

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

CÁTIA REGINA ROSA FERNANDES

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Planaltina DF
2015**

CÁTIA REGINA ROSA FERNANDES

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo, com habilitação na Área de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr^a. Eliene Novaes Rocha

CÁTIA REGINA ROSA FERNANDES

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. D.ra. Eliene Novaes Rocha (FUP/UnB)
Orientadora

Prof. Dr. Djiby Mané (FUP/UnB)
Examinador

Profa. M.e. Clarice Aparecida dos Santos (FUP/UnB)
Examinador

Profo. Dr. José João de Carvalho (IFGoiás)
Examinador

Planaltina-DF
2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Pedro Lucas e Victor Hugo. Dedico-o também a todos os educadores e sujeitos do campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sabedoria e paciência em minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais Elisabeth Rosa de Oliveira e Geferson Antônio Fernandes, pela compreensão da minha ausência e apoio durante esta trajetória.

Aos meus irmãos pelo carinho e companheirismo.

Aos meus filhos Pedro Lucas e Victor Hugo, por serem tudo em minha vida e a minha enteada Eduarda Maia pelo amor e carinho.

Ao meu esposo Mauricio Guimarães pela paciência, compreensão, amor, carinho, e por ter me apoiado durante esse curso.

Aos meus amigos especiais Nivaldo Junior, Maria das Dores (Dorinha) e Eriene dos Santos, pela amizade sincera e verdadeira, pelo companheirismo, paciência, apoio e por contribuírem com construção do meu conhecimento.

À minha orientadora professora Dr^a. Eliene Novaes, pela paciência, compreensão e colaboração na construção desse trabalho.

Ao meu coorientador professor Dr. Djiby Mané, pela contribuição na elaboração desse trabalho e pela compreensão e companheirismo.

Ao Programa Institucional de Iniciação de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelas ações desenvolvidas na comunidade e por ampliar o meu conhecimento.

A escola de inserção, e aos participantes da pesquisa que contribuíram com esse trabalho.

Aos professores da LEDOC, por compartilharem conosco os seus conhecimentos.

A turma Zumbi dos Palmares pelas lutas enfrentadas no decorrer do curso.

É fundamental abrir as portas da escola para a vida.

(PISTRAK, 2009)

RESUMO

As questões que envolvem a atuação e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, sem dúvida interferem na aprendizagem dos alunos, especialmente ao ensino da língua materna. Considerando este fato, o nosso objetivo foi analisar, através da pesquisa qualitativa, como a atuação e prática pedagógica do professor de língua portuguesa ocorrem nas salas de aula das turmas do 5º ao 7º do Ensino Fundamental da Escola Estadual Calunga III, na comunidade quilombola Kalunga-Ema, no município de Teresina de Goiás. Além disso, procurou-se identificar as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na formação dos professores de língua portuguesa, uma vez que, este visa contribuir na formação específica por área de habilitação em Linguagens e Códigos, fazendo uma relação da teoria a serviço da prática. Assim, os dados foram coletados a partir das observações em sala de aula, e entrevistas por meio de questionários aplicados aos alunos e aos professores que ministram aulas de língua portuguesa. A pesquisa foi baseada nos estudos de Antunes (2014), Bagno (2008), Soares (2006), Bortoni-Ricardo (2005) entre outros. De acordo com essa pesquisa, entendemos que a atuação e prática do professor de língua portuguesa da Escola Estadual Calunga III, constitui-se de práticas tradicionalistas norteadas pelo Currículo Referência, onde o ensino de língua portuguesa apresenta-se em lacunas devido à ausência de uma formação na área de língua portuguesa. Portanto, entendemos que a LEDOC contribui na formação do professor de língua portuguesa, na medida em que o habilita na formação específica na área de linguagem, compreendendo assim, que um professor de língua portuguesa é mediador do conhecimento do aluno, respeitando sua oralidade, saberes, fazeres, cultura e identidade.

Palavras-chaves: formação de professores, escola quilombola, prática pedagógica, língua portuguesa.

ABSTRACT:

The issues involving the performance and the pedagogical practice of the teacher of Portuguese Language undoubtedly interfere with student learning, especially to mother tongue education. Considering this fact, our objective was to analyze, through qualitative research, such as acting and teaching practice of the Portuguese language teacher occur in the classes of the 5th to 7th classrooms of Elementary Education of the State School Calunga III, the maroon community Kalunga -Ema in the city of Teresina de Goiás. In addition, it tried to identify the contributions of the Degree in Rural Education in the training of Portuguese language teachers, since this aims to contribute in specific training by field of study in Languages and codes, making a relationship of theory to practice service. Thus, data were collected from observations in the classroom, and interviews through questionnaires given to students and teachers who teach Portuguese language classes. The research was based on studies of Antunes (2014), Bagno (2008), Soarres (2006), Bortoni-Ricardo (2005) and others. According to this research, we understand that the role and practice of Portuguese-speaking professor at the State School Calunga III, consists of traditionalist practices guided by the Curriculum Reference, where the Portuguese language teaching comes in gaps due to the absence of training in the Portuguese language area. Therefore, we believe that LEDOC contributes to the training of the Portuguese language teacher, in that it enables the training specifies the language area, thus comprising a teacher of Portuguese language is a mediator of knowledge of the student, respecting their speaking skills, knowledge, doings, culture and identity.

Keywords: teacher training, maroon school, teaching practice, Portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização

CEBEP: Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular

EaD: Educação a Distância

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo

IOC: Inserção Orientada na Comunidade

IOE: Inserção Orientada na Escola

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP: Projeto Político Pedagógico

TU: Tempo Universidade

TC: Tempo Comunidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I: METODOLOGIA.....	16
1.1. Caracterização da pesquisa.....	16
1.2. População/amostra.....	18
1.3. Instrumentos/procedimentos de coleta de dados.....	23
CAPITULO II: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	26
2.1. Contribuição da Educação do Campo para um projeto de Escola do Campo.....	26
2.2. A Contribuição da LEDOC na formação do professor de língua portuguesa.....	30
2.2.1. A contribuição do estágio na formação do professor.....	32
2.3. A formação do professor.....	33
2.4. A atuação e prática do professor numa perspectiva sociolinguística.....	37
2.5. A variação linguística: um desafio para o professor de língua portuguesa.....	39
2.6. A pratica docente e o ensino de língua portuguesa.....	41
CAPITULO III: ANALISE E RESULTADOS DA COLETA DE DADOS.....	45
3.1. Analise do questionário I: aprendizagem dos alunos (língua portuguesa).....	45
3.2. Analise do questionário II: pratica pedagógica do professor.....	48
3.3. A atuação pedagógica do professor: analise das observações das aulas de língua portuguesa.....	54
3.4. Atuação e pratica pedagógica do professor de língua portuguesa e os seus efeitos na Escola Estadual Calunga III.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
APÊNDICE.....	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe abordar a formação realizada pela Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) com foco na formação do professor de Língua Portuguesa, com o intuito de analisar a atuação pedagógica deste professor em sala de aula e as contribuições da LEDOC para a formação do sujeito – professores e alunos com foco na atuação do professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Calunga III.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe contribuir de forma significativa, para a formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo e no caso específico da habilitação em Linguagens para os professores que irão atuar com a disciplina de Língua Portuguesa, buscando fazer uma relação da teoria a serviço da prática em sala de aula.

É importante salientar que a atuação e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa tornam-se objeto de estudo desta pesquisa devido aos diversos fatores, dentre eles, conforme já observado, pela formação ofertada pela LEDOC, mas também por outros fatores que influenciam em sua ação pedagógica, como o Currículo Referência¹ que pode limitar a sua atuação em sala de aula, bem como a ausência de formação continuada, levando-o a assumir atuação pedagógica tradicionalista e elitizada.

Minha formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitou uma maior consciência de que um professor de Língua Portuguesa é mediador do conhecimento e deve ensinar para além da gramática normativa tradicional, abordando conceitos sociolinguísticos com a ampliação do conhecimento empírico do sujeito do campo respeitando sua oralidade, saberes e fazeres, cultura, identidade e sua maneira de utilizar a língua em sua vida cotidiana.

Assim, esse trabalho tem se desafiado a compreender e problematizar como tem acontecido o processo de conscientização política dos professores a partir da proposta do curso da LEDOC na comunidade? Quais são os desafios enfrentados pelo profissional de Língua Portuguesa?

¹ O currículo Referência do Estado de Goiás é um instrumento pedagógico para orientar os professores em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

Portanto, o que buscamos com este trabalho é compreender a importância e a contribuição para a atuação profissional destes professores a partir da inserção na formação de nível superior, procurando identificar quais mudanças a LEDOC tem promovido na sua atuação pedagógica. Acredita-se que a formação profissional é fundamental para uma mudança de atitude e de práticas na escola. Neste sentido, buscam-se compreender quais são essas mudanças? Quais são as repercussões que este curso propõe para a atuação desse profissional na escola e na comunidade?

A partir destas problemáticas este trabalho se propôs a: **I)** Identificar as contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo propõe para a formação do profissional de Língua portuguesa; **II)** Realizar um estudo teórico sobre a formação do sujeito na educação do campo e como se dá a relação entre teoria e prática em sua formação.

Entende-se que o Currículo Referência do Estado de Goiás é um instrumento pedagógico para orientar os professores em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. No entanto, o Currículo Referência de língua portuguesa está organizado em eixos que focam o uso da linguagem; práticas de oralidade (fala e escrita); leitura; escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem. Esses eixos estão relacionados às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos de cada bimestre. Este currículo orienta o professor de língua portuguesa a ensinar de forma sistematizada os gêneros textuais propiciando aos alunos o desenvolvimento de habilidades para dominar cada gênero.

Diante disso, o que se pode perceber é que o professor de língua portuguesa é estimulado a ser conteudista, ficando preso ao Currículo Referência, desempenhando assim uma prática pedagógica tradicionalista que não contempla as necessidades e especificidades dos educandos da Escola Estadual Calunga III.

Além disso, outros elementos contribuem para uma ação pouco crítica do professor de Língua Portuguesa, pois as condições de trabalho a que está submetido no cotidiano escolar, como contrato temporário, falta de formação continuada, pouco acompanhamento pedagógico do grupo gestor, salário que não condiz com sua formação, falta de acessibilidade e recursos tecnológicos e etc.,

são elementos que podem desestimular uma atuação pedagógica mais criativa e participativa deste professor na escola.

Com o conhecimento das possibilidades de qualificação profissional a partir da conscientização por uma educação diferenciada, propiciada pela Licenciatura em Educação do Campo, e com as atividades de observações orientadas na escola, estágio supervisionado e ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível perceber e compreender que o professor e a disciplina de língua portuguesa são a porta de acesso a todo o conhecimento relacionado às demais disciplinas ministradas na escola, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades de letramento que, por sua vez, possibilitam uma ampla leitura do mundo e de acesso a outros conhecimentos.

Portanto, a prática real é que determina o ensino e aprendizagem efetivo dos alunos. Nesse viés, a LEDOC vem contribuir de forma a apresentar o professor de língua portuguesa como mediador do conhecimento.

Diante dos fatos já expostos, a intenção de realizar a pesquisa em relação ao tema resulta da vivência durante anos como docente na escola quilombola, convivendo cotidianamente com as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores de língua portuguesa. Este fato levou-me a dedicar a minha pesquisa na Escola Estadual Calunga III, onde atuo como professora de língua portuguesa e considero este tema um desafio, uma vez que convivo com tal realidade.

É importante salientar ainda que no momento em que realizei a Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), conteúdo interdisciplinar de Teoria e Prática Pedagógica e Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP) ofertado pelo curso foi possível ouvir desabaços de pais dizendo que estavam preocupados com a aprendizagem dos seus filhos.

Diante das dificuldades da atuação do professor e da aprendizagem fragmentada dos alunos da comunidade gerou-me a preocupação em lutar por uma educação de qualidade que leve os alunos a exercer a cidadania, libertando-os dos conhecimentos prontos da escola. Nesta perspectiva, é preciso entender também que muitas são as resistências das políticas públicas educacionais dirigidas para a população de estudantes de origem popular. Assim, o processo de formação da LEDOC propõe que os educadores atuem para o enfrentamento das desigualdades nos espaços educacionais e no trato com os problemas

sociais brasileiros, em especial aqueles relacionados com os chamados excluídos sociais.

Desejo trabalhar com este tema, pois percebi a importância da construção e emancipação do sujeito. Observei que a LEDOC faz uma relação de teoria a serviço da prática. Além disso, contribui significativamente com a construção da emancipação intelectual do sujeito e a sua relação com seu movimento cotidiano. A partir destes princípios formativos do sujeito, anseio produzir por escrito um trabalho acadêmico que venha a divulgar e valorizar tal prática identificada na LEDOC.

Assim, a prática pedagógica do professor de língua portuguesa torna-se objeto de estudo dessa pesquisa devido aos diversos fatores que interferem em sua prática, como o Currículo Referência que limita a sua atuação e sua metodologia adotada em sala de aula, não ter uma formação continuada e ser reflexo de uma formação tradicionalista e elitizada.

CAPITULO I: METODOLOGIA

Este capítulo aborda os procedimentos adotados para o desenvolvimento do presente trabalho. No decorrer do capítulo, apresentaremos o tipo de pesquisa, a comunidade pesquisada, população e procedimentos para a coleta de dados e para a análise de dados.

A pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Calunga III, tem um método que consiste em descrever as fontes de pesquisa e o processo de estudo, possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema objeto de investigação (LAKATOS e MARCONI, 1999).

1.1. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa, pesquisa de campo com professores e alunos da Escola Estadual Calunga III, na comunidade Kalunga- Ema, para verificar a atuação e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa. É importante ressaltar que, na pesquisa qualitativa segundo Bortoni-Ricardo (2008), é possível construir e reconstruir o conhecimento atribuindo à prática o processo de ação-reflexão-ação.

A metodologia da pesquisa é necessária, para o desenvolvimento da definição dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, Silva (2008), entende que, toda e qualquer fonte de pesquisa deve ser referenciada, com o objetivo de enriquecer a argumentação da pesquisa. Assim, o pesquisador tem que citar e explicar os tipos de pesquisa, justificando sua classificação e a sua relação com o tema e os objetivos de sua pesquisa.

De acordo com Gil (2006), a pesquisa qualitativa compreende que existe uma relação entre o mundo real e o sujeito, ou seja, esta relação não pode ser traduzida em números, mas sim através da interpretação do fenômeno e atribuição de significados que são básicos na pesquisa qualitativa, onde o ambiente natural é a fonte direta da coleta de dados, onde o pesquisador é o instrumento chave.

Assim, a pesquisa qualitativa terá a função de descrever, analisar, aprofundar e compreender os processos dinâmicos da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Calunga III. Neste processo de pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são necessários para a constituição dos fundamentos desta pesquisa. Diante de tal abordagem, compreende-se que a pesquisa qualitativa é mais adequada para este trabalho e ao o objeto de estudo, conforme define Creswell (2010), ao tratar do papel exercido pelo pesquisador numa abordagem qualitativa:

Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Eles não levam os indivíduos para um laboratório (uma situação artificial) nem enviam instrumentos para os indivíduos preencherem. Esse fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas e da observação de como elas se comportam e agem dentro de seu contexto é uma característica importante da pesquisa qualitativa. No ambiente natural, o pesquisador tem interações face a face no decorrer do tempo (CRESWELL, 2010, p. 208).

Com base nesta definição, o trabalho de pesquisa do objeto de estudo, será do âmbito qualitativo com concepções filosóficas, método de coleta, observações, análise e interpretação de dados, orientando assim a pesquisa que foi realizada na Escola Estadual Calunga III Fazenda-Ema.

A pesquisa foi baseada em um estudo exploratório, procurando ouvir os participantes e desenvolver um entendimento baseado nas ideias dos participantes, onde a descrição teve um caráter fundamental, sendo que por meio deste estudo que os dados foram coletados.

Assim, realizamos o estudo de caso embasado em teorias fundamentadas acerca do objeto de estudo, com o intuito de fazer uma análise profunda de uma unidade de estudo, visando o detalhamento do ambiente, dos seus sujeitos ou de seus participantes, uma situação em particular, que procurou entender “como e por que” acontecem os fenômenos e preservando o caráter unitário do estudo realizado.

GIL (2010) entende que o estudo de caso é um instrumento de pesquisa utilizado nas ciências biomédicas e sociais, envolvendo estudo profundo exaustivo de um objeto de estudo, permitindo a aquisição ampla de um conhecimento detalhado. Diante de tal compreensão, o estudo de caso contribuiu com este trabalho na perspectiva que exploramos situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrevendo a situação do contexto em que foi feita determinada investigação.

1.2. População/Amostra

Nas palavras de Oliveira (2002), a população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam uma característica em comum que é o “assunto a ser investigado” (p.72), ou seja, a soma dos elementos que compartilham a pesquisa.

Nessa compreensão, a população pesquisada neste trabalho são alunos remanescentes de quilombo e professores da comunidade Kalunga- Ema. A comunidade Kalunga- Ema tem uma população quilombola centrada em uma cultura afrodescendente com saberes, fazeres, identidade, memória, história e modo de falar manifestados pela oralidade da linguagem vernacular. A comunidade Kalunga-Ema está localizada no nordeste do Estado de Goiás, no município de Teresina de Goiás, reconhecida como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

Na língua banta, de origem africana, Kalunga significa lugar sagrado de proteção. Os quilombolas kalungas atribuem esse significado aos escravos africanos que fugiam em busca de liberdade, se aglomerando em pequenos grupos, denominados quilombos.

Segundo Baiocchi (1983 apud COSTA, 2013, p.15):

Os Quilombos constituem formas organizacionais onde o africano, em um processo extremo de afirmação, parte da “passividade” e resignação, tão decantadas, para posições de resistência contra o esfacelamento da sua identidade, de seu grupo.

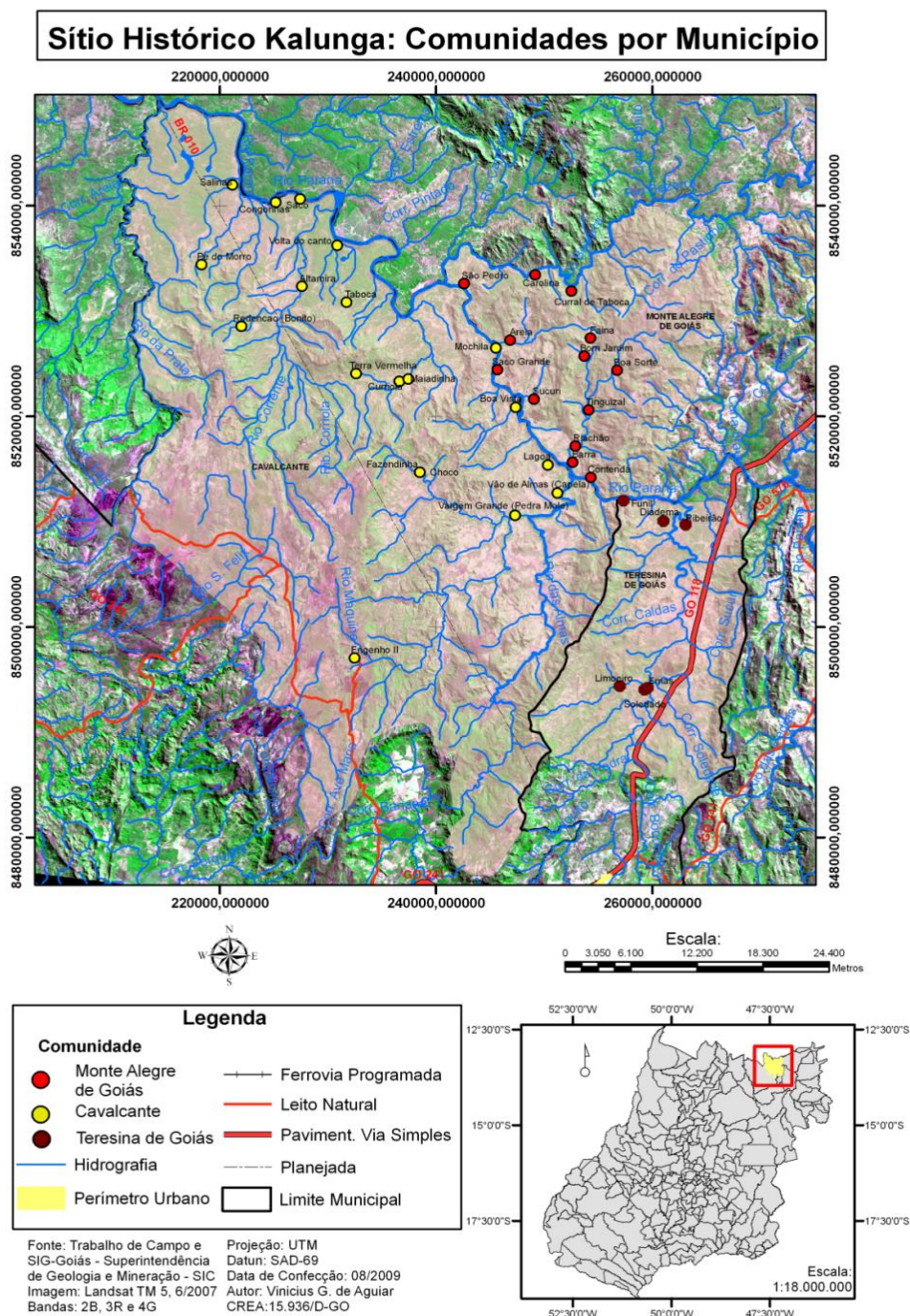
De acordo com os dados do IBGE (2010), o quilombo Kalunga ocupa uma área de 237 mil hectares e abriga mais de 4.500 pessoas. A população é dividida

em quatro núcleos, que ficam nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, na Chapada dos Veadeiros, formados por pequenos povoados.

A localidade Kalunga-Ema se formou com a migração das pessoas das comunidades mais próximas, em busca de trabalho em fazendas e acabaram-se assentando na comunidade. Atualmente, vivem na comunidade aproximadamente 70 famílias.

A comunidade Kalunga-Ema, fica a 22 km de Teresina de Goiás, saída para Monte Alegre na GO 118, sua área é de 100 alqueires, com 484 hectares.

No mapa abaixo é possível identificar todo o sítio histórico do território Kalunga:



Fonte: Trabalho de Campo e SIG-Goiás – Superintendência de Geografia e Mineração
Figura 1: Sítio Histórico Kalunga por Município

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Calunga III, as Escolas Calungas foram fundadas na década de 1980,

sob a Lei de Criação nº 10392/87- Diário Oficial nº 15385 de 30 de dezembro de (BRASIL, 1987 apud PPP, 2014).

A Escola Estadual Calunga III, foi construída em 1992, pela Empresa Estadual de Obras Públicas (EMOP) e foi inaugurada em 1993, pela Secretaria da Educação, Cultura e Desporto, com uma mensagem transcrita na placa de inauguração “Que esta escola contribua para a integração dos kalungas e preservação de sua cultura”.

A escola está localizada na zona rural do município de Teresina de Goiás. A unidade escolar funciona com um grupo gestor (diretor, vice-diretor, secretária, gerente de merenda, professores, técnico pedagógico, merendeira, coordenador pedagógico e um auxiliar de serviços gerais) (PPP, 2014).

A secretaria da escola encontra-se instalada na cidade de Campos Belos. A justificativa da instalação é devido à unidade escolar não ter espaço físico para acomodação do grupo gestor. As Escolas Calunga são gestadas apenas por um grupo gestor que coordena cinco escolas e treze extensões nos municípios de Monte Alegre-GO, Cavalcante-GO, e Teresina de Goiás.

O acompanhamento à escola é feito pela diretora e um técnico pedagógico uma vez por semana. Todos os professores e os agentes administrativos que atuam na Escola Estadual Calunga III, são vinculados à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, através de contrato temporário.

Quanto ao espaço físico, a escola possui duas salas de aula, uma área aberta entre a cantina e as salas de aula, um quarto para alojamento dos professores com aproximadamente nove metros quadrados, dois banheiros para os alunos (um masculino e um feminino), um banheiro para os funcionários, um quarto que acomoda armários com livros didáticos, livros literários, revistas, materiais pedagógicos para os professores de 1º ao 5º ano.

No aspecto da organização pedagógica da escola, são ministradas aulas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Uma professora de 1º ao 3º ano e outra professora de 4º e 5º ano; dois professores para as disciplinas de 6º e 7º ano.

Conforme consta no PPP da unidade escolar, a gestão caracteriza-se como uma gestão democrática que envolve a participação de todos, construída numa perspectiva legal e racional, garantindo a todos os sujeitos a liberdade de

buscar os seus interesses coletivos comuns na sociedade. A escola, segundo o mesmo documento, tem como missão assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade.

Ainda conforme o PPP (2014), a concepção de escola tem como princípio garantir que as novas gerações tenham acesso ao legado cultural da humanidade e entende que a escola é um espaço geográfico e histórico onde a educação se dá de forma intencional, estruturada, sistematizada e explícita.

Na perspectiva filosófica, a Escola Estadual Calunga III, promove a educação como um processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento de conhecimentos, cultura e valores.

Entendemos que, uma escola no campo precisa ser entendida como espaço de construção social, respeitando a vida em todas as suas dimensões, com um fazer pedagógico respeitando a vida e o seu contexto.

Pois, os preceitos constitucionais, afirmam que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, respeitando os seus valores culturais, fazendo-se necessárias normatizações e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, 2012).

Considerando que a Escola Estadual Calunga III, está inserida em um território rural-quilombola, é importante ressaltar que a escola fundamente-se de memórias coletivas, línguas remanescentes, práticas culturais, acervos, repertórios orais, festejos, religião, tradições, entre outros elementos que afirmam o povo, o território e a escola parte do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Porém, estes fundamentos estão ancorados apenas nas diretrizes educacionais e no PPP da escola. Assim, a escola alvo da pesquisa tem sua prática de ensino voltada para o contexto urbano.

Foi pesquisado um total de quinze pessoas, sendo 12 alunos do Ensino Fundamental e 03 professores, ambos da Escola Estadual Calunga III, sendo os alunos pesquisados de ambos os sexos com idade entre onze e dezesseis anos. Os pesquisados são alunos do 5º ao 7º ano do Ensino Fundamental e professores que ministram aulas de língua portuguesa, da Escola Estadual Calunga III.

De acordo com Labis (1998), uma amostra é como um subconjunto finito de uma população. Assim, a abordagem da amostra desta pesquisa ocorreu de

forma aleatória, por agrupamento de professores e alunos, pertencentes à mesma população do estudo. Estes entrevistados estão divididos em dois grupos de pesquisa: Grupo I: alunos (alunos do 5º ao 7º ano, perfazendo um total de 12 alunos) e Grupo II: Professores (professores das respectivas turmas), com o objetivo de avaliar a nossa análise de dados.

Ao fazer o agrupamento em dois grupos diferentes, a análise sobre a atuação e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa da Escola Estadual Calunga III, foram medidas com a aplicação de questionários e observação das aulas de língua portuguesa, norteadas com uma ficha de roteiro, constituindo assim, a ideia do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nesse sentido, o método de amostra na forma aleatória é o mais utilizado, pois entendemos que cada elemento da população tem a mesma chance de participar da pesquisa, garantindo assim à amostra um caráter de representatividade importante no processo da pesquisa como participante.

Nessa mesma direção, todos os sujeitos da comunidade Kalunga-Ema tiveram a mesma chance de contribuir com a pesquisa, que teve por objetivo identificar as principais mudanças na prática pedagógica na Escola Estadual Calunga III, na comunidade Kalunga-Ema a partir da formação na LEDOC e identificar as contribuições que esse curso propõe para a formação do profissional de língua portuguesa.

1.3. Instrumentos/procedimentos de coleta dos dados

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, o levantamento bibliográfico, questionários descritivos e a observação participante.

De acordo com Silva (2008), questionário é um conjunto ordenado que consiste em perguntas a respeito de variáveis situações que o pesquisador deseja descrever. Quanto à sua elaboração, devem ser observadas a clareza das perguntas, tamanho, conteúdo e organização, de maneira que o entrevistado possa ser motivado a respondê-lo.

Já para Gil (2002), questionário é uma técnica de coleta de dados que consiste em um número de questões propostas por escrito apresentadas às

peessoas que estão sendo pesquisadas e tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Os questionários aqui abordados consistem em um instrumento de registro de dados que nos permitiu o conhecimento das opiniões dos professores e dos alunos acerca da atuação e prática do professor de língua portuguesa.

Para Marconi e Lakatos (2003), a observação:

É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (LAKATOS, 2003, pag. 190).

Assim, entendemos que a observação enquanto instrumento de coleta de dados evidencia informações interpretativas e descritivas da realidade ocorridas na atuação e prática pedagogia do professor de língua portuguesa.

Entendemos a importância de reunir registros por meio da observação em sala de aula, questionários aplicados aos professores e alunos, e de informações que foram cruzadas, confirmando a validade ou não dos aspectos levantados, possibilitando a construção ou a validação da teoria que fundamenta a pesquisa. Assim, esta técnica serviu para coletar as informações da realidade da prática pedagógica dos professores na escola. Os questionários aplicados aos alunos e professores do Ensino Fundamental (5º ao 7º ano), tiveram objetivo de coletar os dados necessários para identificar os resultados da atuação e prática do professor em sala de aula.

Os procedimentos da coleta de dados se delinearam em primeiro momento através das observações das aulas de língua portuguesa, momento este, em que se observou a atuação docente e o nível de aprendizagem dos alunos mediante a metodologia do professor. Vale ressaltar que as observações foram norteadas por meio de um roteiro de observação do pesquisador (APÊNDICE I).

Em um segundo momento foram aplicados questionários aos alunos com o objetivo de verificar, analisar e descrever a aprendizagem destes nas aulas de língua portuguesa. Já no terceiro e último momento, os professores responderam o questionário, com o objetivo de verificar e analisar sua atuação e prática pedagógica.

A aplicação dos questionários foi realizada com treze alunos e três correspondentes ao número de professores. O questionário referente aos alunos foi estruturado com oito questões objetivas e duas questões descritivas, totalizando dez questões, quanto ao questionário aplicado aos professores, este continha duas questões objetivas e cinco questões descritivas, totalizando assim sete questões.

CAPITULO II:

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Este capítulo consiste em apresentar e fazer uma discussão sobre as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa.

2.1. Contribuição da educação do campo para um projeto de escola do campo

No que se configura as concepções de educação do campo e escola do campo entendemos que, a educação do campo está ancorada a um projeto de educação com estruturas de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, a terra, a cultura e ao conhecimento dos trabalhadores rurais do campo.

No que se refere a construção de uma política voltada para a educação do campo e para as escolas do campo, os marcos normativos ressaltam que:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p.04).

No entanto, percebemos que algumas escolas do campo estão organizadas de forma rural com características voltadas para o contexto tradicionalista e urbano tanto na organização quanto na operacionalização na unidade de ensino, assim esta realidade está em contradição ao que é estabelecido como princípios educativos para as escolas do campo através dos Marcos Normativos.

Sendo assim, fica evidente que para a escola do campo contribuir no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é preciso garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Assim, entendemos que a educação básica requer políticas públicas de universalização com o objetivo de efetivar os direitos de todos, principalmente dos sujeitos do campo.

Porém, muitos são os desafios. Apesar de muitas conquistas em marcos legais e em práticas em andamento, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural.

As escolas que se mantêm no campo, encontram diversas dificuldades para desempenhar bem seu papel social. Destaca-se aqui a situação da Escola Estadual Calunga III, na qual os professores enfrentam várias dificuldades no cotidiano escolar como contrato temporário, falta de formação continuada, pouco acompanhamento pedagógico do grupo gestor, salário que não condiz com sua formação, falta de acessibilidade a recursos tecnológicos e etc.

Sendo assim, deveria ser repensada a prática docente da Escola Estadual Calunga III, para que os educandos possam ter uma educação de qualidade, aptos a enfrentar o mundo moderno tornando-se cidadãos críticos e conscientes. Vale lembrar que isso é um direito de todos os sujeitos do campo.

Paré; et al. (2009) afirmam que a educação formal serve de mecanismo para uma inclusão social, embora não atinja toda a população do país, resultando em situações de cotidiano e hábitos com formas e esferas distintas. É aqui que os remanescentes quilombolas surgem com uma procura de seu próprio caminho, necessitando de uma estrutura pedagógica específica do campo, pois, é a partir das escolas de dentro das comunidades que começa a discussão de qual o seu papel, o papel dos novos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico cultural e territorial.

Segundo Caldart (2000), a conquista do direito à educação no Movimento pela Educação do Campo, ocorreu como resultado de muitas lutas. Os primeiros a se mobilizar foram às mães e professores, depois os pais e algumas lideranças do movimento. Atualmente, o movimento pela educação no campo foi intensificado com a participação de universidades e por setores burocráticos do Estado.

É de suma importância salientar que a Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de

povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

A Educação do Campo que se realiza no conjunto das lutas dos Movimentos sociais e organizações do povo busca um ensino com conteúdo e metodologias específicos para a realidade do campo, definidos coletivamente pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. Pois a educação rural, que está sendo desenvolvida nas escolas do campo, tem ignorado as necessidades dos sujeitos sociais que vivem no campo, ao negar ou subordinar os aprendizados da experiência, da cultura e do trabalho.

Entende-se à luz dos elementos históricos que, a educação rural é instituída pelo Estado e tem como princípio educativo a escolarização como instrumento de adaptação, alienação do sujeito ao modo de produção e as ideologias de um mundo voltado para o trabalho urbano. Portanto, o papel da educação rural é inserir o sujeito do campo no modo de produção capitalista com características de colonizador.

Freire (2000) traz elementos provocadores e desafiadores reafirmando a educação do campo como possibilidade para desencadear um processo de construção do conhecimento, respeitando as peculiaridades e o compromisso da transformação social. É importante salientar que educadores comprometidos com esta proposta assumem um compromisso de luta com a comunidade na qual estão inseridos, buscando provocar inclusive grandes debates e movimentos que possam levar às alterações na própria legislação e nas políticas para a educação do campo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), a construção do (PPP) e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimentos e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação em articulação com a comunidade local. Outro fator que é de suma importância é que a formação inicial e continuada dos professores deve ser baseada na realidade da comunidade quilombo na qual a escola está inserida, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional. Já a gestão da escola deverá se efetivar autônoma e democraticamente para que o atendimento

à especificidade dessas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária, exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 394/96) estabelece o seguinte em relação à educação das pessoas que vivem na área rural:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
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;
Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, ART. 28)

O que se percebe com a LDB é que no formato no qual ela se apresenta, a educação só acontece na escola. Com isto, não se respeita nem valoriza todas as demais formas de aprendizagem e educação desenvolvidas fora da escola regular. Saviani (2000) destaca que existem contradições entre o que aborda a LDB em seu Art. 28, que se refere exclusivamente à educação escolar, sem levar em conta a educação fora da escola, como, por exemplo, a educação que é desenvolvida nas realidades campestinas.

Caldart (2000), destaca que, mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, precisa ser respeitado o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. O processo de valorização de sua cultura incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos.

A educação do campo deve ser diferenciada e específica, no entanto, não é adversária das escolas da cidade, apenas tem que ser levado em conta o espaço e a realidade que cerca o educando, sua vida, seu trabalho, sua vivência social, suas manifestações culturais.

Pode-se deduzir que é de suma importância o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assuma os princípios pedagógicos da educação do campo, de forma a permitir o desencadeamento de um processo

educativo a partir da reflexão sobre as condições e história de tais educadores em formação, assim como os valores e as concepções de educação, de humanidade, de sociedade que carregam.

2.2. A contribuição da LEDOC na formação do professor de língua portuguesa

Na perspectiva de ressaltar algumas contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), Molina afirma que:

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. (MOLINA, 2012, p 468).

De acordo com Molina, o curso da LEDOC é uma contribuição importante para a prática do professor de Língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III. Ele oferece uma boa formação inicial não somente por meio do Tempo Universidade (TU), mas também pelo estágio supervisionado, a Inserção Orientada professor e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) com ações na área de habilitação, que subsidia o professor em sua prática pedagógica na escola, onde acontece uma relação de construção coletiva do conhecimento. Essa formação inicial proporciona métodos teóricos e práticos na formação inicial do professor do campo baseada no princípio da coletividade valorizando o contexto profissional dos professores do campo.

Desta forma, Martins (1999) afirma que a formação inicial é fornecedora de conhecimento pedagógico em que realiza a sua prática, a fase de iniciação que corresponde aos primeiros anos seguintes à formação onde prevalecem diversas formas de aprendizagem de “sobrevivência”. Na prática, é a fase de formação permanente como forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. E esta formação inicial deve assentar-se num modelo flexível de formação de forma a se adaptar ao contexto dos professores.

Sabe-se que a educação para os sujeitos do campo exige um educador, cujo trabalho principal seja o de pensar a formação humana no âmbito

da escola, da família, comunidade, sejam estes educandos crianças, jovens, adultos ou idosos. Esses educadores devem ser formados para atuarem em diferentes espaços educativos. Dessa forma, entende-se que há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada. Para Freire (2005):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educando, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 79).

Ao se pensar em uma formação específica para o educador do campo, torna-se necessário pensar quais caminhos devem ser percorridos para a construção desse processo de formação diferenciado. Com isso, percebe-se a importância do curso de licenciatura em desenvolver o diálogo entre os diversos saberes, a fim de incentivar os saberes presentes em todas as culturas.

De acordo com Neto (2009), é fundamental para os cursos de licenciatura que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista e que as disciplinas não sejam apresentadas de forma fragmentada, com estudos e atividades sem sentido.

Para isso, é necessário que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico.

Segundo Caldart (2010), é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem considerar as finalidades educativas e o projeto de formação do ser humano que fundamenta essas finalidades. Qualquer prática educativa se baseia numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano.

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se

coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para a permanência na terra.

É importante salientar que a LEDOC se destina prioritariamente aos professores em exercício nas escolas do campo da rede pública e outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.

Uma das principais características da LEDOC como política de formação de educadores do campo centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuarem na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e dos processos educativos comunitários.

Assim, as escolas do campo e seus educadores se fazem articulados às interrogações que a própria juventude camponesa apresenta à sociedade e ao Estado quando concebe seu projeto de futuro. As mudanças exigidas à prática docente e ao papel da escola a partir das lutas dos sujeitos não é um processo que tem ocorrido apenas no Brasil, mas em muitos países em que estão presentes as desigualdades sociais no campo.

2.2.1 A contribuição do estágio na formação do professor

De acordo com o parecer CNE/CO 20/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

O estágio curricular supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, CNE, 2001).

Assim, o estágio supervisionado é um momento de grande importância no processo de formação profissional. Constitui-se na aquisição de conhecimento, treino que possibilita ao estudante vivenciar o que foi aprendido na Faculdade, tendo como objetivo integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico. Por meio dele, o estudante pode perceber as diferenças do mundo organizacional e exercitar sua adaptação ao mercado de trabalho.

O Estágio é um instrumento importante, que proporciona ao estagiário o contato com a realidade na qual o mesmo atuará. Caracteriza-se como um momento de análise e apreensão do contexto real, sendo um elemento fundamental para a formação profissional. É parte integrante do processo de formação inicial e constitui-se como o espaço da relação dialética entre a teoria e a prática.

É importante ressaltar que o estágio, na perspectiva de Educação do Campo proporciona uma ótima experiência, pois, contribui significativamente com a formação inicial do professor e sua atuação em sala de aula, uma vez que proporciona uma construção coletiva do conhecimento mediada pelo estagiário.

Na prática o estágio contribui de forma significativa com a formação do professor de língua portuguesa, no que se refere a sua atuação perante a metodologia de ensino, uma vez que por meio do estágio o professor pode trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos da disciplina, levando em consideração a língua portuguesa como um fenômeno comunicativo que não pode ser trabalhada de forma desvinculada da vida dos alunos.

Neste sentido, o professor/estagiário atua de forma qualitativa sobre a aprendizagem, compreendendo que esta atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação, onde o estágio é um espaço de pesquisa e reflexão para a ação pedagógica.

Em tese o conhecimento científico adquirido por meio da sociolinguística, literatura como função social, teatro político, música e etc. No tempo universidade pode ser posto em prática durante estágio supervisionado na escola de inserção, uma vez que compete a área de linguagem e ao professor de língua portuguesa trabalhar com instrumentos que propiciem a compreensão e a transformação da realidade.

2.3. A Formação do professor

Identifica-se no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que o Brasil vem significativamente melhorando a qualidade da aprendizagem em nível escolar. E esta melhoria da qualidade da educação básica vem acontecendo num contexto

de profundas mudanças e demandas educacionais da sociedade brasileira (BRASIL, 2001).

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, a formação de professores está ligada a aspectos como: organização institucional; definição e estruturação dos conteúdos porque respondem as necessidades da atuação do professor; processos formativos que envolvam aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor; vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, assegurando-lhe a preparação profissional. (BRASIL, 2001).

No entanto, a formação continuada de professores tem o objetivo de preparar o profissional para atuar no contexto de sua prática, possibilitando experimentar em seu próprio contexto de aprendizagem, reconhecendo-se como sujeitos de formação permanente.

Freitas (1992) define que o profissional da educação é aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, posteriormente a afirmação de Freitas é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 61 que estabelece que sejam admitidos na educação básica professores habilitados em nível superior ou formados em serviços.

A LDB, entre outros aspectos, estabelece de forma específica a formação dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

No entanto, vale ressaltar que em 2009, alguns aspectos da LDB foram alterados, especialmente o Art. 61 que estabelece uma ampliação na concepção do profissional da educação básica, conforme destaque a seguir²:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

**§ 1º acrescido pela Lei nº 12.056, de 2009.*

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

**§ 2º acrescido pela Lei nº 12.056, de 2009.*

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

**§ 3º acrescido pela Lei nº 12.056, de 2009.*

² O novo Artigo, caput e incisos e Parágrafo Único que compõem a Lei é uma nova redação dada pela Lei n. 12.014, de 06/08/2009 (BRASIL, 2009).

Perante as leis citadas acima, percebemos que na Escola Estadual Calunga III, o Estado retrocede esta lógica de acesso a formação inicial dos professores, uma vez que estes professores são vulneráveis devido serem contratos temporários e não terem vínculo com o Estado.

Portanto, na prática o professor de língua portuguesa, tem todos os seus direitos negados pelo modo de produção capitalista e pelo próprio sistema educacional vigente que aborda as escolas em uma lógica capitalista e tradicionalista, tornando assim a escola um aparelho ideológico do Estado.

No que se refere à formação continuada dos professores de língua portuguesa a secretaria de educação oferta apenas o projeto AGRINHO, que ao nosso ver é apenas a inserção do agronegócio na escola. Na escola onde ocorreu esta pesquisa os professores não aderiram ao projeto por compreenderem que o AGRINHO não contribui com a formação dos alunos e muito menos dos professores.

Segundo Santiago (2007) a formação continuada é vista como uma atitude fundamental para o exercício profissional docente que tem como objetivo estimular a busca do conhecimento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, entende-se que a formação continuada de professores é importante porque faz um nexo entre teoria e prática mediada pela prática pedagógica do professor. A formação continuada é necessária para os professores tanto do campo quanto da cidade, pois essa formação direciona o trabalho docente nas salas de aula e fora dela. Pensando na melhoria da prática educativa dos professores das Escolas Estaduais Calunga, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Universidade Federal de Goiás, oferta aos docentes de 1º ao 3º ano com formação inicial ou não a Formação do Professor Alfabetizador com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com carga horária de 120 horas, com o objetivo de garantir a alfabetização efetiva dos alunos até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

A formação contribui no aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, onde o MEC tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

Assim, a formação continuada norteia a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa da Escola Estadual Calunga III, que atuam em salas multisseriadas, ampliando a melhoria de compreensão e de produção de textos orais e escritos desenvolvendo a prática de letramentos dos alunos no contexto social.

2.4. A atuação e prática do professor numa perspectiva sociolinguística

É importante salientar a necessidade de rediscutir a atuação docente do professor de língua portuguesa da Escola Estadual Calunga III, pois, a lógica desenvolvida pelos falantes da comunidade acaba viabilizando a construção de hipótese teórica, possibilitando uma nova reflexão sobre as normas gramaticais e ortográficas buscando uma harmonização entre os conceitos linguísticos, o uso efetivo, o compromisso da comunicação e o processo de ensino-aprendizagem do vernáculo. O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é ofertado pelo MEC como formação continuada aos professores, contribui de forma significativa com a prática pedagógica do professor de língua Portuguesa da escola Estadual Calunga III, pois, percebe-se que houve uma progressão em relação à leitura e escrita dos alunos.

Para Simões (2006), a apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial é um processo complexo e requer do professor uma prática específica, para que as dificuldades em leitura e escrita sejam minimizadas no decorrer do processo de aprendizagem dos alunos.

O papel do professor de Língua Portuguesa é contribuir de forma significativa para que o aluno amplie seu repertório no uso oral e escrito por meio da leitura, interpretação e produção textual, respeitando o dialeto do aluno e mediando a construção do conhecimento que tem da língua materna.

Entendemos que o professor de Língua Portuguesa precisa abordar em sua prática pedagógica a gramática contextualizada, onde a escola terá a função de articular uma tarefa político-social, permitindo a todos os sujeitos que sejam agentes da educação inclusiva.

Sendo assim, Antunes (2014, p. 11) enfatiza que é necessário “fortalecer a consciência de que o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade desse grupo”.

De acordo com Simões (2006):

[...] o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente; ele se faz com a prática da língua: muitas leituras e muitas escritas. Contudo, há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento. Fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico. (SIMOES, 2006, p.15)

Segundo a autora, amplia-se a necessidade de rediscutir a atuação docente, diante de problemas relacionados à leitura e à escrita dos alunos, pois, entende-se que o raciocínio linguístico do aluno se constrói sobre paradigmas, nem sempre na norma padrão, buscando assim uma reflexão sobre as normas gramaticais e ortográficas com o objetivo de conciliar o uso efetivo da comunicação e o processo de ensino-aprendizagem do vernáculo, facilitando o entendimento da estrutura da língua, com informações linguísticas durante as aulas de língua portuguesa, estimulando o aluno pela prática consciente da normatização da forma padrão.

Para Bortoni-Ricardo (2005), a complexa situação sociolinguística do português brasileiro está configurada em três modelos de contínua: o rural-urbano o de oralidade- letramento e de monitoração estilística.

Nesse sentido, a autora faz uma análise dessa tríade relacionada ao uso da língua, baseada na teoria Laboviana³, onde o autor afirma que não existe falante de estilo único. Mas sim a adequação de estilos monitorados no seu repertório e os recursos que lhe viabilizem as tarefas comunicativas relacionadas aos papéis sociais em seu grupo social. É dessa forma que acontece a variação linguística e os eventos de comunicação, mediados pela escrita e pela língua.

Entendemos que, a língua é um fenômeno social, por ser regida por normas culturais e domínio das regras da língua na forma adequada. Assim, todo

³ Teoria Laboviana é a teoria da interdependência entre o domínio da linguagem em seu meio social. Compreendendo o funcionalismo da língua na sociedade.

falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática e contextualizada, por meio do processo de aprendizagem escolar.

Diante disso, a tarefa da escola é dar condições para que os alunos possam usar com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para interagir-se bem nos contextos sociais. Pois, ainda há na escola o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais e regiões.

Soares (2006), nos leva a refletir que a educação transformadora que almejamos ser colocada em prática nas salas de aula, precisa sair do nível teórico e abrir mão de preconceitos profundamente enraizados na sociedade, levando em consideração as variações linguísticas nas diversidades culturais.

Nesta reflexão sobre a linguagem, entendemos que é preciso ensinar o aluno a diferença entre língua falada e língua escrita, onde a gramática da língua será apreendida naturalmente no conhecimento internalizado.

Assim, toda forma de sentido, toda forma de compreensão ou de entendimento pertence ao domínio da linguagem. É por meio da linguagem que identificamos nossas experiências cotidianas, expressamos as nossas experiências, reconhecemos as experiências alheias, estabelecemos vínculos sociais, nos transformamos na maneira de ser, pensar ou agir, promovemos transformações na sociedade nas situações que envolvem coletividade e conferimos sentido a nossa existência, buscando ou encontrando respostas para os questionamentos presentes em nossas vidas.

É sob esse ponto que entendemos que a sociolinguística aborda uma maneira mais fácil de compreender a língua, com o objetivo de mostrar as diferenças e defender uma aceitação, contrária àquilo que é caracterizado nas escolas como preconceito linguístico.

2.5. Variação linguística: um desafio para o professor de Língua Portuguesa

Com base nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005), é notável que em consideração à variação linguística e ao professor de Língua Portuguesa, há uma problemática que se configura na ideia do prestígio associado ao português padrão. Em outras palavras, muitos professores se mantêm presos à gramática

normativa sem dar ênfase ao processo de variação, predominando assim a concepção do certo e errado, ou simplesmente o preconceito linguístico.

Diante disso, ao que se refere à prática pedagógica do professor de língua portuguesa, o uso das variações linguísticas, se concebe em um desafio, uma vez que muitos têm dificuldades em lidar com o processo de variação língua.

Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que, sem dúvida, existe um valor cultural muito arraigado ao português culto, e que ele não pode ser negado, mas deve ser questionado, desmitificado e “demonstrar sua relatividade e seus efeitos, perversos na perpetuação das desigualdades sociais”, ou seja, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas.

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, tem que ser respeitado e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas tem o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

De acordo com a visão da autora, torna-se evidente a importância de trabalhar as variações linguísticas na sala de aula, para que os alunos não se critiquem e respeitem a fala pronunciada por cada indivíduo, afinal não existe erro na língua. Existem, sim, formas de uso de línguas diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, quando percebemos que a língua trabalhada de forma diferenciada e analisada com critérios específicos na sociolinguística, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes.

Bortoni-Ricardo (2005, p.190) ressalta que “a ciência da linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos dos educandos”.

No que se refere à variação linguística, de acordo com Bagno (2008) a variação linguística é uma maneira peculiar de falar de cada indivíduo e que a língua sofre mudanças no decorrer do tempo. Assim, o autor entende que a língua não é uniforme, mas sim variável dinâmica e múltipla, considerando que os falantes são pessoas vivas.

Dessa forma, entendemos que variedade linguística se conceitua na evolução da língua que se transforma e adquire particularidade própria mediante o uso em determinadas comunidades específicas. Mas, é válido ressaltar que a variação linguística está associada a sua heterogeneidade, devido aos aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos que a compõe.

Em relação a esse conceito, Bortoni-Ricardo (2005) diz:

A análise de processo de padronização de uma língua implica dois conjuntos de critérios: propriedades linguísticas relacionadas às características intrínsecas da língua padrão, por exemplo, sua codificação, e propriedades de natureza psicossocial, referente à ideologia vigente, às atitudes dos falantes em relação à língua e ao prestígio que atribuem às diversas variedades (BORTONI-RICARDO (2005, p, 25)).

Por sua vez, Possenti (1998, p.17) ressalta que o objetivo da escola é ensinar o português “padrão” e no momento em que o ensino da língua é repassado para os alunos, o professor não leva em consideração os dialetos que esta sofre, provocando assim o preconceito linguístico.

Sob essa afirmação do autor, entendemos que o professor de língua portuguesa precisa adotar uma metodologia adequada e dinâmica para ampliar o conhecimento linguístico do aluno sem impor o ensino da língua estabelecida pelas regras gramaticais. É necessário que o professor de língua portuguesa transmita e ensine aos alunos o processo de variação linguística, conscientizando-os a valorizarem a sua própria língua para se tornarem sujeitos críticos, participativos e atuantes na sociedade.

Portanto, a variação linguística não se conceitua apenas ao modo de falar dos grupos sociais, mas também ao comportamento de cada falante da língua mediante ao contexto ou situação em que se encontra. Portanto, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa transmita em sua prática pedagógica o processo de variedade linguística, com o objetivo de adequar a escrita dos alunos em qualquer situação comunicativa.

2.6. A prática docente e o ensino de Língua Portuguesa

No âmbito educacional, ao que se refere à prática docente e ao ensino de língua portuguesa, é válido ressaltar que a ação docente se baseava na dicotomia da gramática normativa tradicional em que regras eram ditadas, prevalecendo a concepção do certo e errado, cujo valor predominava em formas corretas de pronúncia das palavras na língua portuguesa. Nada mais era válido, apenas o conceito pronto e estabelecido pelas regras da gramática normativa.

Nesta perspectiva, o ensino de língua portuguesa se formalizava em ensino da norma culta, e cujo valor era para alfabetização e direcionada a uma única classe social (classe dominante). Na atual conjuntura, o ensino de língua portuguesa nas escolas é acessível a todas as classes sociais. Nisto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) apresenta em seu contexto uma proposta de ensino-aprendizagem que é vinculada à formação de um sujeito participativo e capacitado para (inter) agir no meio social do qual participa.

Assim, entende-se que o professor de língua portuguesa no uso de suas atribuições, constitui-se em educar sujeitos que sejam capazes de atuar nas diversidades sociais, em qualquer atividade humana. Mas, a realidade é que o professor de língua portuguesa enfrenta dificuldades na sua prática em sala de aula, por estar preso ao currículo referência, ao livro didático, falta de formação continuada e específica na área de atuação.

Em relação ao Currículo Referência do Estado de Goiás, é sabido que se trata de um instrumento pedagógico para orientar os professores em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Em consonância com as legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais, em relação à didática de língua portuguesa, o Currículo Referência:

Está organizado em torno de eixos que enfocam o uso da linguagem, por meio das práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem, relacionadas às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos de cada bimestre, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. (GOIAS, 2015, p.15-16)

Conforme os posicionamentos frente às habilidades educacionais voltadas ao ensino de língua portuguesa em que as referências curriculares propõem uma sequência de habilidades a ser seguidas, e embora formalizem a necessidade de o professor de português adequar o ensino por meio de gêneros discursivos. O que se pode perceber é que o professor de língua portuguesa é estimulado a ser conteudista ficando preso ao currículo referência, desempenhando assim uma prática pedagógica tradicionalista que não contempla as necessidades e as especificidades dos alunos da Escola Estadual Calunga III, principalmente no que se refere ao ensino de variação linguística.

Diante disso, quanto à atuação e prática pedagógica do professor de português, percebe-se que a maioria dos professores não sabem como lidar com essa diversidade de gêneros, na qual se resume ao contexto da variação linguística em sala de aula.

Essa dificuldade pode estar relacionada com o fator em que o professor fique preso às regras gramaticais, ao livro didático que aborda a variação linguística apenas como variações regionais, fazendo comparações entre um texto e outro, ao currículo referência que traz a variação linguística apenas como reflexão no uso da língua no eixo temático da oralidade e de análise da língua e por fim, a falta de formação específica na área de língua portuguesa deixa o professor sujeito a ministrar aulas de forma inadequada, provocando uma fragmentação na aprendizagem dos alunos e deixando-os com problemas de leitura, interpretação e produção de textos.

A dificuldade do professor de língua portuguesa em ensinar o aluno a ler e escrever é resultado de uma pesquisa divulgada pelo MEC onde segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, ressaltam que em todo país, 56,17% dos alunos têm baixo nível de leitura. Ou seja, os alunos são capazes apenas de ler textos simples, em alguns casos, eles não conseguem entender a informação que o texto veicula. Quanto à escrita, os dados da ANA afirmam que um em cada três alunos brasileiros não conseguem escrever textos curtos e compreensíveis.

Além disso, outros elementos contribuem para uma ação pouco crítica do professor de Língua Portuguesa, pois as condições de trabalho a que está submetido no cotidiano escolar, como contrato temporário, falta de formação

continuada, pouco acompanhamento pedagógico do grupo gestor, salário que não condiz com sua formação, falta de acessibilidade e recursos tecnológicos e etc., são elementos que podem desestimular uma atuação pedagógica mais criativa e participativa do professor de língua portuguesa.

CAPITULO III

ANÁLISE E RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Neste capítulo abordaremos a análise de dados e os resultados obtidos na pesquisa de campo. Para uma melhor compreensão, dividimo-lo em duas partes. A primeira apresenta os dados e os resultados do questionário I “aprendizagem dos alunos no ensino de língua portuguesa”, enquanto a segunda descreve a atuação e prática pedagógica do professor com base no questionário II aplicado.

Os dados desta pesquisa foram coletados especificamente em três turmas do 5º ao 7º ano, conforme destacado anteriormente nos procedimentos metodológicos. Dessa forma, com a finalidade de discutir a atuação e prática pedagógica do professor de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III, apresentamos os resultados e as discussões por meio dos questionários e a observação nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

3.1. Análise de questionário I: aprendizagem dos alunos (Língua Portuguesa).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar e descrever a realidade da atuação e prática do professor de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III, com base nas informações coletadas no roteiro de questionários e no roteiro de observações das aulas de língua portuguesa.

Optou-se por utilizar a observação tanto das atitudes dos alunos quanto das atitudes dos professores de língua portuguesa com a finalidade de relacionar a prática pedagógica de ensino aplicado com a aprendizagem dos alunos. No período de observação foi possível perceber que o nível de aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de Língua Portuguesa é baixo, uma vez que eles têm dificuldades em ler e interpretar, devido à pouca prática. Em outras palavras, eles têm dificuldade pela falta de hábito de ler, pela falta de incentivos em casa, pelo fato dos pais em sua maioria serem analfabetos e pelo fato da escola ser tradicionalista, abordando as suas práticas de leitura e escrita apenas como métodos avaliativos, para contemplar os objetivos das avaliações bimestrais e

externas. Foi perceptível que alguns alunos não gostam das aulas de leitura e produção de texto por considerarem chatas e cansativas.

Dando sequência a esta análise, o questionário aplicado contém dez questões, que permitiu ao aluno responder livremente, usando uma linguagem própria e emitindo suas opiniões. Vale ressaltar, que antes da aplicação deste questionário, foi explicada a finalidade da pesquisa e como este deveria ser preenchido pelos os alunos. Após a explicação, os alunos responderam as questões conforme programado, tendo a duração de cerca de 40 minutos em cada turma.

No que se refere à primeira questão: Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Sete dos 12 alunos responderam que “não” e cinco responderam que “sim”. Essa questão foi elaborada com objetivo de verificar se os alunos gostam ou não da disciplina de língua portuguesa. Mediante as respostas obtidas, fica obvio que as respostas dos participantes se procederam por meio opcional por se tratar de uma questão objetiva, dando-lhes a liberdade pela escolha.

Na segunda questão: Você acha que os conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa são difíceis, muito difíceis, fáceis e muito fáceis? O propósito era descobrir a motivação dos alunos pelos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa. Oito dos alunos optaram por respostas entre “difíceis e muito difíceis” e cinco consideram os conteúdos entre “fáceis e muito fáceis”.

A terceira questão foi elaborada com objetivo de identificar se os alunos usam ou não o português padrão só na escola. Foi perguntado. Você usa o português padrão só na escola? Oito responderam que “não” e cinco disseram “sim” em relação ao uso do português padrão, dando a entender que conseguem utilizar o português padrão fora da escola.

Na quarta questão: Para você o Ensino de Língua Portuguesa é importante para...? A pergunta se refere ao ensino da Língua Portuguesa e o porquê de sua importância para os alunos, em forma objetiva. Eles têm alternativas a escolher: “a) *Ler e compreender os diversos tipos de textos*”, “b) *Dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua*”; “c) *Saber adequar sua fala às diferentes situações comunicativas*”; “d) *Saber falar melhor e produzir bons textos*”. Entre as alternativas, nove dos alunos acreditam que a importância do

ensino de língua portuguesa é “saber falar melhor e produzir bons textos”, enquanto dois acreditam que a importância está em “ler e compreender os diversos tipos de textos”, e somente um que compreende a importância como “dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua”.

No que diz respeito à quinta pergunta: Quais desses elementos você acredita ser mais importante para a sua formação como aluno? De caráter objetivo, ela questiona acerca de quais os elementos que são importantes para a formação dos alunos. Dos 12 alunos, oito acreditam que seja o conhecimento textual o elemento importante na formação, enquanto que quatro acreditam ser o conhecimento dos usos e práticas linguísticas, e apenas um vê no conhecimento gramatical o elemento importante para sua formação.

Quanto à sexta questão: Você considera o nível das provas? Que consiste em levar os alunos a expor a sua visão frente aos níveis das provas. Em relação a seus posicionamentos, cinco deles acreditam que os níveis das provas são “Difíceis, por que usam uma linguagem complicada e as questões são longas”, e quatro acreditam que são “Fáceis, por que exigem apenas os conteúdos ministrados nas aulas” e outros quatro responderam que “Bom, porque exigem o uso do conhecimento de mundo, textual e gramatical”.

A sétima pergunta: Descreva como são as aulas de Português? É uma questão discursiva em que os alunos puderam relatar o pensar acerca das aulas de português. Oito dos alunos descreveram as aulas como boas e agradáveis e sete veem às aulas como ruins, pois têm que ler e escrever.

Em relação à oitava questão: Como você vê a utilidade do ensino de língua portuguesa? Grande parte dos alunos atribui sua utilidade apenas para aprender ler e produzir textos.

Na nona questão: Quais são as dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa? Temos a evidência voltada para as dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa. É uma questão objetiva em que os alunos puderam enfatizar ao modo de ver e conforme o cotidiano escolar, descrever o que dificulta na aprendizagem. A maioria das respostas ressalta que as dificuldades estão relacionadas com a compreensão e interpretação de textos. Alguns alunos acreditam que essas

dificuldades estão relacionadas com a escrita, e apenas um aluno acredita que elas estão relacionadas à leitura.

As respostas apresentadas no questionário pelos alunos, em relação às dificuldades da aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa é um reflexo da prática pedagógica do professor associada a uma metodologia tradicionalista.

A última e décima questão traz uma pergunta simples, mas que faz todo diferencial na vida de estudante: “Você gosta de Ler?” De acordo com o questionário respondido, a maioria declarou que “sim” gostam de ler, e muitos arriscaram a justificar suas respostas embora a pergunta não solicitava tal procedimento. Em suas justificativas, muitos alunos descreveram que o gostar da leitura se traduz em significância relevante na medida em que eles expressam por termo “bom”, “aprende a ler e escrever”, “por ser importante”, “porque conseguem ler quando vão para a cidade” e “conseguem produzir textos”.

Sabemos que existe uma série de dificuldades para o fracasso do ensino de língua portuguesa, mas parte delas está relacionada com a prática pedagógica do professor, uma vez que é através de sua metodologia que ele vai conseguir desenvolver o conteúdo.

Entendemos que, a melhor prática pedagógica é aquela que permite ao aluno conhecer a si mesmo, o meio em que vive e também conhecer o mundo do outro, em que seja capaz de perceber a diversidade que existe, aprender a conhecer sua língua por meio de seus hábitos e dialetos, como também compreender a existência de um português padrão necessário.

3.2. Análise de questionário II: Prática pedagógica do professor

A segunda análise dos questionários refere-se à prática pedagógica do professor de língua portuguesa, questionário este que é composto por sete perguntas. Num total foram três professores envolvidos na pesquisa e que serão identificados como P1, P2 e P3.

Em resposta à primeira questão: Qual sua formação? Para qual ano você leciona? Identificou-se que o Professor P1 não tem uma formação acadêmica. Ele possui apenas o Ensino Médio através do PROFORMAÇÃO, leciona numa turma multisseriada (4º e 5º ano do Ensino Fundamental), no período matutino, com

carga horária de 40 horas semanais. P1 é morador da comunidade quilombola, possui o dialeto semelhante aos dos alunos.

Já o professor P2 é formado em Pedagogia (curso a distância); leciona na turma do 6º ano, no período matutino, com carga horária de 30 horas semanais, ele é oriundo da cidade de Teresina de Goiás que fica a 22 km da comunidade, seu trajeto até a comunidade é por meio do transporte escolar, permanecendo a semana toda na escola, retornando a sua cidade aos finais de semana.

Referente ao professor P3, ele possui o Ensino Médio Técnico em Magistério e está cursando o último semestre do curso Licenciatura em Educação do Campo, na área de linguagens, no campus de Planaltina-DF. Leciona aula de língua portuguesa na turma do 7º ano no período vespertino, com carga horária de 30 horas semanais. Oriundo da cidade de Monte Alegre de Goiás que fica a 69 km da comunidade, P3 faz o trajeto até entrada da comunidade por meio de transporte coletivo, e o restante do trajeto (4 km) é feito a pé ou através do transporte escolar.

No decorrer da pesquisa de campo percebemos que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, não têm formação continuada (P2 e P3), enfrentando dificuldades na relação escola/pais/comunidade e a insegurança por ser contrato temporário. Assim, essa falta de formação continuada torna-se um fator negativo na atuação do professor de língua portuguesa, uma vez que, para Santiago (2007), a formação continuada é vista como uma atitude fundamental para o exercício profissional docente que tem como objetivo estimular a busca do conhecimento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Conforme o questionário aplicado aos professores pretende-se aqui refletir a atuação e prática do professor em sala de aula. Em relação a segunda questão: Em sua opinião, qual deve ser o objetivo principal da aula de Língua Portuguesa? Por que? Identificou-se expectativas diferenciadas em relação à atuação dos três professores, sendo que:

P1 acredita que a funcionalidade da disciplina de Língua Portuguesa para o professor é que o aluno aprenda a ler, escrever corretamente e produza textos, levando em consideração a expectativa de aprendizagem da matriz curricular. Já o professor.

P2 responde que o objetivo principal de língua portuguesa é ensinar as regras gramaticais advindas do currículo referência e do próprio livro didático. P2 “entende que o ensino de leitura e escrita deve seguir a norma padrão”.

Enquanto, P3 descreve que o objetivo principal da aula de língua portuguesa é ensinar conteúdos de qualidades no que se refere à leitura, escrita e interpretação, respeitando o conhecimento empírico do aluno enquanto sujeito do campo e quilombola.

Quanto à terceira questão: Quais são as metodologias de ensino adotadas em sua prática e essa prática condiz com a realidade dos alunos? Os professores nos concedem as seguintes respostas:

P1: Explico o conteúdo com o apoio do livro didático, quadro-giz; faço a leitura dos textos em estudo junto com os alunos; porque o ensino de leitura e escrita deve seguir a norma padrão.

P2: Leitura compartilhada, ditado de palavras. Não. Pois, a matriz curricular é diferente da realidade dos alunos.

P3: Leitura silenciosa, leitura individual e partilhada com os alunos, debate sobre o conteúdo, trabalho em grupo e individual. Geralmente, procuro relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos, porque todo o planejamento é norteado pela matriz curricular do Estado, que abrange as expectativas de aprendizagem (praticamente as metodologias das aulas e os objetivos a serem alcançados). Os eixos temáticos são as práticas do que é desenvolvido dentro dos conteúdos propostos pelo currículo referência.

De acordo com as respostas de P1 e P2, percebemos que estes professores possuem uma metodologia de ensino mediada pelo currículo referência do estado de Goiás. Assim, a prática de ensino desses professores torna-se desvinculada da realidade dos alunos, uma vez que, este currículo não contempla as especificidades dos alunos da escola alvo desse estudo.

Quanto à resposta de P3, perante a terceira questão, percebe-se que este possui uma metodologia de ensino voltada para a realidade dos alunos, abordando a vida cotidiana, os saberes e fazeres dos alunos. Assim, o P3 mesmo estando em uma escola regida pelo currículo referência, busca relacionar sua prática pedagógica que é orientada pelo currículo com a realidade dos alunos, colocando em prática princípios estabelecido pela Licenciatura em Educação do Campo, pois a partir da compreensão de Caldart (2010), o perfil de educador do

campo exige uma compreensão ampliada de seu papel na formação dos sujeitos do campo.

Dando sequência à análise do questionário, abordou-se as respostas obtidas pelos professores referentes à quarta questão: Quais as dificuldades enfrentadas na escola e na aprendizagem dos alunos? Os professores em suas respostas destacaram que a falta de material didático e apoio escolar representam uma das grandes dificuldades. De acordo com o professor P1, as dificuldades estão na falta de apoio escolar, no que se refere a uma coordenação pedagógica e as dificuldades dos alunos estão na praticidade de ler e escrever.

É válido ressaltar que as dificuldades encontradas nos alunos em relação a aprendizagem na leitura e escrita é um reflexo das práticas de ensino do professor, uma vez que, a partir das observações feitas, foi notável que o P1 apresenta dificuldades em conceituar gênero textual, não possui hábito de leitura, produzindo assim uma leitura mecanizada, reproduzindo junto aos alunos as mesmas dificuldades.

Para o P2, a dificuldade encontrada refere-se à falta de material didático, uma vez que o pensamento do P2 remete ao ensino voltado e fixado às sugestões abordadas no livro didático.

Em relação à dificuldade na escola, o P3 descreve que não tem coordenador pedagógico para o acompanhamento do trabalho pedagógico diariamente. Os professores contam apenas com a sua experiência e a visita de um técnico pedagógico da Subsecretaria Regional de Educação que vem na escola uma vez por semana, para acompanhar o trabalho de todos os professores.

Ao responder o questionário os professores apresentaram vários elementos que dificultam a sua prática pedagógica, mas não apresentam a falta de formação acadêmica como um elemento que interfere no desenvolvimento de sua prática, uma vez que não possuem uma formação específica na área de língua portuguesa e muito menos uma formação que propicie a eles uma visão crítica de sua metodologia. Assim, os professores atuam dentro de suas limitações.

No que se refere às dificuldades dos alunos, o P3 descreve que eles não têm o hábito de leitura em casa. Os alunos com mais dificuldades em leitura e

escrita, nem sempre podem retornar ao contraturno, por morar muito longe e depender do transporte escolar.

Ainda em sua resposta, P3 enfatiza que outro fator que contribui com essa dificuldade está relacionado à problemática dos pais serem analfabetos, dificultando assim o acompanhamento de seus filhos no processo de aprendizagem em casa. Além disso, os alunos que concluem o 5º ano apresentam muita dificuldade na disciplina de língua portuguesa. É válido ressaltar que a relação escola/professor/pais e alunos se configura em momentos de reuniões pedagógicas com os pais, festas na escola com datas comemorativas, ou em eventos de caráter religioso em que a escola cede o espaço físico.

É evidente que os pais não são os únicos responsáveis pela alfabetização de seus filhos, mas compreendemos que a educação deve ser coletiva. Assim, o fato dos pais dos alunos serem analfabetos torna-se uma dificuldade para a formação de seus filhos, uma vez que eles não possuem condições plenas de contribuírem com o processo formativo de seus filhos.

Em resposta à quinta questão: Você está cursando a Licenciatura em Educação do Campo? Quais as contribuições da LEDOC para sua atuação como professora de Língua Portuguesa? Os professores P1 e P2 responderam “não”. Pelo fato de P1 possuir formação básica no Ensino Médio em PROFORMAÇÃO, e P2 ser formado em Pedagogia (EaD), eles não podem discriminar a importância das contribuições da LEDOC para a atuação do professor de Língua Portuguesa.

Já o P3, como mencionado na primeira questão, está cursando o último semestre do curso Licenciatura em Educação do Campo, na área de linguagens, no campus de Planaltina-DF. As contribuições da LEDOC para P3 são relevantes, uma vez que, lhe propiciaram a inserção numa formação inicial que lhe direcionou as percepções renovadas relacionadas à praticidade de ensino e aprendizagem, voltada para uma atuação conceituada na variação linguística.

P3 aborda em sua prática de ensino uma gramática contextualizada, baseada na sociolinguística, na prática de letramento, na valorização do conhecimento empírico do aluno, que são princípios da LEDOC na formação dos professores na área de língua portuguesa, permitindo, portanto, que os alunos sejam os construtores do seu próprio conhecimento.

No que se refere à sexta questão: Qual é a sua opinião em relação ao Currículo de Referência proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás? Justifique sua resposta. P1 acredita que o currículo é importante para atuação pedagógica; já P2 ressalta que o Currículo Referência não condiz com a realidade dos alunos.

Por seu lado, P3 ressalta que o Currículo Referência é um material imposto pela Secretaria de Educação, uma vez que, devem-se seguir os conteúdos e as temáticas preconizadas nele. Ele acrescenta afirmando que o currículo contradiz com a realidade de vida dos alunos, ficando assim perceptível que cabe ao professor articular práticas da realidade dos alunos, paralelamente vinculada ao currículo referência, evidenciando assim que este currículo seja irrelevante para as escolas e os alunos do campo na comunidade Ema- Kalunga.

Quanto à última e sétima questão: Como é trabalhada a variação linguística na escola, sabendo que a comunidade manifesta uma linguagem vernacular baseada na oralidade? P1, embora pertencer à comunidade, e, portanto, ter o mesmo dialeto dos alunos, não leva em consideração as variações linguísticas, por acreditar que as aulas devem ser estabelecidas de forma tradicional fomentada na concepção de que cabe ao professor adquirir informações e repassar para o aluno.

No que diz respeito ao P2, ele não tem conhecimento teórico sobre a funcionalidade da variação linguística. Embora tenha conhecimento do dialeto da comunidade, trabalha seu conhecimento empírico linguístico baseado na concepção em consonância com as regras da norma padrão.

Já P3 trabalha o conhecimento empírico e a variação linguística baseando-se no conhecimento linguístico adquirido na Licenciatura em Educação do Campo, na área de linguagens.

O nível de aprendizagem dos alunos, em relação ao ensino de língua portuguesa, está em processo de desenvolvimento de compreensão do sentido e significado da língua e as variações linguísticas presentes no seu cotidiano.

O diferencial da LEDOC faz-se na medida em que o curso apresenta propostas de ligação da escola com a vida dos alunos, uma construção coletiva da educação, tendo o trabalho como princípio educativo. Assim, a Licenciatura em Educação do Campo baseada nos Marcos Normativos da Educação do Campo

(2012), busca construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras.

Dessa forma, expostos a visão dos professores diante do questionário, cabe então dar sequência à análise voltada para as observações feitas nas aulas de língua portuguesa dos respectivos professores P1, P2 e P3.

3.3. A atuação pedagógica do professor: análise das observações das aulas de língua portuguesa

A partir dos questionários e das observações das aulas de língua portuguesa, foram observadas a atuação e a prática dos professores participantes da pesquisa. Para propiciar a importância da atuação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, faz-se relevante descrever o processo de ensino praticado pelos professores P1, P2, P3.

Nas observações das aulas de língua portuguesa do professor P1, primeiramente, percebe-se que o transporte escolar chega à escola por volta das 06h50min da manhã. A turma é multisseriada, constituída por 08 alunos e 03 alunas com idades entre 09 e 13 anos.

Ao iniciar as aulas, o professor P1 cumprimenta os alunos com um bom dia. Sua metodologia baseia-se no Caderno Educacional do 5º ano, com conteúdos baseados na matriz curricular: leitura dos textos. Em sua prática de ensino, o professor P1, faz a leitura do texto, e em um segundo momento solicita a leitura individual de cada aluno.

Por meio das observações, percebemos que em se tratando de produzir textos os alunos têm dificuldades em organizar o texto, cuja temática é alimentação adequada. O professor não faz relação do texto com a realidade dos alunos.

As ideias dos alunos ficam limitadas na explicação do professor e ao tema abordado. Diante disso, é notório ressaltar que a metodologia de P1 é tradicionalista, assim os alunos ficam no aguardo do professor para conduzir a produção do texto. O material didático que P1 utiliza é o caderno educacional, caderno do aluno e o quadro negro.

O professor tem dificuldades em conceituar gênero textual, as aulas são geralmente a portas fechadas. Os alunos são inquietos, o professor não tem

paciência às vezes com alguns. Os alunos com um grau maior de dificuldade geralmente são calados e têm pouco acompanhamento do professor em sala de aula. Esses alunos são atendidos no contraturno três vezes na semana pelo professor P1. Por morarem longe da escola, durante as aulas de reforço, passam o dia inteiro na escola.

Baseados em quatro anos de inserção orientada na escola, atividades de letramento por meio do PIBID, no questionário aplicado e nas observações das aulas de língua portuguesa, percebemos que P1 não tem hábito de leitura, e que ele apenas lê o essencial para a sua aula. Produzindo assim uma leitura mecanizada. Esta situação foi claramente observada nas aulas de língua portuguesa e nas aulas de contraturno. O professor pede aos alunos que leiam o texto e vai fazendo as correções apenas das palavras que os alunos leem “errado” ou com dificuldade de pronunciar a palavra.

Embora as metodologias dos professores se aproximem em alguns quesitos, percebe-se que existe uma diferença enquanto a sua posição, uma vez que a discussão cabível nesta pesquisa é justamente a atuação pedagógica do professor diferenciada para o alcance de ensino qualificado em que os alunos possam desenvolver e obter resultados positivos na leitura, escrita e interpretação/ produção de textos.

É evidente que a metodologia de P1 é baseada no planejamento semanal, e tem os estudos voltados para as aulas de reforços com leitura de texto, referenciando a uma prática de alfabetização. A leitura se baseia na introdução de uma letra ou sílaba, cópia de texto (feita pelos alunos) e ditado de palavras decoradas pelo aluno. Os alunos são passíveis nesta metodologia, uma vez que só questionam o professor quando não entendem o conteúdo.

Quanto à análise das observações de P2, percebe-se que ele explica o conteúdo com o apoio do livro didático, quadro-giz. Ele faz a leitura dos textos em estudo junto com os alunos, retoma a leitura que é uma atividade de casa três vezes na semana. Durante as aulas, os alunos se sentam em duplas para facilitar a interação entre eles.

A posição dos alunos em relação à metodologia do professor é passiva. Pois, eles só questionam o professor quando não entendem o conteúdo ou quando estão com dificuldades em fazer as atividades propostas pelo professor.

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula pelo professor têm a função de ampliar o ensino de língua portuguesa com os alunos. Observa-se que o objetivo da disciplina de língua portuguesa para P2, é ensinar as regras gramaticais advindas do currículo referência e do próprio livro didático; pois, ele “entende que o ensino de leitura e escrita deve seguir a norma padrão”.

O professor P2 trabalha a escrita dos alunos com a produção textual sugerida pelo livro didático, por meio de datas comemorativas como, por exemplo, “Dia da Árvore”, “Semana da Alimentação”, entre outras datas, ditado de pequenos textos, caderno de caligrafia. A função do caderno de caligrafia é para que os alunos escrevam corretamente as palavras e sanar a ilegibilidade da escrita de alguns. Outra atividade escrita utilizada por P2 é a produção de redações, onde o professor verifica a organização das ideias dos alunos acerca do que foi proposto para a produção do texto.

Quanto à leitura dos alunos, o professor utiliza metodologias como uma leitura prévia feita pelo professor, em seguida pede-lhes que façam uma leitura silenciosa, leitura individual. Após a leitura de todos os alunos, P2 faz uma pequena discussão sobre o texto, perguntando-lhes o que entenderam do texto e qual sua dificuldade em relação ao texto.

Alguns alunos demonstram dificuldades na leitura de palavras com dígrafos e palavras com acento agudo e circunflexo. Esses alunos têm acompanhamento nas aulas de contraturno.

No que se refere ao processo avaliativo da disciplina de língua portuguesa, P2 avalia a aprendizagem na participação do aluno, nas atividades em sala de aula, atividades de casa, trabalho individual e avaliação bimestral.

P2 acredita que o método avaliativo que ele utiliza tem a função de diagnosticar e classificar o aluno com uma nota final, que é obtida em uma avaliação escrita no final de cada bimestre.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de língua portuguesa têm pouca relação com a vida dos alunos. O professor tem suas aulas todas planejadas de acordo com a matriz curricular e o livro didático que a escola adota como material didático indispensável na atuação e prática do professor.

No que diz respeito à relação escola-professor-alunos-pais, acontece por meio de reuniões pedagógicas ou nas festas comemorativas na escola como “Dia

das Mães”, “Festa Junina”, ou quando a escola ou o próprio professor solicita a presença dos pais na escola para tratar de assuntos referentes à aprendizagem dos seus filhos ou resolver situações de indisciplina dos seus filhos.

P2 tem conhecimento sobre o dialeto próprio dos alunos quilombolas, mas trabalha o seu conhecimento empírico de forma impositiva, seguindo as regras da norma padrão. Percebe-se que ele não tem conhecimento teórico sobre a função da variação linguística na escola e na vida dos estudantes, evidenciando assim a dificuldade em sua prática no ensino de língua portuguesa.

Já em relação às observações das aulas de P3, percebe-se que sua metodologia causa nos alunos uma reação participativa, por envolvê-los em sua realidade.

No que se refere ao processo de avaliação, P3 utiliza as atividades individuais no caderno, debate, trabalho em grupo, trabalho individual e avaliação bimestral. Quanto à escrita e leitura dos alunos, P3 trabalha seguindo o currículo referência adequando a sua realidade, por meio da variação linguística, utilizando os gêneros textuais em estudo.

P3 tem sua metodologia de ensino baseada nos conceitos linguísticos de Bagno (2008), portanto, compreende que a variação linguística se constitui na evolução da língua, assim entende que a língua é heterogênea devido a sua associação nos aspectos sociais e geográficos.

Diante disso P3 compreende que os alunos quilombolas, são falantes vivos da língua portuguesa tendo seus dialetos próprios, portanto, P3 procura adequar os conteúdos do currículo referência com a realidade dos alunos, valorizando sua oralidade, fazendo adequações necessárias na escrita dos alunos e respeitando os seus dialetos próprios.

Embora P3 baseia sua prática de ensino na variação linguística, é compreensível relatar que conforme P3 correlaciona em sua resposta ao questionário 01, prática pedagógica do professor, ele encontra em sua sala de aula várias dificuldades em relação a leitura e escrita dos alunos, que estão associadas ao fato dos alunos não terem o hábito de praticar a leitura em casa, e pelo falta de acesso às aulas de reforço, uma vez que, a distância de suas casas até a escola os impossibilita de participar das aulas de contraturno que acontecem três vezes na semana.

Observamos que o nível de aprendizagem dos alunos, em relação ao ensino de língua portuguesa é complexo devido à dificuldade dos alunos para interpretar gêneros textuais em estudo. Para tal compreensão da complexidade do ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o professor esteja consciente dos diversos usos e funções a que a língua se presta e só assim ele terá condições de desenvolver a competência comunicativa em seus estudantes, permitindo-lhes ler e escrever em qualquer contexto.

3.4. A atuação e prática pedagógica do professor de língua portuguesa e seus efeitos na Escola Estadual Calunga III

A partir das observações e questionários aplicados aos professores e alunos da Escola Calunga III-Ema, deve-se ressaltar que na atuação e prática docente existem problemas a serem reparados. A forma como atuam os professores em sala de aula e os problemas de produção e de compreensão textos encontrados nos alunos, são exemplos de que a prática pedagógica precisa ser reformulada no conceito de ensino/aprendizagem.

Sabemos que o ensino hoje, no Brasil, acarreta grandes dificuldades, mas se a escola e professores puderem contribuir para o desenvolvimento destes alunos, é possível conseguir resultados positivos mesmo tendo uma educação em déficit.

Com base nas observações feitas nas aulas dos professores P1, P2 e P3, notamos uma diferença nas suas atuações. Assim, pode-se dizer que é necessário uma visão diferenciada para o ensino de Língua Portuguesa, pois, acredita-se que, dessa maneira, a escola consiga alcançar uma praticidade que contribua no crescimento educacional do aluno. Assim, BORTONE; ALVES (2014) ressaltam que:

O professor deve trabalhar em perspectiva cultural e usar o conceito de competência comunicativa, propondo a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações. É assim que ensinará o educando a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais de acordo com estas. É necessário levantar o perfil sociolinguístico do educando, pois ele servirá de base para a formulação de uma política pedagógica que, ao garantir o acesso do aluno à norma-padrão, respeite suas

peculiaridades culturais e lhe garanta a segurança necessária para usar sua língua materna. (BORTONE; ALVES, 2014, P.159)

Então, cabe ao professor ensinar aos alunos de forma clara e cooperativa, investindo em aulas que lhes propiciem o contato mais prazeroso com as aulas de Língua Portuguesa, seja na leitura ou na produção de textos, demonstrando através das aulas, uma dinamicidade em que os alunos não vejam as aulas como um sacrifício ou obrigação, mas que tenham percepção da sua realidade, do seu cotidiano. Estas aulas são um instrumento fundamental para impulsionar as habilidades dos alunos.

Com base no questionário aplicado e nas aulas de língua portuguesa observadas, deve-se ressaltar que embora as dificuldades estejam na educação, mais precisamente na Escola Estadual Calunga III, é possível perceber que a praticidade das aulas articulada com o estudo das variações linguísticas, acaba por identificar uma percepção melhor do aprendizado; pois ao trabalhar a realidade do aluno, P3 consegue um desenvolvimento e participação melhor dos alunos.

Diante dessa percepção, fica evidente a importância dos estudos das variantes linguísticas nas salas de aulas da comunidade quilombola; uma vez que através de seu dialeto, os alunos podem compreender e entender a estrutura da língua portuguesa, sendo capazes de diferenciar dialeto da norma padrão, desmitificando assim a ideia e existência do preconceito linguístico.

Assim, cabe ao professor conhecer a variante linguística local, e trabalhar a gramática com base no dialeto. Conforme Possenti (2002, p. 321), “conhecer como se fala na região em questão revelará curiosamente, eu creio que os problemas são menos numerosos do que se imagina que são”.

Assim, o professor em seu papel de mediador pode visualizar a sala de aula como um espaço para abordar a variação linguística, incluindo suas implicações, tais como o preconceito linguístico, consequentemente relacionado com os falantes de variedades distantes da norma culta.

Com base na pesquisa mediante o questionário e as aulas observadas, é possível também destacar que outra necessidade para as aulas de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III, remete à questão da qualificação do profissional.

Diante disso, ressalta-se que o P1 não possui formação acadêmica na área de conhecimento de linguagem, mantendo-se preso ao conteúdo da matriz curricular, seguindo as habilidades conforme expostas sem ao menos atribuir novas percepções de ensino, novas estratégias para que o aluno interaja nas aulas de língua portuguesa. Isso não significa que P1 esteja errado em usar o método tradicional, mas ao posicionarem-se em aulas maçantes, os alunos não compreendem o ensino com eficácia.

Em relação ao posicionamento de P1, ao se apoiar unicamente na gramática tradicional, é relevante ressaltar que de acordo com Bortone e Alves (2014), cabe ao professor levar os alunos:

A perceber que os conhecimentos da gramática normativa não devem ser decorados nem vistos como fins em si mesmos, mas como fonte e consulta que vão ajuda-los a tirar suas dúvidas de língua quando for requerida a norma-padrão (BORTONE e ALVES, 2014, p. 158).

Então, ressalta-se que em normas e metodologias de ensino, cabe ao professor à percepção das características socioculturais pertinentes na comunidade, características estas que não são contempladas nos livros didáticos, uma vez que a Escola Estadual Calunga III, tem professores oriundos da cidade e da comunidade. Sendo assim, os professores precisam identificar estas características socioculturais para adequá-las às práticas pedagógicas inerentes a aprendizagem dos alunos.

É preciso focar nas necessidades de atualizar-se, qualificação para que os professores sejam capazes de exercitar seu papel de mediador do ensino, mediador do conhecimento. A formação inicial é necessária, uma vez que ela é a base de articulação, de proceder, de conhecer para ensinar.

Sabe-se que muitos professores não conseguem bons resultados por não terem um conhecimento específico para atuarem em sala de aula. O conhecimento prévio por si só não terá resultados de desenvolvimento educacional, é necessária a formação acadêmica para entender como se media uma sala de aula, e como se ensina a língua portuguesa de forma contextualizada atundo na libertação dos indivíduos.

Entendemos que a formação é importante por que ela orienta a prática, assim de acordo com os dados obtidos através dos questionários aplicados aos

professores, percebemos que os professores que não possuem uma boa formação que os estimule a terem uma visão crítica da realidade apenas reproduzirão o que lhes foi repassado por um sistema educacional falho, alienador e tradicionalista.

Além da formação inicial, é necessária a formação continuada, para que se possa compreender como se constitui a figura do professor, sua identidade no processo e de que maneira ele deve ser um profissional consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa, percebemos as lacunas e deficiências existentes no que se diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente na Escola Estadual Calunga III, os argumentos discursivos aqui presente foram de suma importância para constituição das contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na atuação do professor de Língua Portuguesa para a formação do sujeito, ou seja, uma atuação voltada para a formação dos sujeitos do campo, práticas pedagógicas que contribui para a formação do intelecto, capacitando em sujeitos críticos e atuantes nas esferas sociais.

Os primeiros caminhos desta pesquisa se visualizaram nas indagações frente a atuação e prática pedagógica do professor de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III, após um estudo teórico, além da pesquisa por meio de observações e questionários junto aos alunos e professores envolvidos, entendemos que o ensino de língua portuguesa, na Escola Estadual Calunga III da comunidade Ema, apresenta-se em lacunas devido a ausência de uma atuação pertinente que propicie para a formação dos alunos, fato este que leva a conceitualizar alguns elementos que tem contribuído para as dificuldades frente a atuação do professor de língua portuguesa.

Um elemento importante que se associa em dificultar a atuação do professor está na existência do Currículo Referência, cujo valor é orientar o professor de língua portuguesa a focalizar no ensino de forma sistemática dos gêneros textuais proporcionando assim o desenvolver de habilidades aos alunos, voltada para dominação de cada gênero, fato este que leva o professor a uma alienação junto ao currículo referência, desenvolvendo assim uma prática pedagógica tradicionalista que não contemplam as necessidades e as especificidades dos alunos da Escola Estadual Calunga III.

Outra questão, que se associa a atuação docente da Escola Estadual Calunga III, está relacionado com a formação, tornou visível que há uma falta de apoio para os professores, que não tem condições plenas para uma atuação pedagógica que propicie na formação de sujeitos, pois, aos professores não há a

acessibilidade de uma formação continuada, o que dificulta na ação pedagógica dentro da sala.

Na construção dessa pesquisa, e por meio das análises, é interessante ressaltar que o ensino de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III, se formaliza nas práticas voltadas para a norma padrão da língua portuguesa, na qual se preconiza o conceito correto de pronunciar as palavras; cuja leitura e escrita são voltadas apenas para decodificação de palavras, e escritas artificiais, com a finalidade de escrever palavras soltas, assim percebemos que os professores se encontram em sistema tradicionalista e falho, propiciando em uma atuação vulnerável, aprisionada ao tradicionalismo que não permeabiliza aos alunos do campo a acessibilidade ao conhecimento de forma livre, sem alienar o conhecimento empírico do aluno.

Mediante as circunstâncias, compreendemos que a atuação pedagógica voltada para os estudos da linguística e sociolinguística, que nos capacita para ensinar através da realidade existencial dos alunos, fomentar o ensino através de expectativa correlacionada com as variações linguísticas.

É nessa sequência de temática de atuação pedagógica do professor de língua portuguesa que, entendemos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de linguagem, tem contribuído de forma significativa na atuação do professor de língua portuguesa na Escola Estadual Calunga III na comunidade Kalunga-Ema.

A prática pedagógica nos encaminha para a conscientização de que um professor de Língua Portuguesa é mediador do conhecimento e deve ensinar para além da gramática normativa tradicional, abordando conceitos sociolinguísticos com a adequação do conhecimento empírico do sujeito do campo respeitando sua oralidade, saberes, fazeres, cultura e identidade.

Portanto, entende-se, que a atuação do professor de língua portuguesa deve ser desenvolvida de forma a valorizar o conceito sociolinguístico na qual cada indivíduo compreenda e participe efetivamente da construção do conhecimento por meio da sua realidade de vida, permitindo assim um passo significativo para a constituição de uma atuação pedagógica comprometida para a formação de sujeitos críticos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Isabel. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2009.

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. **Kalunga: povo da terra**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. 50. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2008.

BORTONE, Márcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. In: **Porque a escola não ensina gramática assim?** São Paulo; Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al]. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo. Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Mares. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística e educação. São Paulo. Parábola, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 09/2001: diretrizes operacionais para Educação Básica. Brasília: CNE CEB, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli. S. **Escola é mais do que escola... Pedagogia do Movimento. SemTerra**. Petrópolis. RJ. Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010.

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental. P. 12-13. Disponível em

<http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos> e consultado em 24/10/2015).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes: 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas.1991.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LABES, Emerson Moisés. **Questionário**: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, EM. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social na área da Educação. in: **Revista Serviço Social & Realidade**8 N.º 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999.

MENEZES NETO. Antônio Júlio de. **Formação de professores para a Educação do Campo**: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy Alves. ROCHA, Maria.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D. **A educação para quilombolas**: Experiência de São Miguel dos Pretos em Rastinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). Cadernos Cedes, 2007.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

PPP (Projeto Político Pedagógico- Escola Estadual Calunga III), 2014.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Ser professor/professora**: convivência ética, respeitosa e crítica. Revista de Educação AEC, Rio de Janeiro, v. 36. 2007
SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo. 3. ed. Autores Associados, 2000.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**; Fonologia em Nova Chave. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

www.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em: 20 setembro 2015. 14:30.
Site <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/alunos-de-8-anos-tem-nivel-baixo-de-leitura-em-20-estados.htm>

APÊNDICE 01:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Unidade escolar: escola Estadual Kalunga III

Município: Teresina de Goiás

Comunidade Kalunga – Ema.

1. Qual a metodologia de ensino observada pelo professor de língua portuguesa?
2. Qual a reação dos alunos, em relação à metodologia do professor de língua portuguesa?
3. Como são utilizados os materiais didáticos em sala de aula?
4. Qual objetivo da disciplina de língua portuguesa para o professor?
5. Como o professor de língua portuguesa trabalha a escrita e a leitura com os alunos em sala de aula?
6. De que forma ocorre o processo de avaliação na disciplina de língua portuguesa?
7. Os conteúdos trabalhados em sala de aula têm relação com a vida dos estudantes?
8. Como se configura a relação escola, professor, alunos e pais?
9. Como o professor de língua portuguesa trabalha o conhecimento empírico e a variação linguística em sala de aula?
10. Qual o nível de aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa, durante a observação das aulas?

APENDICE 2:

QUESTIONÁRIO 01: Prática pedagógica do professor

IDENTIFICAÇÃO

PROFESSOR (A): _____

GRAU DE ESCOLARIDADE: _____

ESCOLA: _____

MUNICÍPIO: _____

QUESTIONÁRIO

1- Qual é a sua formação?

- (a) ☐ Nível médio
- (b) ☐ Superior Completo
- (c) ☐ Superior incompleto.

Para qual ano você leciona?

- (a) ☐ 1º ao 5º ano Ensino Fundamental 1ª Fase
- (b) ☐ 6º ao 9º ano Ensino Fundamental 2ª Fase
- (c) ☐ 1ª ao 3ª série Ensino Médio

2- Em sua opinião, qual deve ser o objetivo principal da aula de Língua Portuguesa? Por quê?

3- Quais são as metodologias de ensino adotadas em sua prática e essa prática condiz com a realidade dos alunos?

4- Quais são as dificuldades enfrentadas na escola e na aprendizagem dos alunos?

5- Você está cursando a Licenciatura em Educação do Campo? Quais as contribuições da LEDOC para sua atuação como professora de Língua Portuguesa?

6- Qual é a sua opinião em relação ao Currículo de Referência proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás? Justifique sua resposta.

7- Como é trabalhada a variação linguística na escola, sabendo que a comunidade manifesta uma linguagem vernacular baseada na oralidade?

QUESTIONÁRIO02: Aprendizagem dos alunos (língua Portuguesa)

ALUNO: _____ Ano: _____

Comunidade: _____

QUESTIONÁRIO

(01). Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?

a) Sim ()

b) Não ()

(02). Você acha que os conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa são:

a). Difíceis () b). Muito difíceis()

c). Fáceis() d) Muito fáceis()

(03). Você usa o português padrão só na escola?

(a). Sim() b) Não()

(04). Para você o Ensino de Língua Portuguesa é importante para:

a) Ler e compreender os diversos tipos de textos ()

b) Dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua ()

c) Saber adequar sua fala às diferentes situações comunicativas ()

d) Saber falar melhor e produzir bons textos ().

(05). Quais desses elementos você acredita ser mais importante para a sua formação como aluno?

a) O conhecimento textual ()

b) O conhecimento gramatical ()

c) O conhecimento de mundo ()

d) O conhecimento dos usos e práticas linguísticas ()

(06). Você considera o nível das provas:

a) Fácil, por que exige apenas os conteúdos ministrados nas aulas ().

b) Bom, por que exige o uso do conhecimento de mundo, textual e o gramatical ().

c) Razoável, por que envolvem apenas o conhecimento gramatical e as questões são decorativas ().

d) Difícil, por que usa uma linguagem complicada e as questões são longas ().

(07). Descreva como são as aulas de Português.

(08). Como você vê a utilidade do ensino de língua portuguesa?

(09) Quais são as dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa?

a). Em relação à GRAMÁTICA: ()

b). Em relação à LEITURA: ()

c). Em relação à PRODUÇÃO TEXTUAL: ()

d). Em relação à ESCRITA: ()

e) Em relação à COMPREENSÃO e INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

(10). Você gosta de ler?

a). Sim ()

b). Não ()

c). Às vezes ()