

RELAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

Marciane Maria Mendes

RESUMO

A investigação trata da compreensão das relações dos/as professores/as com as orientações curriculares oficiais que – segundo se supõe – estão orientando as práticas escolares nas escolas do campo. Constata-se que ao olhar a escola e o currículo como construção social e ao ouvir os sujeitos que vivenciam a cotidianidade e ao olhar a escola na sua existência material, é preciso reconhecer tanto aquilo que dá a sua identidade, como resultado das leis e normas que regulam a sua organização, mas também do ponto de vista da apropriação que os sujeitos da escola fazem das orientações.

Palavras chaves: Diretrizes Curriculares – Escolas do Campo

ABSTRACT

Research deals with understanding the relationships of teachers with the guidelines official curriculum that – as is assumed – are directing school practices in the schools of the field. It appears that in reviewing the school and curriculum as social construction, listening to the subjects who experience the daily life and look at to the school in its material existence, is necessary to recognize what gives its identity, as a result of laws and rules governing its organization, as also in terms of ownership that the subjects of school make of these guidances.

Keywords: Curriculum Guidelines – The schools field

RESUMEN

La investigación se ocupa de la comprensión de las relaciones de los profesores con las orientaciones del plan de estudios oficial que – según se supone – dirige prácticas referentes la escuela en las escuelas del campo. Se evidencia que, al mirar la escuela y su plan de estudios como construcción social, y, al oír a los sujetos que viven intensamente todos sus días y al mirar la escuela en su estructura, es necesario reconocer lo que hace su identidad, como efecto de las leyes y reglas que ajustan su organización, sino también del punto de vista de la apropiación que los sujetos de la escuela hacen de las orientaciones.

Palabras Clave: Plan de estudios Directrices – Escuelas del campo

INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa surgiu de minhas experiências; primeiro, do contato que tenho desde a infância com os sujeitos que vivem no campo; e, segundo, como professora de Educação Física que atuou em escolas da rede privada e pública,

municipal e estadual - nesta última instância governamental lecionando em escolas localizadas no campo.

Estas questões se intensificaram e passaram a fazer parte de meu trabalho, sobretudo, quando passei a desenvolver ações e dentre elas, destacam-se aquelas voltadas para a formação continuada dos professores/as da Rede Estadual de Educação no interior da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Coordenação da Educação do Campo.

Uma primeira questão neste campo de estudo refere-se às diferentes denominações que tem sido atribuídas ao longo da história à educação rural e que atualmente denominamos de Educação do Campo.

A história desta educação não é recente, mas só foi percebida, jurídica e educacionalmente falando, nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios (campo/cidade) se intensificam e começam a superlotar as cidades. Isso fez com que se iniciassem as discussões mais intensas em torno da Educação Rural no Brasil.

Durante esse século, a temática passa a ser considerada com diferentes perspectivas nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal / 1934; Constituição Federal / 1937; Decreto nº 9.613 / Lei Orgânica do Ensino Agrícola / 1946; Constituição Federal / 1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 / 1961; Constituição Federal / 1967; Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 5692 / 1971; Constituição Federal / 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 / 1996.

A análise destes documentos revela que apesar de estar historicamente incluída nas lutas das diversas organizações, esta temática não recebeu devida atenção tanto no âmbito das políticas públicas federais quanto estaduais. A partir do final dos anos 90 é que as discussões a respeito da Educação do Campo tomam força a partir dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária -1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998). A partir de então e, segundo a leitura de alguns pesquisadores¹, há uma contraposição à concepção rural, sinalizando, então, uma mudança conceitual: de Educação Rural para Educação do Campo.

No início do século XXI, após inúmeras reivindicações e debates, foi aprovado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, o primeiro documento que apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para as Escolas do Campo. O documento a que me refiro são as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) que marcam, oficialmente, o movimento em torno da Educação do Campo no Brasil.

Assumida como política pública educacional, também passa a conquistar espaços nos Estados. O Paraná esteve presente como um dos protagonistas no cenário

¹ “É importante esclarecer que os termos *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes nestes textos. O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra” (SOUZA, 2006, p. 51).

de reivindicações e, uma de suas ações para implementação das Diretrizes Operacionais foi a criação da Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação em 2003, a exemplo de outros estados. Entretanto, diferentemente de outros estados, no Paraná se definiu pela construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006).

Nas duas últimas décadas, além da documentação oficial específica para a Educação do Campo, deve-se apontar, ainda, a contribuição dos debates teóricos presentes na coletânea, “Por uma Educação Básica do Campo” (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008). Este referencial quando somado aos estudos de pesquisadores como: Maria Nobre Damasceno, Roseli Salet Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, José Eli da Veiga, Maria Antônia de Souza e Célia Vendramini, entre outros, aos poucos dão visibilidade à educação dos sujeitos do campo e esta, também, aos poucos ganha espaço em pesquisas acadêmicas vinculadas em sua maioria a temas que envolvem os movimentos sociais, dentre eles, o mais aparente é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estas pesquisas são realizadas, sobretudo, na área da Educação e, neste conjunto, possibilitam a compreensão do contexto da Educação do Campo no Brasil.

No que se refere às pesquisas que envolvem estudos na área de Educação do Campo, a mesma autora destaca que houve uma ampliação no número de pesquisas, entretanto, este crescimento não retira o debate em torno da educação rural na construção de conhecimentos educacionais da marginalidade (SOUZA, 2007, p. 9). Isto também é identificado em outros países, em Portugal, por exemplo, de acordo com o autor Rui Canário (2000), a escola do campo também ocupa posição periférica e marginal nas atividades de investigação.

Segundo as palavras de Damasceno e Beserra (2004), a proporção média de pesquisas concluídas durante as décadas de 1980 e 1990 “é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (p. 77).

A partir das questões trazidas pela etapa exploratória da pesquisa – especialmente o levantamento bibliográfico mais específico - e pela leitura de autores que trabalham com o conceito de escola como construção social, impôs-se a necessidade de ir ao encontro dos sujeitos que atuam nas escolas do campo. Sem desconsiderar a certeza de que o espaço escolar, no mundo capitalista, é espaço de reprodução social, as leituras apontaram à necessidade de colocar em questão a força da ação dos sujeitos nesse universo.

Nessa direção é que se orientou a investigação, e que apresenta como objetivo conhecer as relações dos professores com as orientações curriculares oficiais que – segundo se supõe – estão orientando as práticas escolares nas escolas do campo. Considerando-se que elas foram produzidas, segundo os documentos oficiais, com a colaboração dos professores, em um amplo debate que teve lugar a partir de seminários e cursos, é relevante perguntar como esses sujeitos estão se relacionando com tais propostas. Além desse objetivo, propus também tentar uma aproximação com o conceito de escola do campo que os professores têm, enquanto sujeitos que ensinam nessa escola.

No âmbito deste artigo estarão sendo privilegiadas apenas algumas análises sobre a relação dos professores com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo.

QUESTÕES SOBRE O CONCEITO DE ESCOLA E CURRÍCULO

A opção de estudar a escola do campo exige problematizar alguns elementos da teorização sobre escola e sobre o que a escola ensina, na perspectiva da produção do currículo. Neste capítulo, portanto, serão discutidas as linhas gerais que permitem definir a

forma como se compreende a escola, para sustentar as discussões sobre as relações entre normatizações oficiais, especialmente as diretrizes curriculares, e sua apropriação no espaço escolar.

De início, é preciso destacar que, na teoria tradicional, a escola é entendida como uma instituição ou um aparelho de Estado (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 12). Isso significa que as análises de suas funções, mesmo em versões críticas como a de Althusser, remetem à força de seu pertencimento ao Estado, e ao seu papel de “difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação” (p.12). Nas visões positivistas, além disso, entende-se que, por meio da escola, pode-se realizar a justiça social.

Por outro lado, a pesquisa nas últimas décadas, ao aproximar-se efetivamente do espaço escolar, tem apontado a necessidade e a potencialidade de outras conceituações de escola para explicar a constituição de determinadas práticas, evitando-se, assim, “certo efeito ocultador do movimento do real” (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 13) produzido pelas concepções homogeneizantes de escola.

Portanto, para os objetivos desta pesquisa - estudar as relações entre os professores da escola do campo com as diretrizes e orientações curriculares emanadas do Estado – é imprescindível localizar o significado de escola que sustenta o trabalho. É também preciso definir a forma como serão examinadas as relações entre o sujeitos escolares – neste caso os professores – e o conjunto das regulações que determinam, mas apenas em parte, a constituição da vida na escola. É esse o objetivo que se apresenta a seguir.

PENSANDO A ESCOLA E O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Instituição que ao longo de sua existência acompanhou as mudanças estruturais, políticas e econômicas da sociedade e que a cada período da história vem sendo (re)criada - estrutura física, metodologia de ensino-aprendizagem, teorias pedagógicas, concepções (aluno, escola e professor), material didático entre outros aspectos – para se adequar ao momento histórico e suprir às necessidades sociais, tais como, manter as crianças em um local seguro para que os pais pudessem trabalhar; profissionalizar mão-de-obra barata para ocupar as fábricas; massificar a população através da homogeneização; prestar assistência social, entre outras.

Postas, de forma geral, estas questões tocam a instituição escolar e os sujeitos envolvidos (sociedade, comunidade, alunos, professores, gestores entre outros) e geram pesquisas, que segundo os estudos de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989), geralmente, não privilegiam estudos a respeito da “realidade escolar”.

As autoras ainda apontam para o fato da existência de pesquisas que consideram “outros temas como a história popular, a vida cotidiana, a política” (1989, p. 10) temas que abrem caminhos para novas discussões que passam a olhar para outros aspectos da escola que não só os administrativos.

Assim, ao considerar em seus estudos a realidade da escola, as autoras citadas, a entendem como uma “construção social”, e que cada uma em seu momento histórico “e imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”, assim,

Cada (...) país mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as

diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas (...). (EZPELETA e ROCKEWLL, 1989, p.11).

Estas relações precisam ser (re)conhecidas, uma vez que são “simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (p. 11). Diante delas, as prerrogativas do Estado podem ser assumidas ou não, podem ser recriadas ou, simplesmente, ignoradas.

Rockwell (1995), ainda, ressalta que

As normas educativas oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação explícita original. É recebida e reinterpretada dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas que estão ativas dentro da escola. Toda a experiência escolar participa da dinâmica existente entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (p. 14).

Rockwell e Ezpeleta (1989), também, assinalam que “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (p. 25). Esse contínuo processo se dá no cotidiano escolar e envolve professores e alunos que possuem como ponto de partida seus próprios esquemas e suas próprias concepções e, então, “se apropriam e organizam os elementos transmitidos na escola”. Todo esse percurso demonstra que há um processo constitutivo dos sujeitos e que não depende, somente, da escola e “dos métodos e recursos utilizados pelo professor” (Rockwell, 1995, p. 45). Depende, também, do contexto em que a escola está inserida

Os elementos da experiência escolar que ocultam ou que revelam algo da estrutura social têm como transfundo a conformação política e ideológica da sociedade. Podem indicar diversos graus de alienação social ou também a apropriação de conhecimentos necessários para a transformação social. Longe de representar um sistema ideológico constante e coerente, as concepções sociais contidas na prática diária das escolas coletam, conservam e reordenam os matizes ideológicos das sucessivas conjunturas da história do país, assim como noções diversas que expressam os próprios atores do processo escolar (Rockwell, 1995, p. 51).

Na perspectiva do pesquisador Jean – Claude Forquin (1993) “a escola é um mundo social, que tem suas características próprias - seus ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p.167).

Neste sentido, a cultura da escola diz respeito às características de produção de cultura pela escola, através das relações que se estabelecem no cotidiano educativo. Pensando assim, essa instituição não se configura apenas como espaço de reprodução social, mas também de produção. Através de seus mecanismos, ela produz necessidades, elege culturas e pode conduzi-las, inclusive, à derrocada (FORQUIN, 1993).

Diante disso, os estudos deste autor são fundamentais para a compreensão das especificidades do contexto escolar, do contexto educacional e das relações

estabelecidas pelos sujeitos nas diversas situações escolares. Quem são esses sujeitos inúmeras vezes referenciados?

Para Verónica Edwards, os sujeitos são determinados “por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, e pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar em parte. Em parte, porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações” (1997, p. 15).

Sendo assim, considera que a “identidade do sujeito (...) é multifacética e incoerente, e que os sujeitos são heterogêneos ente si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão *determinados pelas mesmas estruturas*” (p. 15).

Ao atuar na escola, também, interferem no momento de construção do currículo escolar que levando em consideração os estudos de Ivor Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (2000) – currículo – palavra de origem latina e que se refere “a curso (ou carro de corrida)”.

Compreendendo currículo sob o ponto de vista apresentado é possível entender que o “curso” a ser definido é submetido “como qualquer outra reprodução social a toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p. 17). A esse respeito, o mesmo autor destaca que: “contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso” (p. 31).

Os estratégias, interesses e as relações de dominação são delimitados por interesses sociopolíticos e discursos de caráter intelectual. Esta relação aponta para dois conceitos de currículo: um considera “o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido” e, o outro, a forma em que o conhecimento é “‘traduzido’ para uso em ambiente educacional” (GOODSON, 1995, p. 32).

O valor dessas teorias necessita ser constantemente reavaliado, questionado, sobretudo, quando estão relacionados ao currículo realizado no cotidiano escolar. A esse respeito afirma Goodson (1995) que:

as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. Esta alienação com referência à teoria que parta da realidade indica que nós nos deparamos com problemas fundamentais para criação de uma política educacional, predominantes que são as teorias curriculares que funcionam como *prescrições* (ou, nas palavras de Reid, 1978, como “prática idealizada”, p.17). O elo entre teoria e política raramente é perfeito ou direto (p. 47).

Para que ocorra uma efetiva modificação acerca da teoria curricular², nas palavras de Goodson (1995, p. 67), é preciso deixar de lado o enfoque dado ao “currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Assim, é preciso concentrar esforços em estudos que focalizam

² Em síntese, a forma de teorização curricular que dominou o campo de ação é racionalista e intimamente associada a formas de administração e análise científicas: as teorias curriculares são, em sua essência, prescrições (GOODSON, 1995 p.51).

principalmente a construção do currículo pelos professores nas diferentes situações em que se encontram, em sua realização e reformulação.

Assim, há que se persistir, segundo Goodson (1995), em investigações acerca de “como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo” (p. 64).

As décadas de 1980 e 1990 no Brasil marcam o início da visibilidade das produções teóricas a respeito do currículo, isso só acontece devido às inúmeras transformações ocorridas na literatura pedagógica do momento em questão e que, segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, no prefácio do livro de Lopes (1999), “as discussões curriculares passam a dirigir sua atenção para a seleção do conhecimento escolar” (p. 10) sob a influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que nos últimos anos do século XX e início do século XXI tem demonstrado pontos de fragilidade perante as possibilidades de novos referenciais teóricos.

Dentre eles as pesquisas de Goodson sobre a teoria e a história do currículo, que começam a ser amplamente referenciadas no Brasil a partir de meados de 1990. Atualmente, são importantes fontes para àqueles que se dedicam aos estudos da temática.

Dentre aqueles, Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2004) entende que toda política curricular é composta por dois princípios: primeiro, propostas curriculares e; segundo, práticas curriculares; que não podem ser compreendidos separadamente. Em vista disso, “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (p.111).

Os documentos escritos (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; Diretrizes Curriculares – DCE; Livros e manuais Didáticos, entre outros) ou propostas curriculares construídas em diferentes instâncias políticas estão carregadas de orientações que nem sempre são formuladas em processo coletivo e, sendo assim, fogem ao planejamento e perspectivas reais do cotidiano escolar. Na verdade, esses documentos têm por objetivo direcionar as práticas curriculares, marcadas fortemente no sentido de ‘mudança’, no entanto, isso não ocorre de maneira simplificada, pois há efetiva interação entre os “múltiplos sujeitos” e os “múltiplos espaços” nesse processo, pois, também produzem e intervêm nas políticas curriculares governamentais. Logo,

toda política curricular é, assim, uma política da constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

O currículo tem sofrido diversas alterações ao longo do tempo, dentre elas destacamos como principal, as reformas educacionais. Estas, segundo Moreira (1990), começam a surgir no Brasil na década de 1920.

As reformas educacionais são constituídas pelas mais variadas ações que ocorrem desde: alterações legais, formação de professores, financiamento e entre outras. A política de ‘reformas’ educacional advém de interesses externos ao contexto educacional brasileiro, são globalizadas, e um exemplo significativo de intervenção em nossas políticas curriculares vem dos Estados Unidos da América, sob a denominação de Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura – (UNESCO) que de modo geral, financiam projetos e disseminam modelos de resolução dos problemas relacionados à educação.

Reforma educacional é a denominação utilizada para referenciar uma nova política curricular, que acompanha as mudanças de governo, seus discursos e intenções políticas, no caso específico da educação é possível localizar algumas formas de legitimá-las: a) negação das práticas curriculares anteriores; b) (re)conceitualização de práticas pré-concebidas; c) criação e implementação de ‘novos’ programas.

As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002c) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido (LOPES, 2004, p. 110).

As práticas curriculares vigentes neste início de século não abandonam de uma vez por todas as práticas anteriores, tomando-as como ponto de partida para novos projetos políticos sociais e programas educacionais, como: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), organizado em quatro grandes eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, compreendendo mais de 40 programas³. Estes programas encontram-se disseminados aos quatro cantos do país e objetivam subsidiar a construção de políticas públicas educacionais que caracterizam uma proposta de projeto político-social.

ALGUNS ELEMENTOS PARA DISCUTIR O SIGNIFICADO DA ESCOLA DO CAMPO

As escolas do campo, também, encontram-se inseridas na proposta de construção de um projeto político-social e nesta perspectiva, o MEC institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) n°1, de 03 de abril de 2002. Atualmente, encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Coordenação Geral da Educação do Campo.

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais, que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p.02).

Além de ser uma antiga reivindicação, o documento torna-se também

um compromisso assumido pelo Governo Federal, em resposta às solicitações contidas na Pauta do Grito da Terra Brasil/2003, portanto, vem ao encontro do

³ Disponível em (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>) acessado em 07 de junho de 2008.

processo de construção de políticas públicas inovadoras que inauguram um novo patamar na relação do Governo e demais movimentos sociais do campo do País (*ibidem*, p.01).

O Estado do Paraná, desde 2003, propõe e constrói políticas educacionais. Para garantir e efetivar essas políticas a Secretaria promove ações que potencializam o envolvimento dos professores/as na participação do Projeto Folhas⁴, na produção do Livro Didático Público para o Ensino Médio⁵; entre outros; na seleção de obras que compõem a Biblioteca do Professor e na construção e implementação das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

Estas começam a serem pensadas a partir de 2004, e atualmente configuram-se como documento oficial. “Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (PARANÁ, 2005, p. 05).

As Diretrizes foram construídas considerando cada uma das disciplinas curriculares ao longo dos anos (2004-2006), em um processo coletivo que envolve um grande número de profissionais da educação do Estado, assim como, a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

É importante salientar que esta construção deve-se, também, à

estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do Paraná (...) com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino (DCEs, 2006, p.15).

Há que se assinalar, ainda, que as Diretrizes tanto Operacionais quanto Curriculares não se dão somente pela “luta dos Movimentos Sociais”, que evidentemente foram imprescindíveis para a efetivação desses documentos, mas que por outro lado estão também inseridos no amplo contexto das *reformas* e *orientações* educacionais. Diante desse terreno estratificado, mesmo que alguns defendam a resistência ou a transformação, tendem a cumprir os ‘ordens do jogo’.

De modo geral, essas políticas nem sempre correspondem aos anseios e necessidades vivenciados pela comunidade escolar, pois “se por um lado o currículo assume o foco central da reforma” e acaba negando prescrições anteriores e ditando as novas “por outro as escolas [se vêem] limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais” que esbarram em diversas contradições presentes no cotidiano escolar. “O currículo oficial, com isso,

⁴ O Folhas é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. O resultado do projeto é a produção de textos didáticos que se configuram como material de apoio para alunos e professores.

⁵ Na esteira do projeto folhas, o Livro Didático Público é uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.

assume um enfoque, sobretudo, prescritivo”, ou seja, prescreve normas, valores e regras que na maioria das vezes permanece, somente, no currículo escrito não alcançando às práticas escolares. Perante esse contexto educacional, “(...) os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar” (LOPES, 2004, p. 110-111).

Lopes (2004), também, destaca dois pontos cruciais quando se discute a educação no contexto escolar, são eles: política oficial e sua implementação. No primeiro, o protagonista apenas prescreve orientações que devem ser realizadas pelo coletivo da escola, contudo, não há uma efetiva cumplicidade entre as personagens, pois as orientações são concebidas por poucos, defendem pontos de vista que nem sempre estão de acordo com as necessidades da comunidade escolar e não oferecem subsídios suficientes para a sua implantação. No segundo, o coadjuvante (comunidade escolar) se vê limitado, simplesmente a seguir às orientações que lhes são impostas.

Diante dessa realidade histórica e contraditória em que estão inseridos a instituição escolar e os sujeitos que a compõem, é possível visualizar que a escola reproduz, mas também há reinterpretações, resistências, e nesse cenário de inúmeras contradições, destacam-se momentos em que as orientações são modeladas e remodeladas pelo cotidiano escolar.

Inserida nessas condições, a escola do campo tem sua identidade definida formalmente

pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 a soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

A existência de políticas públicas educacionais próprias para as escolas do campo como prevê a LDB (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;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB – BRASIL, 1996, p. 16).

Contudo, estas escolas, ainda, caracterizam-se de forma precária no que diz respeito aos aspectos sociopolíticos; situação do professor/a (rotatividade de professores/as, baixa remuneração, profissionais não efetivos, deslocamento de difícil acesso, entre outros); clientela da escola rural (dificuldade de acesso às escolas e transporte escolar precário); instalações físicas da unidade escolar (falta de infraestrutura – bibliotecas, laboratórios, acesso à internet, telefone dentre outros); conteúdos escolares centralizados na cultura urbana (LEITE, 1999; SOUZA, 2008 b).

As escolas do campo, também, se caracterizam pela presença dos movimentos sociais que reivindicam, muito antes da existência dessas políticas, escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, a educação do campo precisa ser pensada a partir da inserção do campo nos conteúdos escolares e do reconhecimento dos sujeitos históricos do campo, cursos de formação continuada para os professores/as que atuam nessas escolas (SOUZA, 2008 a e b).

Em vista disto, qual a concepção de escola pensada para o campo?

Esta indagação tem ao longo do tempo se fortalecido, sobretudo, a partir dos estudos do autor Paulo Freire e, também, de pesquisadores como: Miguel Gonzalez Arroyo e Roseli Salette Caldart.

Arroyo (2004) destaca que “o movimento social do campo é educativo (...). Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana” (p. 78). Esses processos também ocorrem na escola e que, portanto, é um espaço imprescindível na formação dos sujeitos, mas que sem ações direcionadas esses processos não se completam. Portanto, o que a escola tem a fazer?

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (p. 78).

Caldart (2002), acerca da escola do campo, afirma que:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra (p. 35).

Os autores aqui mencionados apesar de estarem inseridos em contextos diferentes, a saber: Arroyo está envolvido em pesquisas acadêmicas que exploram temáticas relacionadas à educação – escola, alunos, professores – e à educação do campo; Caldart, por sua vez é uma pesquisadora que fala desde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois a ele está vinculada.

Caldart (2003), no texto intitulado “A escola do campo em movimento”, lembra que a escola do campo não deve ser entendida como uma outra escola, segundo ela:

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

Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (p. 66).

Ambos discutem questões relacionadas à construção de projetos pedagógicos que considerem a cultura dos sujeitos trabalhadores do campo, pois “não basta construir escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.27, grifos dos autores).

Ao longo do percurso desse texto – escola, currículo, escola do campo - ficou visível a presença do debate/embate existente entre as políticas públicas educacionais, que historicamente ditaram os rumos da educação no país - educação rural/campo - e, as lutas das organizações e movimento sociais, que nas últimas décadas, têm se intensificado nos momentos de debate de construção e implementação das políticas educacionais brasileiras.

Ao olhar a escola e o currículo como construção social e ao ouvir os sujeitos que vivenciam a cotidianidade e ao olhar a escola na sua existência material, é preciso reconhecer tanto aquilo que dá a sua identidade, como resultado das leis e normas que regulam a sua organização, mas também do ponto de vista da apropriação que os sujeitos da escola fazem das normas e orientações, ao produzir o seu trabalho no interior destas escolas.

No entanto, é na cotidianidade da escola que tais ações se materializam, tomam forma a partir da ação de sujeitos concretos, que se apropriam das normas, das orientações, e recriam formas de estar na escola, de ensinar e de aprender.

Para concluir, portanto, há que assinalar a relevância de pesquisas dessa natureza que, ao dar voz e vez aos professores/as que participam do cotidiano escolar, permite entender as relações e características existentes nas práticas sociais vivenciadas dentro da escola.

Essa pesquisa se dirige, portanto, na direção do que dizem estes sujeitos que contribuem para a construção destas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. A educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. & MOLINA, Mônica C. Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004b.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. Projeto popular e escolas do campo. Por uma educação básica do campo. V. 3. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL/MEC/CNE. Lei nº. 9394/96 (20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Editora do Brasil, 2006.

- BRASIL/MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas. Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>). Acesso em: 07 Jun.2008.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.
- CALDART, Roseli S. A Escola do campo em movimento. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.
- CANÁRIO, Rui. A escola no mundo: contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, sociedade e culturas*, n.º. 14, 2000, p. 121-139.
- CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 18 de setembro de 1946 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm [capturado em 10/08/08].
- DAMASCENO, Maria N.; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan/abr 2004.
- EDWARDS, Verónica. Os sujeitos no universo escolar. São Paulo: Ática, 1997.
- EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: *Pesquisa Participante*. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.
- FORQUIN, Jean C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.. (orgs). Por Uma Educação Básica do Campo. v.1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- KOLLING, Edgar.; CERIOLI Paulo R. .; CALDART, Roseli S. (orgs). Por Uma Educação Básica do Campo. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. v. 4. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.
- LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA, objeto do Decreto n.º. 9.613 (20/08/1946) Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>. Acesso em: 10 jul. 2008.
- LEITE, Sérgio C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 26, v., p. 109-118, 2004.
- MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- MEC. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2, Brasília, 2007.
- MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de. (orgs). Por Uma Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo., Cad.5. Brasília: DF, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Livro Didático Público. Disponível em: (<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/saiba.php?PHPSESSID=2007033014512872>). Acesso em: 07 Jun. 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos temáticos: educação do campo. Curitiba, 2005.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana En La Escuela. In: ROCKWELL, E (org.). La Escuela Cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 07-57.

SANTOS, Clarice A. dos. (org). Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação. Cad. 7. Brasília: DF, Inca; MDA, 2008.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SOUZA, Maria A. de. Educação do Campo. Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 36, p.1-23, set/dez, 2004.

Dados completos da autora

Marciane Maria Mendes

Mestranda no Programa de Pós -Graduação em Educação – Área Temática Educação, Cultura e Tecnologia – Linha de Pesquisa – Cultura, Escola e Ensino – UFPR / Curitiba-Pr, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia. Atua na Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Rua Sanito Rocha, 225 – Bairro Cristo Rei.

Cep: 80050-380

Curitiba-Pr

E-mail: marcianemendes@yahoo.com.br

Tecnologia solicitada para apresentação do trabalho

DATASHOW