

Produção Escrita Significativa e Formação de Professores em Contexto Interculturais

Meaningful Written Production and Teacher Training in Intercultural Contexts

Roseli Gonoring Hehr¹

Erineu Foerste²

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre as práticas escolares de produção escrita instituídas na escola e provoca a pensar sobre outras possibilidades de produção considerando a diversidade dos sujeitos que constituem o contexto escolar, seus saberes e o direito de dizer a sua palavra. O método utilizado para pesquisa foi a revisão bibliográfica a partir dos conceitos de escrita significativa (Freire, 1981; Bakhtin, 2010; Geraldi, 1999, 2010, 2013), formação de professores (Vasconcelos, 2016; Felipe 2020) e interculturalidade (Candau, 2012). A produção escrita significativa exige liberdade responsável para elaboração de currículos e formação de professores que tenha em pauta a interculturalidade. Os resultados da revisão consideram que a escola seja um lugar que acolha, entenda e valorize cada sujeito em suas singularidades culturais, entre tantas outras particularidades, com objetivo principal da permanência dos estudantes e oferte uma educação que faça sentido e tenha significado para o educando.

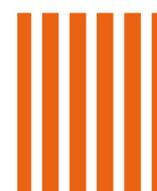
PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita significativa, Currículo, Formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the school practices of written production established at school and provokes us to think about other production possibilities considering the diversity of subjects that make up the school context, their knowledge and the right to say their Word. The method used for research was a bibliographic review based on the concepts of meaningful writing (Freire, 1981; Bakhtin 2010; Geraldi 2010), teacher training (Vasconcelos, 2016; Felipe, 2020) and interculturality (Candau, 2012). Meaningful written production requires responsible freedom to prepare curricula,

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Graduada em Pedagogia pela UFES e Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Membro do Grupo de Pesquisa(CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Professora dos anos iniciais e finais da Prefeitura de Vitória-ES. E-mail: rosegonoring@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9467-1435>

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2002 (PUC-Rio) e pós-doutorado na Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen em 2011 na Alemanha (Unisiegen) e no Institutfür Romanistik da Justus Liebig Universität-Gießen em 2019 na Alemanha (UNI-Gießen). É professor associado de Tempo de Dedicção Exclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Fundou e lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: erineufoerste@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>





teacher training that takes interculturality into consideration. The results of the review consider that the school is a place that welcomes, understands and values each subject in their cultural singularities, among many other particularities, with the main objective of permanence and education that makes sense and has meaning for the student.

KEYWORDS: Significant written production, Curriculum, Training of Teachers.

INTRODUÇÃO

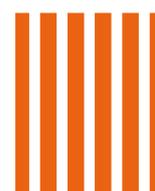
Este artigo emerge da inquietação de uma professora pesquisadora quanto às práticas escolares de produção escrita estabelecidas na escola e da esperança de explorar novas possibilidades e caminhos. A linguagem é o meio pelo qual nos formamos como indivíduos, através de um processo que envolve interação, trocas e conflitos com nossos pares. É nesse contexto singular que a fala, a escrita e o discurso são desenvolvidos e podem revelar toda a complexidade desse processo, que nos define como seres únicos e coletivos.

Através da leitura e das interações sociais, a produção escrita se molda, se constrói e se reconfigura à medida que ampliamos nossas leituras e experiências. Assim, expressamos nossos pensamentos e ideias, argumentamos e exercemos o direito de manifestar nossa voz por meio da escrita, que se configura como uma das formas de emancipação dos sujeitos.

Ao reconhecermos que a escola entre suas inúmeras atribuições, tem o papel emancipador, por ser a principal responsável pela aquisição da leitura e apropriação da palavra escrita, refletimos: Como os currículos e da formação continuada formação de sujeitos leitores e produtores de textos nas escolas campesinas?

Para Bakhtin (2010b), na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz; em cada palavra há vozes, às vezes distantes, anônimas, impessoais e também vozes próximas. Assim, a língua mostra-se como possibilidade de comunicação que, a partir da interação com os interlocutores, constitui e fundamenta a linguagem.

Partindo desse princípio, fundamentada na perspectiva sócio-histórica em que Vigostki (1996) nos faz refletir sobre a importância das vivências, dos aspectos sociais, históricos e culturais na formação dos sujeitos é que nos propusemos a tecer reflexões sobre a produção escrita e suas interfaces com o currículo escolar e a formação de professores numa perspectiva intercultural.



Ao refletirmos sobre o currículo e a produção escrita significativa em contextos escolares, trazemos Moreira (2001), para dizer que “ não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e sua formação” anunciando que pensar a formação de professores é fundamental para as questões apresentadas neste texto.

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À PRODUÇÃO ESCRITA SIGNIFICATIVA

Recorrer a documentos oficiais é essencial ao discutir educação, pois muitas justificativas para práticas educacionais, ou a falta delas, baseiam-se na legislação vigente que regula a educação brasileira. Além disso, a contribuição de pesquisadores e estudiosos, por meio de produções acadêmicas, enriquece o estudo e promove uma análise mais aprofundada do tema.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), documento oficial que orientou diversas redes e sistemas de ensino, destacam-se os objetivos relacionados à produção escrita, que são evidenciados da seguinte forma:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico; (Brasil, 2001)

A LDB, Lei nº 9394/96 diz, em seu artigo 26, que

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil,1996)

E especifica em seu artigo 28 a questão da educação do campo

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Brasil,1996)

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

em seu art. 2º, § único, afirmam que

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002).

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, entre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, apresenta

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitam o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (Brasil, 2017, p.6)

1.1 Por uma educação com currículos interculturais

Os trechos dos documentos mencionados evidenciam o direito do educando, nos mais diversos contextos, à garantia de uma educação que considere seus interesses, sua cultura, seu modo de ser e lhes assegure a aprendizagem da linguagem escrita.

E assim coadunamos com Moreira (2001) ao afirmar que

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam a voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (Moreira, 2001, p.3)

Em um país como o Brasil que a diversidade cultural é marcante, temos urgência de políticas públicas que realmente considerem todos os povos, com suas identidades plurais. Isso implica liberdade responsável para elaboração de currículos, formação de professores que tenha em pauta a interculturalidade, para que a escola seja um lugar que acolha, entenda e valorize cada sujeito em suas singularidades culturais, entre tantas outras particularidades, com objetivo principal da permanência e de uma educação que faça sentido e significado para o educando.

Silva (2002) destaca em seu livro *Documentos de Identidade* que, para Althusser, a escola é vista como um aparelho ideológico do Estado, que produz e dissemina a ideologia dominante, especialmente por meio dos conteúdos curriculares. Bowles e Gintis enfatizam a importância da aprendizagem experiencial e das relações sociais na escola, que moldam atitudes necessárias para o

mercado de trabalho capitalista. Bourdieu e Passeron introduzem os conceitos de “reprodução” e “capital cultural”, explicando como a cultura dominante é internalizada por meio do currículo escolar.

Com base nas contribuições de Silva (2002), podemos inferir que a escola geralmente serve a interesses de grupos específicos, como o governo, empresários ou a classe dominante, e não necessariamente aos alunos que a frequentam. Isso sugere que o currículo e os conteúdos muitas vezes não são elaborados para atender às necessidades dos estudantes camponeses e suas famílias.

Arroyo (2016) nos convida a refletir sobre os conflitos e tensões enfrentados pelos professores ao afirmar que

Nesse novo contexto as tensões identitárias aumentaram. As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (Arroyo, 2013, p. 27)

Arroyo, ao abordar as tensões presentes no cotidiano escolar, nos leva a refletir sobre a cultura escolar e a cultura da escola. Essas tensões surgem devido às imposições e regras que ignoram a função docente e as reais necessidades e aspirações dos estudantes.

Segundo Demenech (2016, p. 24), a cultura escolar é composta por regras, normas, rituais, ideais, crenças, hierarquias, valores e princípios de ordem e classificação, além de representações mentais. Esses elementos, que incluem linguagens e significados simbólicos ou reais, formam a estrutura da escola. A cultura escolar também abrange o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, quando selecionados, organizados e normatizados sob a influência dos imperativos didáticos, constituem o objeto da transmissão deliberada no contexto escolar.

Demenech (2016, p. 26) sustenta que as pessoas vivenciam a cultura escolar de maneira única, resignificando e enfrentando tensões e contradições. Esse processo de reorganização da vida escolar e das ações individuais contribui para a construção da cultura da escola. É fundamental que esse movimento promova um ambiente escolar acolhedor, que compreenda o estudante em seus aspectos sociais, históricos e culturais, e que também respeite a função do docente, que está

Revista Interdisciplinar

diretamente envolvido na realidade da escola e percebe as dificuldades, possibilidades e necessidades dos membros da comunidade escolar.

Nesse contexto, abordar a questão intercultural no ambiente escolar se torna urgente, especialmente quando consideramos os materiais didáticos fornecidos às escolas do campo, que muitas vezes abordam temas e propostas que desconsideram a realidade e as necessidades dos estudantes. Além disso, a formação inicial dos professores, quando aborda o contexto das escolas camponesas, ocorre de maneira superficial e insuficiente. Situações de discriminação e exclusão enfrentadas por estudantes com características identitárias específicas, como modos de falar ou vestir, também contribuem para o abandono dos estudos.

A educação numa perspectiva intercultural pressupõe

[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. (Candau, 2012, p.247)

Assim, uma educação intercultural requer que gestores e educadores compreendam que tanto o sistema escolar quanto a cultura escolar podem ser reavaliados, considerando os estudantes como sujeitos de direitos, com identidade, cultura e histórias próprias. O respeito e a valorização desses aspectos demandam práticas pedagógicas diferenciadas, que permitam aos estudantes não apenas adquirir conhecimentos social e historicamente reconhecidos, mas também registrar e compartilhar seus próprios saberes e ideias, contribuindo para a construção de suas memórias e conhecimentos.

2 POR UMA PRODUÇÃO ESCRITA SIGNIFICATIVA

Ao trazermos a legislação educacional e apontamentos sobre o currículo, abrimos caminho para direcionar nosso olhar para a produção escrita significativa em nossas escolas, com destaque que, ao falar de produção escrita não nos limitamos ao componente curricular Língua Portuguesa, por compreendermos que em todos os componentes, pela mediação dos professores é possível produzir escritas significativas.

Geraldi (2010) afirma que a escola pode representar um espaço de libertação, mas também de dominação, dependendo da mediação feita junto aos estudantes, dos tipos de textos disponibilizados para leitura e produção,

O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há de estar presente. (Geraldi, 2010, p.141)

A linguagem tem um poder incontestável e por isso

[...] é condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional, mas trata-se da necessidade de pensá-la a luz da linguagem. (Geraldi, 2010, p. 34)

Entendemos que considerar os aspectos sociais, culturais e históricos do educando pode contribuir não apenas para a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, como também, permitir que se apropriem desse recurso para utilizarem em seus ambientes de interação: família, escola, igreja, comunidade e sociedade como um todo.

Conforme afirma Bakhtin

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2010a, p.117).

Uma prática que não se relaciona com a realidade dos educandos resulta em um trabalho com a palavra que carece de compromisso com a função social da escrita. Como consequência, os alunos podem se sentir desmotivados por não perceberem a necessidade, a importância ou a aplicabilidade do que estão aprendendo.

Embora Freire aborde especificamente a leitura e a escrita no contexto da alfabetização de adultos, suas contribuições são igualmente relevantes para os estudantes do campo. Freire destaca que é essencial considerar as necessidades e contextos específicos dos educandos para promover uma aprendizagem significativa e engajada.

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão. (Freire, 1981, p.20)

Assim, a linguagem escrita produzida pelos educandos pode nos revelar muito do processo educativo, Bakhtin (2010b, p.309) diz que

[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser reproduzido e repetido, tudo que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Nas palavras do autor, fica evidente que a interferência, a fala, as opiniões e posicionamentos do educador, de acordo com o assunto ou temática abordada, certamente aparecerão no texto do educando, mas com a identidade e subjetividades do sujeito que o produz. No entanto, considerar o currículo “posto ou “imposto” pode contribuir conforme Moreira (2001) para problematizarmos o que propõe, mesmo compreendendo que os professores têm mecanismos e estratégias para imprimir a sua prática, assim

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (Moreira, 2001, p. 5)

Acreditamos que a constituição dessas identidades acontece também a partir das vivências, das leituras, das discussões e produções oportunizadas pela escola. E como o autor citado perguntamos: O que os estudantes lêem? Sobre o que escrevem? Quem determina essas escolhas? O currículo? O professor? O próprio estudante?

Questões que nos são caras ao ouvirmos relatos de estudantes que dizem “não gosto de ler e escrever”, que dizem ao final do Ensino Fundamental e Médio “não sei produzir textos”. Por isso, também é preciso pensar sobre o que as políticas de formação de professores têm garantido, ou não, para que esse profissional tenha condições de realizar um trabalho para além dos currículos instituídos, de cunho emancipador, visando a formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos.

3 ESPERANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? SEMPRE!

As reflexões acerca do currículo e da produção escrita significativa numa perspectiva intercultural não são possíveis sem considerarmos o professor, sua prática e a formação desse profissional. Entre avanços e retrocessos citamos a Resolução n. 02/2015 que de acordo com Felipe (2020) assumiu compromissos

[...] base comum nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologia; articulação entre formação inicial e continuada, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional. (Felipe, 2020, p.3)

Conforme Felipe (2020) esses compromissos, tiveram como objetivo uma formação ampla e cidadã e em defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como um bem para todos sem distinções. De todos os compromissos nos chama atenção o enfoque à formação cultural, que entendemos ser fundamental para que o educador tenha um olhar sensível, acolhedor e consiga valorizar por meio de sua prática pedagógica a diversidade cultural marcante nas escolas camponesas de nosso país.

Vasconcelos (2016) em sua tese intitulada “Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores” acredita que a formação de professores para o trabalho com as diferenças culturais numa perspectiva intercultural tenciona modos de pensar, de ser e de agir colonizadores e hegemônicos. Assume ainda todos os sujeitos como produtores de saberes legítimos com suas variadas “epistemologias”. Potencializa os horizontes culturais dos estudantes compreendendo o processo de conhecer significativo e libertador. Não nos resta dúvida de que a formação de professores ao potencializar as questões culturais e interculturais tende a favorecer a criticidade dos profissionais sobre os currículos, bem como possibilitar práticas de produção escrita significativas, pensadas a partir do contexto escolar, valorizando os saberes e fazeres do educando.

Assim, destacando a importância da formação de profissionais da educação, trazemos a concepção de professor como intelectual público citada por Moreira (2001) compreendido como um profissional

[...] voltado para ampliar os espaços públicos em que discussões e decisões possam ocorrer, assim como combinar concepção e implementação, pensamento e prática, como projeto coletivo de uma cultura pautada por liberação e justiça. Na visão de intelectual público associam-se, ao caráter político da prática docente, bastante acentuado na figura do intelectual transformador, a preocupação com o caráter discursivo dessa prática, a valorização da esfera cultural e crença na importância do debate público. (Moreira, 2001, p.6)

No entanto, em 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, elaborada a partir das mudanças políticas no Governo Federal, demarca um retrocesso para a profissionalização docente, ao reeditar os pilares das Diretrizes de 2002 e ainda, conforme Felipe (2020)

[...] 1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às aprendizagens essenciais previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola. (Felipe, 2020, p.4)

As mudanças em decorrência da Resolução CNE/CP n. 2/2019 demonstram segundo Felipe (2020) uma ameaça à autonomia didático-científica das instituições universitárias e negam a diversidade de projetos pedagógicos de formação inicial pelo país e conseqüente o enfraquecimento da formação continuada assegurada pela Política Nacional de Formação de Professores. Tal medida demonstra a concepção sobre o professor da educação básica como um mero aplicador de atividades e não como um criador, capaz de ressignificar propostas ou mesmo elaborá-las, partindo da realidade dos educandos e do contexto onde a escola está inserida.

Vemos assim um projeto de desmonte da formação de professores que atende a interesses neoliberais e por conseqüência implicam num retrocesso para a educação nacional, retomando a concepção tecnicista de professor, visto como mero executor, que não pensa, não expressa opiniões, apenas realiza a aula programada, utilizando materiais estruturados e atendendo aos interesses de grupos específicos para a manutenção do *status quo*.

A formação de professores, seja ela, inicial ou continuada, enquanto processo formativo que provoca reflexões e compreensões nos permite dizer que, possibilita ao educador propor leituras, e escritas significativas, que ao entender que nesse movimento em que ensina e aprende Freire (1997),

Revista Interdisciplinar

é capaz de ouvir e transformar com os educandos os saberes desses sujeitos em conhecimento, mostrando-se como educador ativo, reflexivo e crítico de sua prática, numa ação dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registramos que, ao demarcarmos a escola do campo e refletirmos sobre a produção escrita significativa numa perspectiva intercultural, defendemos que se considere a realidade e as vivências dos educandos, para se propor o debate, a leitura, a escrita. Mais importante ainda, é que podemos transpor essas considerações para qualquer espaço tempo escolar, ou seja, considerar o contexto em que a escola está inserida e os educandos que nela estão, com a intenção de superarmos uma educação dicotômica, que distingue o campo da cidade, a escola pública da particular, os grandes centros da periferia e tantas outras classificações que não substanciam a nossa intenção nesta escrita.

A escola pode ser compreendida como espaço tempo de ouvir os diversos saberes, relacionando-os com as vivências e necessidades sentidas dos educandos, possibilitando-os escrever, produzir seus textos, escritas, sendo essas capazes de revelar as concepções e práticas escolares de leitura e produção.

Geraldi (2010) destaca a preferência da escola por textos pragmáticos e referenciais em detrimento da produção literária e, assim, outras leituras e produções deixam de ser realizadas, aprendidas, vividas. Diante disso, mais uma vez, a escola encontra-se enredada pelo sistema, pelo currículo dominante, que prima pelos autores escritores, ou mesmo, reprodutores em detrimento dos autores criativos e críticos. Autores esses, que estão dispostos ao novo, que têm sua opinião e vontade de escrever, mas que necessitam de motivação, estímulo e atenção às suas necessidades.

A formação inicial e continuada de professores se apresenta como esperança para a superação de políticas que buscam aprisionar e cercear a liberdade intelectual e criativa do professor. Enquanto a escola, compreendendo aqui todos os sujeitos que a constituem, não perceber os mecanismos que a amarram, que buscam domesticá-la, sendo para necessário um processo de catarse, ou seja, de rompimento e transformação das estruturas, de superação do sistema educacional “imposto”, incorrerá no risco de não atender aqueles que a procuram com sede de saber e esperança de tempos melhores, mas atenderá aqueles que desejam que tudo permaneça como está, e para que isso ocorra, ler e escrever bem não representam uma prioridade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de Formação de Educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 17 de junho de 2014.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora MartinsFontes, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**: 2011-2020. Brasília, 2014.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 4. p. 25 - 36. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. de. **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 5, p. 10 - 31. 2004.

CANDAUI, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline

Revista Interdisciplinar

de M. R. MIZUKAMI M. da G. N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CANDAU, Vera M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 01 jun.2014.

CANDAU, Vera M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 disponível em: <http://.curriculosemfronteira.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 01 jun.2014.

CAPES, **Banco de Teses Capes.** <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: maio, junho e julho de 2014.

DEMENECH, Flaviane; DICKEL, Adriana. **Cultura escolar e cultura da escola: Produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares.** Revista Professare, ISSN 2238-9172, Caçador, v.5, n. 2, p.21-42, 2016.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **Boletim ANPEd:** agosto 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso 10 ago. 2020

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. De (Orgs.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Articulação Nacional —Por uma Educação do Campo, n. 5, Brasília, 2004.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; CHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; CALIARE, Rogério. **Introdução à Educação do Campo.** Vitória, ES: UFES, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam,** 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem.** 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar,** Curitiba, UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020



Revista Interdisciplinar

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELOS, Corina F. C. **Pedagogia da identidade**: interculturalidade e formação de professores. 330 f. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

