documento é aberto a toda a comunidade, apesar de haver a participação, mesmo que *pro forma*, da representação discente, como prevê o artigo 14 da LDB (1996). Com isso, quero dizer que, ao contrário do que Melo (2008) propõe, o PPC continua, infelizmente, a ser, como ela diz, um documento formal engavetado e sem o devido conhecimento dos professores, alunos e gestores, os quais, por não o *conhecerem*, não *discutem* suas proposições e não *desenvolvem* práticas pedagógicas alinhadas àquilo que está previsto.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), O PPC deve estar articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), de modo que abranja diferentes características e dimensões da iniciação à docência, como se vê, a seguir, *in verbis*:

- I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;
- III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e

virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Voltando o nosso olhar para PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI e considerando o que Bardin (1977) orienta para as análises, apresentarei, um pouco mais à frente, o que ela chama de indicadores, dos quais me apropriei como categorias para interpretar o material disponibilizado, com base em Caldart (2004).

O PPC supramencionado foi elaborado, por uma comissão de sete docentes, em setembro de 2013, e é composto por 18 itens, como segue: 1) Identificação do curso; 2) Apresentação; 3) Contextualização da instituição; 4) Justificativa da necessidade social e institucional do curso; 5) Princípios curriculares norteadores do curso; 6) Objetivos do curso; 7) Processo de seleção e acesso; 8) Perfil profissional do egresso; 9) Competências e habilidades; 10) Organização didático-pedagógica; 11) Estágio curricular supervisionado; 12) Trabalho de conclusão de curso; 13) Atividades complementares; 14) Apoio ao discente; 15) Metodologia de ensino e aprendizagem; 16) Sistemática de avaliação; 17) Quadro de recursos humanos e 18) Infraestrutura.

Dentre esses itens, o foco da minha análise recairá sobre aqueles voltados, mais especificamente, à formação dos alunos, futuros professores, seguindo os elementos propostos por Caldart (2004). Segundo o PPC (2013), considerando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira(INEP), atualizados em 2011, o Piauí possuía 45187 professores atuantes na Educação Básica e, desse total, 34.896 davam aula nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que 1.553 docentes possuíam apenas o Ensino Fundamental como maior grau de escolarização (!), 19.038, apenas o Ensino Médio, e 24.596, possuíam curso superior em nível de graduação. Para uma melhor visualização desses dados, reproduzo, abaixo, o quadro constante no PPC (2013).

**Quadro 05 – Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade
Região Nordeste – 2011**

Estado	Fundamental	Médio		Superior	Total
		Magistério	Ensino Médio		
Piauí	1.553	14.396	4.642	24.596	45.187
Maranhão	1.189	50.037	5.740	33.225	90.191
Ceará	457	17.489	13.432	55.689	87.067
Rio Grande do Norte	309	8.237	4.959	21.135	34.640
Paraíba	504	13.610	4.625	26.732	45.471
Pernambuco	777	32.432	5.596	50.308	89.113
Alagoas	261	14.072	3.005	13.919	31.257
Sergipe	204	5.658	1.920	15.344	23.129
Bahia	1.444	85.642	14.031	51.531	152.648

Fonte: PPC (2013), com base nas Sinopses Estatísticas do INEP - Atualizadas em 2011.

Na realidade do estado do Piauí, em que a maior concentração de professores sem a devida formação atuava, sobretudo, na zona rural, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo veio como uma forma de qualificar esses docentes e, com isso, melhorar os índices de educação, em diferentes aspectos. Apesar de os números presentes no quadro acima serem alarmantes no que concerne à grande quantidade de professores que tinham apenas Ensino Médio (4.642), por exemplo, estes números decresceram significativamente, especialmente por conta de programas de formação continuada, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, e a democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual conta, nesse estado, com mais de 50 polos de apoio presencial

vinculados à Universidade Federal do Piauí (UFPI), à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e ao Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Mas, apesar disso, questionamos: que políticas de formação voltadas para o campo estão previstas no PPC do Curso? E, se previstas, como se dá essa mesma formação?

Para respondermos às questões suscitadas, apresentarei, na seção 5.4, um quadro comparativo/contrastivo entre o PPC e o PPP, sobre o qual passo a falar a seguir.

5.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Depois de apresentar o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, trago algumas considerações a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal João Manoel da Costa, onde minha pesquisa foi desenvolvida.

Os PPP, assim como diversos outros documentos e outros elementos que permeiam o universo escolar, têm sido alvo de estudos não apenas para professores, mas também para pesquisadores em diferentes instituições e em âmbito nacional, como assegura Veiga (2007).

A princípio, sinto a necessidade de dar um conceito epistemológico para PPP, embora esse termo seja comumente usado por profissionais que atuam na Educação Básica. Assim, alinhado àquilo que Veiga (2007, p. 12-13) endossa, com base em Gadotti (1994), destaco o que autora depreende desse segundo pesquisador:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Como é do nosso conhecimento, todos os envolvidos no ambiente escolar são responsáveis pela elaboração do PPP, de modo que o núcleo gestor (diretor, coordenador e secretário), professores, alunos e comunidade participam (?) desse processo de construção. Entretanto, ao observar a citação acima, vemos que isso,

em muitas vezes, se dá para o cumprimento de uma exigência administrativa, a fim de a escola obedecer às burocracias comuns e necessárias aos sistemas educacionais.

À luz de Veiga (2007, p.13), compreendo que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. A autora afirma que todo projeto pedagógico é, também, político, já que deve haver o compromisso com a formação do cidadão para a sociedade, de modo que *político* e *pedagógico* têm uma significação indissociável.

O PPP da escola foi cedido pela diretora geral, após solicitação formal, e enviado por e-mail. Quanto à organização estrutural, ele conta com uma breve apresentação e está dividido em 13 capítulos: 1) Histórico e identificação da instituição de ensino e da entidade mantenedora; 2) Fins e princípios norteadores; 3) Diagnóstico e análise da situação da escola; 4) Objetivos e metas a serem alcançados; 5) Ações a serem desenvolvidas; 6) Organização curricular; 7) Conteúdos programáticos do ensino fundamental; 8) Metodologia do ensino; 9) Forma de gestão da escola; 10) Avaliação; 11) Organização da vida escolar e do regime escolar; 12) Capacitação continuada de pessoal; e 13) Profissionais envolvidos na proposta pedagógica da escola.

Esse documento data de janeiro de 2018, ou seja, é a sua versão mais atual. Na página em que há a equipe responsável pela sua elaboração, constam os nomes das diretoras geral e adjunta, coordenadoras pedagógicas (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e três pessoas indicadas como colaboradoras, além dos nomes do prefeito municipal, da secretária municipal de educação e da supervisora municipal de ensino, apesar de esses três últimos não serem, em função de seus cargos, participantes da elaboração do PPP.

O Projeto Político-Pedagógico, que precisa ser entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola em si, deve estar balizado nos princípios norteadores da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, como afirma Veiga (2007). Para a mesma autora, “a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2007, p. 22).

As decisões tomadas na e para a escola precisam alicerçar todo o seu funcionamento, toda a formação dos alunos e todas as atividades ali desenvolvidas.

Pensando, pois, nessa necessidade, questiono: o que a escola traz, em seu PPP, acerca da Educação do Campo? Como ela se identifica, considerando que ela está situada em uma cidade – Massapê do Piauí – que tem características e tradições essencialmente rurais? Como as participantes da pesquisa veem a instituição em que trabalham? O que o PPP fala acerca da Educação do Campo? Que políticas (linguísticas) são mencionadas no documento? Esses questionamentos serão respondidos, posteriormente, na seção 5.5, depois de eu apresentar, na próxima seção, o comparativo entre o PPC e o PPP, sob a ótica da Análise de Conteúdo, de Bardin (1997).

5.4 PPC X PPP: (DES)ENCONTROS E APROXIMAÇÕES

Analisar documentos que têm, em sua essência, finalidades bem próximas, voltadas para a educação – embora em níveis de ensino diferentes – não é uma tarefa tão simples, sobretudo ao considerar que eles passam por constantes reformulações, feitas, em grande parte, por profissionais diferentes, em tempos diferentes e com objetivos diferentes, carregados, ainda, por ideologias distintas, dependendo de quem os elabora.

Não tenho, entretanto, a pretensão de apreciar questões atinentes a outras searas, mas, unicamente, volto o meu olhar para aquilo que é posto, em ambos os documentos – PPC e PPP – a respeito da Educação do Campo e das políticas linguísticas a ela relacionadas.

Para isso, tomo como base os sete traços fundamentais, segundo Caldart (2004), para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Apresentarei, então, a presença ou ausência desses elementos nos documentos, apresentando as evidências textuais neles presentes, assim como fez Melo¹⁸ (2018) em relação ao PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *Campus* Ministro Petrônio Portella, situado em Teresina, e fazendo considerações acerca das políticas linguísticas presentes nos documentos.

Para uma melhor visualização dos dados, apresento-os nos quadros a seguir:

¹⁸ Melo (2018) tratou de formação de professores e prática educativa com base nas contribuições advindas da LEdoC da UFPI.

Quadro 06 – Traços fundamentais para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004)

TRAÇO FUNDAMENTAL	EVIDÊNCIA TEXTUAL NO PPC (2013)	EVIDÊNCIA TEXTUAL NO PPP (2018)
(1) Formação humana vinculada a uma concepção de campo	<p>[...] contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, uma vez que este curso, firmado em concepções sociais modernas e valores humanistas, centra-se no propósito de oferecer, ao profissional da Educação do Campo, opções de conhecimento que lhe possibilitem a inserção no mercado de trabalho, considerando os diferentes contextos interculturais e sem perder de vista seu compromisso ético e sua responsabilidade socioeducacional. (p. 17)</p> <p>Parte-se da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade piauiense nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. O campo não se constitui como ente geográfico ou cultural isolado do contexto nacional e internacional. [...] A palavra campo não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo campo deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de atraso. (p. 19)</p>	<p>Visão de Futuro: Baseada em pressupostos teóricos, a educação do município visa atender as reais necessidades do educando, contribuindo dessa forma para a educação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. (p. 11)</p> <p>Respeito às diferenças: A ação educativa promovida pela escola está alicerçada no respeito à dignidade humana, à individualidade de cada ser e aos direitos sociais e políticos do indivíduo, respeitando-se a diversidade. (p. 11)</p>
(2) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação	<p>A ideia destas políticas é oferecer a educação básica no meio rural com a qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola. (p. 15)</p> <p>[...] O Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza é uma ação estratégica e ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. (p. 18)</p>	<p>Melhorar as condições de infraestrutura da escola para atender as exigências legais e proporcionar aos alunos especiais a garantia do direito e condições de frequentar uma escola regular de ensino e aos demais educandos uma estrutura apropriada para desempenho de suas atividades educacionais. (p. 13)</p>
(3) Projeto de educação dos e	<p>[...] O Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza é uma ação estratégica e</p>	

<p>não para os camponeses</p>	<p>ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. (p. 18)</p>	<p>Não há evidências no PPP</p>
<p>(4) Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo</p>	<p>A viabilização de formação superior específica para participantes dos movimentos camponeses tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino das Ciências da Natureza; (p. 6)</p> <p>[...] a proposta do Projeto foi formulada a partir das demandas advindas de atividades com a população pertencente ao campo e com os diversos movimentos sociais que vêm sendo promovidas por pesquisadores da instituição nos últimos anos. (p. 17)</p>	<p>Não há evidências no PPP</p>
<p>(5) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura</p>	<p>[...] neste projeto, pretende-se que o aluno, no decorrer de suas atividades acadêmicas, desenvolva planos de estudo a serem executados em seu meio familiar e profissional, durante o tempo-comunidade, exigindo-lhe atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade. (p. 16)</p> <p>[...] a proposta do Projeto foi formulada a partir das demandas advindas de atividades com a população pertencente ao campo e com os diversos movimentos sociais que vêm sendo promovidas por pesquisadores da instituição nos últimos anos. (p. 17)</p>	<p>Não há evidências no PPP</p>
	<p>[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, com duração de 4 anos, surge em meio aos esforços de áreas de estudos/experiências engendradas na cotidianidade dos pesquisadores da UFPI e às práticas da diversidade e</p>	<p>Incentivar a formação continuada e a troca de experiências entre professores da escola e destes com os de outras unidades de ensino; (p. 13)</p> <p>Metas: Dinamizar o planejamento mensal, fazendo deste</p>

<p>(6) Valorização e formação dos educadores</p>	<p>alteridade dos assentamentos rurais do Estado do Piauí; destinando-se à formação de educadores para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturalmente diversificados. (p. 17)</p> <p>Aprender a fazer aponta para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar problemas, solucionar conflitos e adquirir qualificação profissional. Aprender a viver com os outros para realizar projetos comuns, compreendendo o outro e fortalecendo as relações dentro da comunidade. Aprender a ser sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade. (p. 21)</p>	<p>momento um espaço de formação continuada do professor; (p. 13)</p>
<p>(7) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo</p>	<p>Diante desta realidade e conscientes de que a educação é um dos caminhos para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável [...]. (p. 15)</p>	<p>Não há evidências no PPP</p>

Ao proceder a uma apreciação analítica do quadro acima, baseado em Melo (2018), de quem amplio a análise e estendo ao PPP, destaco que o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo contempla os sete traços fundamentais propostos por Caldart (2004).

Faço, propositalmente, um contraponto, pois, entre o que esse documento traz em seu bojo e o que o PPP da escola apresenta, visto que, se ambos são voltados para o campo, é necessário haver uma convergência no que diz respeito àquilo que é requerido em sua constituição.

A apresentação dos traços, assim como a discussão por mim engendrada, é feita, consoante pontua Bardin (1977), com base em categorias, as quais não foi necessário eu criar, porque, conforme mencionado antes, apropriei-me dos traços como categorias.

No que diz respeito à formação humana vinculada a uma concepção de campo, o PPC ressalta a contribuição que o curso dá para o desenvolvimento da região, assim como vê o campo como espaço de produção integrado à sociedade e pelo qual se produzem bens de consumo materiais e culturais. O PPP não faz menção direta ao campo, mas hiperonimicamente, ao falar da educação do município como um todo, diz que a visão da escola é atender às reais necessidades dos educandos, “contribuindo dessa forma para a educação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres” (PPP, 2018, p. 11).

Vejo que, por se tratar de um documento que norteie todo o curso, está clara e bem pensada a contribuição que ele traz para o desenvolvimento da região, haja vista que, apesar de haver outras instituições públicas de ensino, a ofertada de LEdoC faz com que a população do campo tenha acesso ao ensino superior, por meio do qual poderão fomentar o desenvolvimento econômico das comunidades em que os discentes vivem, da mesma forma que os alunos da educação básica, cujo PPP destaca a formação de cidadãos críticos.

Desse modo, vejo essa formação como uma política que deve ser planejada desde os primeiros anos de escolarização dessas populações do campo, tendo em vista que, assim, os camponeses poderão, verdadeiramente, ascender socialmente sem ter de sair de suas comunidades, onde há relações entre línguas e sociedades, segundo Calvet (2007).

Ainda no PPP, trago à baila que ele menciona o respeito às diferenças e à diversidade, o que, certamente, inclui questões linguísticas que, naturalmente,

devem ser respeitadas e valorizadas. Para isso, devemos ficar atentos àquilo proposto por Cooper (1989) e ampliado por Lagares (2013) no que se refere aos atores envolvidos; à tentativa de influenciar comportamentos; às pessoas; à finalidade, às condições de produção etc.

Ao fazer menção ao segundo traço proposto por Caldart (2004) – a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação – o PPC realça a educação básica no meio rural que tenha qualidade e garanta o acesso e a permanência do aluno na escola; realça, de igual modo, que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo veio à UFPI de Picos com este fim, com ênfase à formação na diversidade sociocultural e, também, no direito dos povos do campo à educação pública de qualidade, em nível superior. O PPP, por sua vez, sublinha tão somente as condições de estrutura física da escola, a fim de atender às exigências legais para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Nos dois documentos, embora haja menção discreta às políticas públicas, percebo que isso ainda se dá de forma muito tímida, já que a educação como um todo carece de mais e mais políticas, incentivo e qualidade.

Dentro desse viés, é imprescindível a inserção do campo do Planejamento de Políticas Linguísticas, levando em consideração os atores envolvidos no processo, conforme Canagarajah (2005b), para que a Universidade e a escola estejam atentas a todas as necessidades dos alunos em relação não apenas ao acesso à estrutura física.

Acerca do terceiro traço – projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses – o PPC enfatiza o direito universal dos povos do campo à educação pública, ao passo que o PPP não faz quaisquer referências, nem mesmo indiretas, nesse sentido.

Enquanto o PPC contém uma única referência à formação dos povos do campo, preocupa-me o fato de a escola ser norteadada por um documento que não se volta para o público a que atende, haja vista que, como explicarei no item 5.5 desta tese, grande parte dos alunos da escola em que fiz a pesquisa são do campo. Preocupa-me, igualmente, a ausência de política/planejamento linguístico para estes sujeitos, uma vez que, já que são oriundos do campo e estudam na cidade, é importante que haja a essa inserção, inclusive por conta do ambiente aí formado (CALVET, 2007).

Ao tomar como foco de análise os movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo (traço 4 de Caldart (2004)), enfatizo que o PPC cita a necessidade de viabilizar a formação superior para os participantes dos movimentos camponeses e, também, que a proposta do curso foi estabelecida a partir de atividades com a população do campo e dos diversos movimentos sociais. O PPP da escola não traz quaisquer evidências para esse traço, até mesmo por conta de não haver essa obrigação relativa à forma composicional do documento.

Se, à luz de Pires (2012), a Educação do Campo se fortaleceu com as lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil em geral, é fundamental, a meu ver, que todos os cursos de LEdoC do Brasil façam referência a esses movimentos organizados, haja vista que foi graças a eles que essa iniciativa ganhou materialidade e saiu do plano das ideias, tornando-se fato. A escola, por atender apenas à Educação Básica, não tem essa obrigatoriedade, proposta por mim, mas poderia, sem prejuízos, destacar essas lutas, anseios, conquistas e vitórias dos povos camponeses, sobretudo para lhes dar visibilidade.

O vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, traço cinco de Caldart (2004), está presente no PPC, formulado de modo a incluir as atividades próprias das comunidades. Nele, temos a informação de que os discentes desenvolverão atividades acadêmicas e planos de estudo em seu meio familiar e profissional, quando estiverem em suas comunidades, de modo que essas ações requeiram interação com seus familiares, por exemplo, a fim de [...] entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade (PPC, 2013, p. 16). No PPP da escola, não identifiquei quaisquer evidências, nem mesmo indiretas ao quinto traço.

Assim, realço que nenhum dos documentos traz uma estrita ligação do que está posto no texto com o trabalho e a cultura, como pensado por Caldart (2004), já que apenas o primeiro faz referência àquilo que pode ser feito pelos discentes na comunidade, mas não dá detalhamento sobre questões culturais em si.

Considerando esse traço que envolve a cultura, julgo ser necessária a inserção de políticas que envolvam a língua, maior manifestação cultural de um povo, haja vista que, nesse cenário, há diversas relações permeadas pela língua em diferentes comunidades (CALVET, 2007), envolvendo diferentes interagentes, com idades variadas, classes sociais e origem geográfica, por exemplo. (CALVET, 2002).

Para o traço seis, que versa sobre a valorização e formação dos educadores, algo tão necessário atualmente, friso que ambos os documentos sob análise fazem menção a esse quesito. O PPC (2013, p. 17) diz que o curso destina-se “[...] à formação de educadores para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturalmente diversificados”. No entanto, assim como pontuou Melo (2018), destaco que essa formação não está clara nem bem definida, mas apenas citada. Assim, fica o questionamento: que formação específica os alunos terão, além dos conhecimentos científicos na área de ciências da natureza? Ademais, a formação se dá apenas para a ciência, ou há espaço, no currículo, para a formação humana, pessoal e social?

O PPP (2018, p. 13) deixa claro que a escola tem como objetivo “incentivar a formação continuada e a troca de experiências entre professores da escola e destes com os de outras unidades de ensino” e, como meta, “dinamizar o planejamento mensal, fazendo deste momento um espaço de formação continuada do professor”.

Apesar de estar mais clara a forma como se dará a formação dos professores da escola, não há uma garantia detalhada de como ela acontecerá, nem é algo restrito a essa escola, já que a LDB (1996) prevê que os professores passem por formação continuada, seja, por exemplo, em cursos de educação profissional, tecnológicos ou pós-graduação *lato/stricto sensu*.

Qual formação linguística esses profissionais têm? E os alunos que da licenciatura ou da escola? Por não se tratar de um curso de Letras, não há essa preocupação, malgrado seja necessária, a fim de que todos saibam valorizar e respeitar as diferenças linguísticas presentes nas interações, saibam reconhecer formar mais privilegiadas e as desprestigiadas. Saibam, ainda, que, por meio da língua, podem ter maior destaque em situações da vida cotidiana e em eventos que requerem um uso mais monitorado da língua (BORTONI-RICARDO, 2014).

Por fim, para o traço sete – escola como um dos objetos principais da Educação do Campo – assinalo que o PPP não traz referências a esse item e o PPC (2013, p. 15), embora timidamente, destaca que “[...] a educação é um dos caminhos para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável [...]”.

A inclusão a que se faz menção também é feita por meio da língua, pois, sem a devida sensibilidade linguística, todos os sujeitos envolvidos na Educação (do Campo) estão sujeitos à invisibilidade por parte daqueles que detêm uma variedade de maior prestígio em detrimentos daqueles que não as têm, o que é comum entre

usuários da língua que são provenientes de áreas rurais, como pontua Bortoni-Ricardo (2011).

Depois de apresentar o resultado das análises do PPC e do PPP, trato, na última seção deste capítulo, dos questionários aplicados às participantes da pesquisa, como segue.

5.5 QUESTIONÁRIOS

Conforme mencionei na seção 4.7 desta tese, utilizei, para a geração de dados, questionários, aplicados às participantes da pesquisa: quatro professoras de Língua Portuguesa, a diretora e a secretária.

Esse instrumento era composto por duas partes. Na primeira, elas deveriam informar: 1) nome completo, 2) data de Nascimento, 3) endereço, 4) telefone para contato, 5) estado civil, 6) formação acadêmica, 7) cursos em que é formada, 8) há quanto tempo atua nesta escola e 9) há quanto tempo atua como professora. Esses dados já foram tabulados no item em que trato, especificamente, das participantes/colaboradoras da pesquisa, sem mencionar, por questões éticas, os dados pessoais que pudessem identificá-las. Na segunda parte, havia cinco questões abertas, que versavam sobre conceitos de Educação do Campo e escola do campo, formação docente, currículo e documentos oficiais.

Discorro e interpreto, aqui, sobre as respostas dadas por elas aos questionamentos feitos, apresentando-as em cinco quadros, de modo a facilitar a visualização e a organização dada, na ordem que segue:quatro professoras, diretora e secretária.

As respostas obtidas foram transcritas, nos quadros, *ipsis litteris*, sem observar eventuais desvios de escrita, marcas de oralidade ou quaisquer questões de natureza meramente formais. Esclareço, também, que não tive a preocupação de verificar a autenticidade das respostas, tendo em vista que três das participantes levaram o instrumento para casa e enviaram-me, por e-mail ou por um aplicativo de mensagens, posteriormente. Dito isso, exponho, nas páginas que seguem, os dados gerados:

Quadro 07 – Respostas dadas à questão 1

1. Para você, o que é educação do campo?	
Professora I	É a educação ofertada a pessoas da área rural onde é levado em consideração os saberes adquiridos no próprio ambiente rural.
Professora II	É uma educação destinada para os alunos que vivem no campo. Esse sistema de ensino deve ser adequado com as peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptadas aos interesses da vida do campo.
Professora III	Educação do Campo é uma modalidade de ensino que visa atender os alunos no campo ou oriundos deste, atendendo-os em todos os aspectos que são necessários para que eles continuem no campo.
Professora IV	É uma modalidade de ensino voltado para pessoas que vivem na comunidade rural e por isso não tem acesso às universidades.
Diretora	A Educação do campo pode ser compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Que surgiu a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.
Secretária	Na minha opinião, educação do campo é aquela voltada ao educando do campo, ou seja, escolas situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende a população do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Definir o termo *Educação do Campo* não é tão simples, ainda mais porque o questionamento foi feito sem que as participantes soubessem, de antemão, o que seria perguntado. Entretanto, considerando que a Professora III e a Diretora têm formação superior em LEdoC, era esperado que elas duas dessem respostas mais consistentes.

Elegi, como categoria para uma resposta mais completa, a partir da Análise de Conteúdo (AC), a necessidade de haver alguma referência mais completa à definição dada por Caldart (2004, 2012).

A Diretora, que é formada em Educação do Campo, deu a definição bem similar àquela cunhada pelos autores que pesquisam sobre o tema, de modo que a atender quase todos os aspectos relacionados ao termo em si. Faltou, para uma designação completa, mencionar o atendimento educacional que se dá a essa população, como fizeram as Professoras I, II, III e IV, e pela Secretária, que restringem essa educação apenas àqueles que vivem no campo, que são do campo, ou seja, na visão delas, ainda há a oposição campo x cidade.

Casou-me estranheza a explicação dada pela Professora IV, para quem as pessoas que vivem em comunidades rurais não têm acesso às universidades, o que não é verdade, se ponderarmos a expansão das universidades, a criação de

inúmeros polos de apoio presencial de instituições que oferecem cursos superiores a distância, sem contar que existe, inclusive no Piauí, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, voltado, especificamente, para esse público-alvo.

Pelo que se pode depreender do quadro, a maioria das participantes menciona que é preciso ser do campo, vir do campo, estar no campo. Assim, formulei a questão dois, que indaga justamente isso: “Em sua opinião, esta escola é do campo? Por quê?”. Tal questionamento foi feito pelo fato de eu já ter conhecimento, obtido na secretaria, que grande parte dos alunos matriculados no ano de 2018 são oriundos de comunidades rurais próximas à sede da cidade de Massapê do Piauí. Sabendo disso, lancei a segunda pergunta como uma forma de provocação e falo dela na sequência:

Quadro 08 – Respostas dadas à questão 2

2. Em sua opinião, esta escola é do campo? Por quê?	
Professora I	Sim. Embora o prédio esteja situado na zona urbana a classifico como escola do campo levando em consideração o nosso alunado.
Professora II	Sim, porque é uma escola de cidade do interior onde a maioria dos alunos vem da zona rural.
Professora III	Não, embora ela receba muitos alunos de comunidades rurais, mas estes são atendidos da mesma forma que os da zona urbana, ou seja, não se trabalha metodologias voltadas para ao campo.
Professora IV	Não, porque não segue um projeto político-pedagógico diferenciado apesar da maioria de seus alunos serem do campo.
Diretora	Sim. Porque ela atende e trabalha políticas para atender alunos que vem do campo, com suas especificidades, mostrando a importância que tem a educação do campo e no campo. A nossa escola é inserida no campo, cidade pequena do interior do estado do Piauí.
Secretária	Sim. Porque os alunos que estudam na Escola João Manoel da Costa, são a maioria transportados da zona rural, então são alunos do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Molina e Sá (2012, p. 324, grifos) definem escola do campo como aquela que é fruto “de lutas dos movimentos sociais camponeses por terra e **educação**”. Para as mesmas autoras, essas escolas visam à superação do sistema capital em relação às lutas da classe trabalhadora, de modo que “o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessa luta”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Compreendo, ainda consoante as pesquisadoras acima, que a escola *do* campo não precisa, necessariamente, estar situada *no* campo, já que o que a

caracteriza são as especificidades que ela tem, em detrimento das escolas tradicionais urbanas. Concebo, também, que o fato de uma escola atender a alunos oriundos da zona rural não a torna *do campo*, como mencionado pelas professoras I e II, e a secretária.

Nessa interrogação, apenas as professoras III e IV afirmaram que a escola não é *do campo*, tendo em vista que o atendimento dado aos alunos que vêm da zona rural é igual aos da cidade, e porque o PPP não é diferenciado para aqueles.

Para a diretora, que tem formação em LEdoC, a escola é, sim, *do campo*, porque, segundo ela, atende e trabalha políticas voltadas para alunos que vêm da zona rural, levando em conta as suas especificidades e, além disso, “mostrando a importância que tem a educação *do campo* e *no campo*”.

A afirmação da diretora é deveras contraditória quando comparada às respostas das demais participantes da pesquisa, uma vez que a escola, embora receba alunos da zona rural, não tem um currículo voltado para a realidade deles. Não quero dizer com isso, todavia, que se deva tratar apenas de assuntos do cotidiano e da vivência campesina, sem oportunizar aos discentes as informações concernentes a outras realidades de fora daquele contexto, pois entendo que eles devem, sim, ter acesso a conhecimentos de outros espaços.

Para finalizar, ressalto que a diretora se refere à cidade de Massapê como “campo” e como “cidade pequena do interior do estado do Piauí”. Essa dificuldade de nomear aquele espaço se deve ao fato de a “cidade” não ter características de uma cidade, já que ela preserva traços rurais, uma vez que Jaicós, da qual ela foi desmembrada, fica a apenas 12 km de distância e inviabiliza, não intencionalmente, o crescimento da infraestrutura básica necessária para que a “cidade pequena” possa vir a ter serviços essenciais e deixe de ter uma relação de dependência com cidades maiores da região, como Picos. Tudo isso me leva a postular que a Escola Municipal João Manoel da Costa não é *do campo*, mas está *no campo*, mesmo que esse seja emancipado e tenha o *status* político que lhe confere o título de município, segundo a Lei Estadual nº 4.810, de 14/02/1995.

Agora que já mostrei esse dado, exponho, na questão três, o que as colaboradas da pesquisa responderam acerca da necessidade de haver formação específica para atuar no contexto em que estão inseridas.

Quadro 09 – Respostas dadas à questão 3

3. Você sente a necessidade de haver alguma formação específica para atuar neste contexto?	
Professora I	Sim. É necessário aprendermos novas estratégias para melhor agir diante de algumas situações, pois embora seja frequente a vivência como pessoas da zona rural ainda há muita coisa a se aprender.
Professora II	Sim, porque os profissionais precisam cada vez mais se capacitarem para atuar conforme a realidade dos alunos do campo.
Professora III	Sim, mesmo tendo a formatura em Educação do Campo não é o suficiente, até porque o curso deixou muitas lacunas.
Professora IV	Com certeza, pois temos muitas dificuldades tanto na questão de assimilação dos conteúdos por parte da maioria dos alunos que parecem ser muito distante do cotidiano deles quanto ao objetivo pessoal de cada um.
Diretora	Isso é um fato, a nossa escola está buscando cada vez mais trabalhar ações voltadas para educação do campo, por isso faz se necessário uma formação para os profissionais, mas graças a LEDOC isso já está melhorando muito, escola conta com professores que traz uma bagagem deste curso, mas tem que ter essas formações para melhorar o desenvolvimento educacional do nosso município.
Secretária	Sim. É preciso uma formação voltada para a educação do campo, onde possa haver um ensino voltada a questões da agropecuária, extrativismo, irrigação, questões ambientais, relevo, vegetação, solo, hidrografia, questões locais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quanto a esse tópico, houve unanimidade nas respostas, o que revela que as participantes, sem embargo de trabalhem há alguns anos na escola (a professora IV está há 20 anos), elas sentem falta de uma formação específica.

Já que a palavra-chave da discussão é *formação*, escolhi esse critério como categoria à luz da Análise de Conteúdo, ampliando o termo para *formação continuada*. A partir dela, reportando-me a Bardin (1977), percebo que nenhuma delas fala em cursos, fóruns, pós-graduação, seminários e atividades congêneres. O cerne da discussão, para as colaboradoras, fita-se em novas estratégias para esse contexto e em um ensino voltado para as atividades próprias do campo.

Chamou-me a atenção a alusão que a diretora faz à LEdoC, responsável por algumas melhorias, tendo em vista que outros profissionais que ali trabalham têm formação nesse curso, o que mostra a importância que ele tem para a região.

A professora III, que também é formada em LEdoC, afirma que o curso deixou algumas lacunas, mas não diz de que forma essas mesmas lacunas podem ser preenchidas nem explica que vazios deixaram de ser preenchidos ou como podem

ser sanados os problemas da sua formação, ainda que ela também seja licenciada em Pedagogia e em Matemática.

A fim de obter informações concernentes ao ensino voltado para os alunos de origem rural, perguntei o que as participantes consideram necessário ser trabalhado em sala de aula. Tais indicações, apresentadas abaixo, tiveram como categoria a presença de *elementos próprios da vida e das atividades do campo*, como passo a tratar à frente.

Quadro 10 – Respostas dadas à questão 4

4. Considerando que há muitos alunos que são de origem rural, o que você acha que poderia ser trabalhado com vistas a um ensino voltado para a realidade social deles?	
Professora I	Uma das coisas que poderia ser feito é diminuir a distancia entre a teoria e prática. Os livros das escolas de educação do campo deveriam ser mais voltados à realidade rural. Pois fica difícil para o professor ficar fazendo adaptações de conteúdos.
Professora II	Deveria ser trabalhado conteúdos voltados para a realidade deles ou adaptar esses conteúdos de acordo com a vida do campo.
Professora III	Se faz necessário conhecer a realidade deles e aproveitar os conhecimentos que eles trazem, tanto da família como da comunidade como cultivo da terra, cultura, plantas medicinais, entre outros.
Professora IV	Talvez ensinamentos que pudessem ajudá-los nas atividades diárias e que de algum modo levassem a relacioná-los com sua ocupação principal que é a pecuária e a agricultura.
Diretora	Acredito que temos que trabalhar ações voltadas pro campo para se chegar perto da realidade desse publico, pois os livros trazem conteúdo bem distante dessa realidade. Os profissionais da educação precisam buscar novos métodos para engajar nossos alunos no meio em que vive, trabalhar a sua realidade para não acontecer a desistência, só podemos ter uma educação do campo quando todos estiverem consciente do que se trata a educação no campo e do campo.
Secretária	Deveria ser trabalhadas, questões ambientais e projetos. Como preparar melhor o solo para receber as sementes, irrigação, aproveitamento da água das chuvas, com hortaliças, agricultura, criação de animais, projetos voltados ao beneficiamento da matéria prima etc.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

No questionamento feito, há, uma vez mais, unanimidade nas respostas, já que as seis participantes, de modos distintos, mencionam as atividades do campo como conteúdos necessários ao currículo da escola. A professora I queixa-se dos livros didáticos, porquanto, segundo ela, esse instrumento deixa um fosso entre a teoria e a prática e, além do mais, pelo fato de o livro não trazer aspectos que digam

respeito ao campo, o professor tem dificuldades para fazer adaptações de conteúdos, o que vai ao encontro do que a professora II e a diretora reforçam.

A professora III lembra da necessidade de conhecer a realidade dos alunos e valorizar o conhecimento que eles trazem para a escola, como adverte Bortoni-Ricardo (2005). Essa docente acrescenta que o conhecimento a ser aproveitado, nas palavras dela, pode abranger “o cultivo da terra, cultura, plantas medicinais, entre outros”. Concordo com a afirmativa, mas vejo que não é algo tangível na configuração atual da escola, em virtude de todas as proposições serem engessadas em um modelo tradicional em uma perspectiva urbana. O que poderia ser implementado é aquilo que a secretária falou: “como preparar melhor o solo para receber as sementes, irrigação, aproveitamento da água das chuvas [...]”. Esses conhecimentos, naturalmente, depois de compartilhados e ampliados, trariam benefícios a todos os atores desse cenário educacional.

A professora IV, por fim, restringe a vida dos alunos às atividades de pecuária e de agricultura, como se esse público não pudesse atuar em outros ramos. A diretora, por sua vez, reitera que os profissionais da educação precisam estar conscientes do que é a educação no campo e do campo, para, dessa maneira, engajar os alunos e evitar que eles se evadam da escola.

Após tratar dessa indagação, questionei às professoras sobre o que elas conhecem acerca da LDB (1996) e do PPP (2018) na escola no tocante à Educação do Campo. Essa interrogação, por ser mais técnica, exigia um conhecimento de ambos os documentos, sobre os quais versei na seção 5.4. Agora, apresento os *feedbacks* gerados:

Quadro 11 – Respostas dadas à questão 5

5. Você tem conhecimento sobre o que tratam a LDB e o PPP da escola acerca da educação do campo?	
Professora I	Sim
Professora II	Acho muito vago quando fala de educação do campo, pois deveria passar por transformação e que realmente atendesse e valorizasse os alunos do campo.
Professora III	Um pouco sobre a LDB e quanto ao PPP da escola não tenho conhecimento.
Professora IV	Infelizmente não, e neste momento, sinto até vergonha por isso. Muitas vezes deixamos de lado informações que nos são úteis.
Diretora	Sim. A LDB e o PPP são os suportes para desenvolver a educação como todo e também da nossa realidade.
Secretária	O atual documento, Projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola Municipal João Manoel da Costa, está legalmente fundamentado na

	<p>atual Constituição Federal – CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, Artigo 12, inciso I: contempla a participação do corpo docente, conforme incumbência estabelecida na LDB nº 9.394/96, de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Art. 13, inciso I).</p> <p>Como é uma escola urbana que recebe alunos do campo, ela não está totalmente voltada a educação do campo, pois os livros didáticos, os docentes, não são voltados e preparados para o alunado do campo.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

O conhecimento mais aprofundado de documentos oficiais não é comum à maioria dos profissionais que atua no serviço público, no sentido de saber o que diz cada resolução, portaria, regimento, legislações específicas; além de acompanhar as alterações dadas, vetos, revogações, acréscimos.

Mesmo assim, considero essencial que, na conjuntura aqui demonstrada, seja de conhecimento das participantes da pesquisa, mesmo que de forma não aprofundada, o que regem a LDB e o PPP, pois as ações delas precisam coadunar com o que esses documentos contêm. Era esperado o “sim”, seguido de justificativas para a resposta positiva, categoria para esta última indagação.

A professora I disse apenas “sim” e não justificou a sua afirmação. A professora II não diz a que documento ela se refere, mas diz: “acho muito vago quando fala de educação do campo, pois deveria passar por transformação e que realmente atendesse e valorizasse os alunos do campo”. Contextualmente, constato que ela se reporta ao PPP, o qual não trata, especificamente, de Educação do Campo. Nesse ponto, concordo com a docente, tendo em vista que é necessária uma transformação no sentido de atender e valorizar os alunos do campo, em todas as suas especificidades.

A professora III afirma conhecer um pouco sobre a LDB e não ter conhecimento quanto ao PPP. Aqui, tenho dois pontos a observar: 1) da forma como está posta a resposta, dá a entender que ela conhece, *grosso modo*, a LDB, mas não especificamente o que ela trata da Educação do Campo, até mesmo porque ela só cita, no Art. 28, termos como população/vida/zona rural, de modo genérico; 2) não ter conhecimento do PPP não é algo positivo, dado que todo o trabalho docente deve estar pautado nesse documento, elaborado com a participação desses mesmos docentes.

Assim como a professora III, a IV não conhece os documentos e sente-se envergonhada por isso, em razão de, para ela, haver informações úteis documentos. Sem dúvida, há um prejuízo para a prática docente quanto não se tem um alinhamento às propostas da escola, previstas no PPP.

A diretora, ao afirmar que conhece os dois documentos, declara que ambos “são os suportes para desenvolver a educação como todo e também da nossa realidade”. Senti falta, porém, até mesmo pela função que ela exerce e pela formação acadêmica que ela tem, de um maior aprofundamento sobre o desenvolvimento da realidade a que ela pertence, tendo em vista que a escola atende a diversos alunos que vêm, diariamente, do campo.

Por fim, a secretária, para embasar sua resposta, assegura que o PPP tem fundamentação legal na LDB (1996) e na Constituição Federal (1988). Em virtude do cargo exercido por essa participante da pesquisa, é natural que ela tenha esse conhecimento relativo às particulares legais/documentais que permeiam o universo de uma secretaria escolar. A servidora reitera que a escola não é do campo, por estar na zona urbana, e não está voltada à educação do campo, devido ao fato de a sua preparação pedagógica não ser voltada a um público-alvo do campo.

Finalizando este capítulo, afianço que ele possibilitou um estudo mais detalhado quanto à Educação do Campo, a) partindo da LDB (1996); b) passando pelo PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI e pelo PPP da escola, neles observando (des)encontros e aproximações; e c) chegando aos questionários respondidos pelas colaboradoras da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos aqui apresentados, visou investigar e analisar as políticas de Educação do Campo empreendidas pelo Ministério de Educação, a partir da LDB/1996, de modo a (re)construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e, também, refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, de modo que ela seja mais adequada às necessidades e especificidades nesse contexto específico.

Pelo que apresentei, a LDB, lei maior da educação brasileira, sequer faz menção direta à Educação do Campo, mas apenas ao termo “rural”, como determinante de “população”, “vida” e “zona”. Entretanto, as lutas protagonizadas por diferentes grupos e movimentos conseguiram, felizmente, que a educação do campo se firmasse e se consolidasse no nosso país.

Acredito, assim, que o objetivo proposto foi alcançado, já que, além de compreender os principais conceitos-chave circunscritos nos trabalhos sobre política linguística/planejamento linguístico e educação do campo, pude apreender, das minhas colaboradoras, a compreensão que elas têm acerca da Educação do Campo e da formação necessária para atuar nessa conjuntura.

Embora eu compreenda as questões acima, preocupa-me o fato de se ter uma escola localizada em uma “cidade que não é cidade” e uma “escola do campo que não é escola do campo”, uma vez que a cidade só tem esse *status* no plano político e que a instituição escolar, mesmo com a necessidade de adequações curriculares, estruturais e políticas, mantenha-se integralmente voltada à tradição urbana, desprivilegiando os alunos que vêm das comunidades.

Também me preocupa saber que as professoras, a diretora e a secretária não têm uma sintonia, não têm compreensões e ações imbricadas, de modo a valorizar, respeitar e integrar, mais adequadamente, o público-alvo a que atende.

No que concerne à parte documental, elucido que o PPC e o PPP precisam de reformulações, ajustes, atualizações, de maneira que a formação dos acadêmicos da LEdoC seja mais satisfatória, e que a escola tenha uma proposta de ensino mais pertinente, compatível e efetiva para os estudantes do campo.

Retomando a minha pergunta de pesquisa – que mecanismos teóricos, práticos e/ou metodológicos, advindos das pesquisas realizadas com professores de

Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo, poderiam ser utilizados para a (re)construção de uma política propositiva de formação de professores, visando à melhoria da educação nas escolas do campo – pressuponho que isso não é algo simples nem se pode alcançar em curto prazo. Contudo, se toda a escola se dispuser, se toda a Universidade se planejar, todos os povos do campo se unirem e se fortalecerem mais ainda, é possível que, em longo prazo, o Ministério da Educação proponha políticas de formação próprias para a Educação do Campo, além da LEdoC, que já é uma das maiores conquistas mas que, sem outras políticas, não dá conta atender a todas as demandas que surgem cotidianamente, inclusive por conta de o nosso país ter extensão continental e peculiaridades de região para região.

A língua, que é uma marca identitária e permeia todas as nossas interações, deve ser mais bem trabalhada nas escolas, não só nas do campo. São imprescindíveis, pois, a implementação de política/planejamento linguístico, de modo a atender aos alunos, que vêm de contextos diversos.

Pelo simples fato de serem da zona rural, esses discentes já chegam à escola em desvantagem, em virtude de sofrerem discriminação e até preconceito pelo seu modo de falar algumas expressões. A escola precisa ser sensível a essa realidade e saber valorizar a fala desses alunos no ensino de Língua Portuguesa, como pontua Marcuschi (1999).

Pelas análises feitas e aqui apresentadas, realço a necessidade de os documentos oficiais serem mais voltados para a Educação do Campo, haja vista que, como já mencionado, a LDB (1996) não contém referências diretas, o PPC ainda deixa algumas lacunas em relação aos indicadores propostos por Caldart (2004) e o PPP (2018), além de inadequações quanto à elaboração, deixa de contemplar quatro dos mesmos indicadores aqui citados: projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses, movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo, vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura e escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Nos questionários, exibidos dos quadros 7 a 11, as participantes da pesquisa divergiam em alguns pontos, alguns mais ou menos complexos, outros mais simples. Tal fato demonstra, claramente, a necessidade de haver formação continuada e frequente, políticas linguísticas de formação, ações voltadas para a escola do/no

campo, para que, a partir daí, haja avanços na qualidade do ensino nesses ambientes.

Proponho, então, que haja formações continuadas para os professores, incentivo à qualificação, oferta de cursos de pós-graduação, adequações curriculares, flexibilização da carga-horária em sala de aula e, ainda, práticas regulamentadas para afastamento remunerado, para aqueles que forem se aperfeiçoar em alguma área. Com essas medidas, será possível vermos, em curto prazo, melhorias significativas nas escolas, de modo a beneficiar alunos, professores e gestores.

Uma pesquisa nunca está concluída e, apenas em alguns casos, implicará soluções práticas para o problema pesquisado. Sabendo disso, não quero propor resoluções, fórmulas prontas que funcionem em todos os contextos – até porque isso não seria possível. Quero, todavia, deixar propostas, inquietações, possibilidades, reflexões e, nomeadamente, consciência, para que as pessoas, do campo ou não, busquem, lutem por seus direitos e, logrando êxito, vivam da melhor forma, como cidadãos em todos os aspectos e acepções positivas que o termo possa vir a ter.

Considerando que esta pesquisa teve um caráter interdisciplinar, na interface entre a Linguística e a Educação do Campo, umas contribuições que ela traz é reflexão acerca da formação dos profissionais que atuam no campo, assim como as necessidades que eles têm desde a formação inicial, como foi apresentado neste trabalho.

No interstício até aqui, como é comum acontecer em pesquisas acadêmicas, tive alguns percalços que me limitaram um pouco, tais como a mudança do ambiente da pesquisa, o difícil acesso à cidade de Massapê e o pouco tempo para fazer as visitas à escola e gerar dados. Apesar disso, os objetivos propostos foram alcançados conforme o previsto e o trabalho foi concluído satisfatoriamente.

Como uma pesquisa nunca está totalmente concluída e sempre ficam alguns aspectos a serem mais bem detalhados, fica, pois, um convite e uma provocação a outros pesquisadores: Vamos para o campo?

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, G. P. **O conhecimento etnobotânico dos Kalunga: uma relação entre língua e meio ambiente**. 2014 (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguísticas, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ARAÚJO, A. C. **Discursos que revelam o letramento acadêmico na (re)construção identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo**. 2015 (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguísticas, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. Routledge, Abingdon, 2006.
- BALDAUF JR, R. B. Unplanned language policy and planning. **Annual Review of Applied Linguistics**. 14, 1993/1994, pp. 82-89.
- BALDAUF, R. B. Language planning: where have we been? Where might we be going? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 12(2), 2012, pp. 233-248.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Edições 70: Lisboa, 1977.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da **Educação Nacional**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 1 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em 16 fev 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União 2015; 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília, Diário Oficial da União 2016; 7 abr. 2016.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. 348 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDART, R. S. Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. n. 5. Brasília: 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A.S. Dilemmas in planning English/vernacular relations in post-colonial communities. **Journal of Sociolinguistics**, Chichester, v.9, n.3, 2005b,

pp.418-447. Disponível em http://www.personal.psu.edu/asc16/pdf/05_josl005.pdf. Acessado em 23 jun. 2018.

CÂNDIDO, A. et al. **O Francês instrumental**: a experiência da universidade de São Paulo. São Paulo: Hemus, 1977.

CASSIOLATO, M.; FERREIRA, H.; GONZALES, R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelológico do programa Segundo Tempo. **Texto Para Discussão 1369**. Brasília: IPEA, 2009.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: CUP, 1989.

COSTA, L. G. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p.117-136.

DOMINGUES, I. Em busca do método. In DOMINGUES, I. **Conhecimento e transdisciplinaridade II**: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ERICKSON, F. Ethnographic description. In. **Sociolinguistics**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. Pró-reitoria de Graduação, 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno10.pdf>. Acesso em: 15/12/2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO CEPRO. **Piauí em números**. Teresina, 2013.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABE, W. Language policy and planning. **Annual Review of Applied Linguistics**, 14, 338, 1994.

HAMEL, R. E. La política dellenguaje y elconflictointerétnico: problemas de investigaciónsociolingüística. In: ORLANDI, E. P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, São Paulo: Pontes: 41-73, 1988.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Zapalapa**, Año 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

HORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010.

JOSEPH, J. E. **Language and politics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KLEINA, C.; RODRIGUES, K. S. B. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014.

LIMA, M. G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**. Teresina: EDUFPI, 1996.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAGARES, X. C. Política linguística para quem, por que, como? Algumas reflexões. In: NICOLADES, C. et al (Org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Sínteses**. Campinas: Unicamp/Instituto de Estudos da Linguagem, v. 14, 2009, pp. 200-219.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLADES, C. et al (Org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para a reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos "parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor". **Revista da ANPOLL**, nº 4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

MELO, A. C. C. **Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem**. 2017. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018 (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

MOLINA, M. C. **Licenciaturas em educação do campo**. São Paulo: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

NASCIMENTO, J. F. **Do Joca ao Satélite, do Satélite ao Joca**: Oralidade e letramento na escola e na comunidade. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

OLIVEIRA, G. M. Políticas linguísticas como políticas públicas. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Org.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 313-333.

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

PARAQUET, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006.

PENNYCOOK, A. Language policy and docile bodies: Hong Kong and governmentality. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). **Language policies in Education**: critical issues. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 91-110.

PERNÍA, C. A. M. Aportes de la Lingüística Aplicada al estudio del poder. **Lenguaje**, 2015, 43 (1), pp. 57-83.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

PINHEIRO, C. F. **Entre o giz e a viola**: práticas educativas do mestre- Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938- 1971). 2017. 283 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da UFPI

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?
In: NICOLADES, C. et al (Org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

RIBEIRO, M. **Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. 2000. Disponível em: <<http://bnaf.org.br/palest08.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

RIBEIRO, R. R. **O português kalunga do Vão de Almas-GO: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos**. 2017 (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguísticas, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RICENTO, T. Theoretical perspectives in language policy: an overview. RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. v.17. n. 1. 2015.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVERMAN, D. Etnografia e observação. In: SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Métodos para análise de entrevistas, textos e interpretações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e ensino**. V.5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality**. London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, J. W. Critical theory in language policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, MA: Blackwell, 2006. pp. 42-59.

TORQUATO, C. P. **Políticas linguísticas, linguagem e interação social**. Revista Escrita. Rio de Janeiro, PUC, 2010, n.11.pp.1 -27.

TORQUATO, C. P. **Políticas linguísticas, linguagem e interação social**. Revista Escrita. Rio de Janeiro, PUC, 2010, n.11.pp.1 -27.

UCHÔA, C. E. **Elaboração de indicadores de desempenho institucional**. Brasília:ENAP/DDG, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2007.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. C. B. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ZHAO, S. Actors in language planning. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. v. 2. New York: Routledge, 2011,pp. 905-923.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	
Data de Nascimento	
Endereço	
Telefone	
Estado civil	
Formação acadêmica	() graduação () especialização () mestrado () doutorado
Cursos em que é formada	
Há quanto tempo atua nesta escola?	
Há quanto tempo atua como professora?	

1. Para você, o que é educação do campo?

2. Em sua opinião, esta escola é do campo? Por quê?

3. Você sente a necessidade de haver alguma formação específica para atuar neste contexto?

4. Considerando que há muitos alunos que são de origem rural, o que você acha que poderia ser trabalhado com vistas a um ensino voltado para a realidade social deles?

5. Você tem conhecimento sobre o que tratam a LDB e o PPP da escola acerca da educação do campo?
