

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO: DETERMINANTES EXTERNOS EM FOCO

Adriana Almeida Veiga¹
Maria Antônia de Souza²

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisa sobre a prática pedagógica em escolas públicas localizadas no campo. O objetivo é indicar determinantes externos da prática pedagógica, tais como os projetos que são inseridos nas escolas mediante parceria entre poder público e empresas, sistemas de avaliação da aprendizagem, a condição de letramento e de trabalho dos professores e, o projeto político-pedagógico. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: análise documental, observação e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram professores de escolas rurais, na Região Metropolitana de Curitiba. Foram selecionados 14 municípios para a coleta de dados, em 70 escolas. A coleta de dados ocorreu durante quatro seminários intermunicipais de Educação do Campo, realizados nos municípios de Tijucas do Sul, Lapa, Campo Magro e Almirante Tamandaré. Foi possível constatar que há um movimento de mudança da prática pedagógica em função de referenciais da concepção da Educação do Campo, em particular o que diz respeito ao vínculo escola-comunidade, seguido da constituição da identidade da escola e do trabalho com os conteúdos escolares em relação com a experiência das crianças com a agricultura e o trabalho no campo. Embora haja o movimento de mudança na escola, o que predomina na política educacional ainda é a lógica da Educação Rural, manifesta em políticas de fechamento de escolas e de experiências centralizadoras de gestão escolar.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Escola Pública; Projeto Político-Pedagógico; Letramento.

PEDAGOGICAL PRACTICE AT PUBLIC SCHOOL IN /FROM THE FIELD: FOCUS ON EXTERNAL DETERMINANTS

ABSTRACT: This article results of research on pedagogical practice in public schools located in the countryside. The objective is to indicate external determinants of pedagogical practice, such as projects which are inserted in schools through a partnership between public authorities and companies, systems for assessing learning, the literacy and work conditions of teachers, and the political-pedagogical project. The methodological procedures used for data collection were: document analysis, observation and interviews. The research subjects were teachers from rural schools, in the Metropolitan Region of Curitiba. 14 municipalities were selected for data collection in 70 schools. Data collection occurred during four intermunicipal municipal education seminars, held in the municipalities of

¹ Formada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Educação e Diversidade, Formação de Tutores. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2019 – 2023). Professora da Rede Municipal da Lapa. E-mail: adrianaalmeidaveiga@gmail.com

² Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Bacharel em Direito pela UTP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Pedagogia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, 1B. E-mail: maria.antonio@pq.cnpq.br

Tijucas do Sul, Lapa, Campo Magro and Almirante Tamandaré. It was possible to verify that there is a movement to change the pedagogical practice due to references to the concept of Rural Education, in particular with regard to the school-community bond, followed by the school identity constitution and the work with the school contents in relationship with children's experience with agriculture and field work. Although there is a movement for change in the school, what predominates in educational policy is still the logic of Rural Education, manifested in school closure policies and centralized school management experiences.

Keywords: Pedagogical Practice; Public school; Political-Pedagogical Project; Literacy.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de investigações desenvolvidas junto ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), da Universidade Tuiuti do Paraná. O objetivo central é problematizar a prática pedagógica a partir do que denominamos de determinantes externos, com ênfase no projeto político pedagógico e no letramento. Compreendemos que mesmo em meio a determinações externas, a prática pode ser elaborada levando em conta referenciais da Educação do Campo. Resultados de duas pesquisas são anunciados neste trabalho. Uma que enfatizou a prática pedagógica e o letramento em escola pública, realizada nos anos de 2017 a 2018, e outra que analisou as mudanças que a concepção da Educação do Campo desencadeou em escolas públicas, desenvolvida no período de 2011 a 2019.

A partir de observação, análise documental e relatos coletivos apresentados em seminários intermunicipais de Educação do Campo, identificamos um conjunto de determinações que marca a prática pedagógica nas escolas públicas que estão no campo. É importante esclarecer que utilizamos o termo escolas públicas “localizadas” ou que “estão no campo” para indicar que nem todas têm identidade de escola do campo, em conformidade com a teoria e prática construídas no Movimento Nacional de Educação do Campo. Como escreveu Souza (2011), no estado do Paraná a Educação do Campo tem interrogado as enraizadas práticas da educação rural.

As pesquisas foram realizadas em 14 municípios da Região Metropolitana de Curitiba, em localidades cuja presença de movimentos sociais é incipiente ou inexistente. O conjunto de dados engloba 70 escolas públicas municipais.

Trabalhamos com o conceito de prática pedagógica, como exposto em Souza (2006 e 2016). Na obra de 2006, a autora evidencia que as escolas públicas que estão em assentamentos rurais possuem prática pedagógica marcada por iniciativas de valorização do campo, por preocupação com os conteúdos escolares e a relação com o mundo da vida dos educandos, com o planejamento e o processo avaliativo, entre outros elementos. As iniciativas, à época de 2006, ficavam mais sob a responsabilidade dos educadores do que das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. A concepção de Educação do Campo era pouco conhecida dos professores e dos gestores, entretanto, alguns demonstravam a preocupação com uma prática pedagógica com significado sociocultural para os educandos. Em que pese a marca principal da prática pedagógica ser centrada em livros didáticos e na organização curricular municipal, foram identificadas iniciativas pedagógicas de aproximação dos conteúdos escolares com as experiências dos educandos.

Com o passar dos anos e com o fortalecimento das experiências e políticas de Educação do Campo, a esfera estadual e alguns municípios passaram a reestruturar projetos político-pedagógicos, interrogar materiais didáticos, processos de formação inicial e continuada de professores, fechamento de escolas, práticas pedagógicas, política de transporte escolar etc. O governo do estado do Paraná, no período de 2003 a 2010 fortaleceu a Educação do Campo, por meio de seminários, simpósios, produção de cadernos temáticos da diversidade, diretrizes curriculares, resoluções entre outras atividades e publicações. Entretanto, no período de 2011 a 2018 houve recuo na produção de materiais da diversidade e na formação continuada de professores das escolas do campo, mantendo, o governo, distanciamento dos movimentos sociais do campo. Na gestão governamental que se inicia em 2019, predomina silenciamento em relação à Educação do Campo, com práticas de recuo nas políticas, em especial com o fechamento de escolas e turmas.

A conjuntura política gera impactos na prática pedagógica, em especial quando são rompidos processos de formação continuada, produção de materiais didáticos e políticas de valorização das escolas e dos profissionais da educação.

Para compreender as mudanças na prática pedagógica, trabalhamos com a noção de determinantes internos e externos, dispostos em Souza:

compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por

determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar, Sebrae. Também, os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar. Logo, se elegemos a aula como um lugar de expressão da prática pedagógica, será necessário analisar tais determinantes internos e externos, além de outros que possam estar presentes na realidade investigada. (SOUZA, 2016, p. 42-43).

Assim, durante as pesquisas a atenção esteve voltada para o cotidiano escolar e para a política educacional, com o intuito de identificar interferência na prática pedagógica. Para fins de exposição, organizamos o artigo em 4 partes. A primeira faz pontuação sobre a prática pedagógica, a segunda trata do projeto político-pedagógico, a terceira coloca o letramento em debate e a quarta trata dos determinantes externos que interferem na prática pedagógica.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica, como dimensão da prática social, possui sujeitos em relação, intencionalidade político-pedagógica, conteúdos, encaminhamentos metodológicos, processos avaliativos e as determinações, em particular as que se vinculam às políticas educacionais. É ato formativo cuja essência está no trabalho como mediação de coletivos. Há a prática que se orienta para a transmissão de conteúdo, independente do diálogo entre os sujeitos. Há a prática que se orienta pela dialogicidade e problematização de conhecimentos oriundos de diversas fontes (científicas ou não).

A prática pedagógica não é exclusiva da escola. Ela acontece em diferentes lugares com sujeitos dispostos a problematizar, apropriar-se e produzir conhecimentos. Nos movimentos sociais, a prática está orientada para estudos de natureza conjuntural e estratégicos do processo de luta em questão, geralmente vinculados a direitos civis, sociais, políticos, ambientais, pela paz entre outros. Ela não é mera atividade mecânica, ela está imbuída de intencionalidade voltada para a conservação, para a mudança ou para a

transformação social. Em todos os casos, toda prática pedagógica carrega ideologia, que pode ser de natureza conservadora de relações ou de natureza transformadora.

E na escola? Qual é a natureza da prática pedagógica? Ela está voltada para o processo formativo, porém determinada por inúmeros elementos, dentre eles os de formação (inicial e continuada) de professores, a gestão da escola, as diretrizes curriculares, os processos avaliativos nacionais e locais, os materiais didáticos e outros documentos que são distribuídos nas escolas, para que sejam trabalhados em sala de aula, a exemplo do Programa Agrinho no Paraná. É importante destacar a condição de letramento do professor, assunto explorado no livro organizado por Souza (2016). Há professores com leitura crítica do mundo, envolvidos em movimentos sociais que se dedicam à luta pela emancipação política e humana. Há professores que tiveram formação inicial frágil e que necessitam de formação continuada para melhor compreensão e argumentação em relação aos conteúdos escolares. Por sua vez, a lógica da formação continuada pode ser a de aprofundamento de conhecimentos ou a que se vincula à reprodução de estratégias de ensino. A política de formação continuada é resultante de decisão política, nem sempre dialogada com os professores.

Quando os professores planejam a prática pedagógica, eles levam em conta as diretrizes curriculares e o que se denomina de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento. Quando os livros didáticos chegam para escolha, não há muito tempo para estudo detalhado deles. O tempo é curto para atividades que exigem análise, reflexão coletiva e decisão que pode interferir no processo formativo.

Há muitos obstáculos para que a prática pedagógica seja, de fato, voltada para a problematização dos conhecimentos e para a valorização das experiências que crianças, jovens e adultos trazem para a escola. Entretanto, é importante destacar que a prática pedagógica é feita por pessoas, no espaço coletivo, e as relações entre elas também podem ser determinantes para que novos conteúdos e problemas sejam lançados para o debate. Para que isso ocorra, a prática pedagógica requer o exercício da escuta, da fala e da argumentação.

Na escola pública que está no campo, educandos chegam com vontade de aprender, e eles têm muitas experiências a debater, a exemplo da luta pela terra, do trabalho na agricultura, das brincadeiras, das intempéries climáticas, da vida dura de quem vive da agricultura familiar com as oscilações econômicas etc. O desafio reside na escuta que o

professor faz, ou deixa de fazer, dos conhecimentos que os sujeitos trazem para a escola. No centro da mediação pedagógica, o caráter da formação do professor é decisivo na tomada de atitude dele. Aqui, constatamos que há um problema nacional, a maioria dos professores das escolas do campo tem sido formada em cursos a distância ou semipresenciais. A maior parte dos professores informa que nunca discutiu o campo e as condições das escolas rurais nos cursos de licenciatura. Alguns relatam que “caíram” em escolas multisseriadas, sem nunca terem ouvido falar.

Na escola, tem sido comum os professores receberem materiais ilustrativos e cartilhas oriundas de parceria entre entidades privadas e poder público local, para trabalho com os alunos. São materiais que se distanciam da concepção da Educação do Campo, tanto no conteúdo como na forma. Porém, são materiais que raramente foram analisados nos processos de formação inicial dos professores, bem como nos eventos de formação continuada. Portanto, se o professor não estiver inserido em coletivos pedagógicos, dificilmente terá condições de avaliar o conteúdo presente em materiais como os que se vinculam ao SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e ao SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). À primeira vista, os materiais parecem interessantes. Entretanto, para os que participam do Movimento Nacional de Educação do Campo, tais materiais possuem conteúdos e indicações metodológicas que contrariam os princípios da sustentabilidade socioambiental e a valorização sociocultural dos povos do campo, como demonstra Lima (2020) em sua tese de doutorado.

Além desses aspectos vinculados ao processo de formação e aos materiais didáticos, temos constatado que a prática pedagógica tem sofrido interferência dos sistemas de avaliação, especialmente o nacional. Há grande preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por parte da gestão da escola. Com isso, há localidades em que a prática pedagógica tem sido orientada para as questões que marcam a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Portanto, a prática pedagógica é desenvolvida em meio a contradição da sociedade capitalista, entre controles e ideologias predominantemente de ordem conservadora. Entretanto, há sempre lugar para a interrogação da prática, haja vista que ela é feita por sujeitos “em movimento”.

Adiante trataremos do projeto político-pedagógico como um dos determinantes da prática pedagógica.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: COMO INTERFERE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

O projeto político-pedagógico traz os indicativos da identidade da escola. É para ser fruto de trabalho coletivo. Na página da Secretaria da Educação do Paraná está informado que o PPP “é um documento que detalha objetivos, as metas, bem como as ações do processo educativo a ser desenvolvido na e pela escola”³. Além disso, a sua concepção deve ocorrer mediante prática democrática, com o “envolvimento de todas as Instâncias Colegiadas (alunos, pais, professores, funcionários e comunidade)”⁴. Em que pese tais disposições por parte da Secretaria de Estado, na prática escolar, verifica-se que o PPP tem sido produzido mediante centralização no trabalho do gestor, do pedagogo, alguns com participação de consultores externos e outros com participação do coletivo escolar.

Ou seja, nem sempre o PPP é produzido de maneira democrática. Da mesma forma, não projeta a identidade da escola a partir da participação da comunidade, haja vista que o conteúdo fica centralizado no marco conceitual e operacional. No marco conceitual, com raras exceções, aparece reflexão sobre a concepção de Educação do Campo. Esse fato é uma determinação para a prática pedagógica, haja vista que a pequena presença da concepção da Educação do Campo, ou quase ausência nos PPPs, é um indicativo de que as escolas não são “do” campo, algo que exige a vinculação estreita com as comunidades, a participação efetiva delas no processo decisório na escola pública. Sobre os PPPs nas escolas do campo, há um capítulo de Pereira e Cruz (2018) com indicativos do que se passa na Região Metropolitana de Curitiba. Elas indicam que os PPPs ainda estão distantes do que se propõe no Movimento Nacional de Educação do Campo, em particular a perspectiva crítica que se deseja para o processo formativo.

O PPP é um dos determinantes da prática pedagógica, haja vista que nele estão dispostos, também, os conteúdos curriculares, bem como processos avaliativos. Às vezes, o PPP traz informações sobre as comunidades e diversidade de povos do campo que frequentam as escolas. Quando isso ocorre, como fruto do trabalho coletivo, identifica-se

³ Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1458>. Acesso em 26 mar. 2020.

⁴ Idem

que a prática pedagógica também possibilita ampliação dos conteúdos curriculares, alargando debates sobre trabalho, terra, ambiente, agroecologia, cultura entre outros temas.

A Instrução 007/2010 do estado do Paraná dispõe que o PPP expressa autonomia e identidade do estabelecimento de ensino, traz os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica e que ele se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica. (PARANÁ, 2010, p. 1).

A LDB 9.394/96, em seu art. 12 expressa que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (...) VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O art. 13 expressa que “Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (...) VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. E, o art. 14 dispõe que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Conforme afirma Souza,

muitas escolas, em especial as municipais, necessitam de apoio na estruturação do trabalho coletivo para construção do PPP e, também, tempo para realização de estudos das e com as comunidades rurais, haja vista que são dezenas de comunidades em cada município e elas raramente são consideradas na produção e registro dos PPPs. (SOUZA, 2018, p. 34)

As nossas investigações indicam que os professores das escolas no/do campo trazem lacunas do processo formativo e isso gera dificuldades para compreender trabalho, a agricultura, o planejamento coletivo, a participação da comunidade na escola, o reconhecimento da diversidade no campo entre tantas outras. E, além disso, enfrentam dificuldades em participar de momentos coletivos, haja vista as precárias condições de trabalho, pois têm que se deslocar para mais de uma escola durante a semana.

No que se refere ao PPP, a dificuldade reside no planejamento e no registro das atividades e experiências realizadas nas comunidades e na própria escola. Mas, acima de tudo, o problema central está na concepção de educação que fundamenta a produção do

PPP. Como escreve Polon (2014), a marca central do PPP ainda é a regulação, diante dos prazos e determinações exercidas pelos órgãos de secretarias estaduais e municipais de educação. Romper com a lógica da regulação requer conhecimento e disposição, requer o vínculo com uma concepção dialógica e transformadora da educação, requer o vínculo com um projeto de sociedade igualitária.

É nesse aspecto, também, que a Educação do Campo traz novos referenciais para gestores e professores, pois defende teoria e prática que fortalece o aprofundamento de conhecimentos com vistas à transformação das relações, ideologias e processos de exploração. Assim, fortalece práticas voltadas para o rompimento da lógica da regulação.

A Educação do Campo potencializa a interrogação da prática pedagógica. Por exemplo: a identidade da Educação do Campo é dada pelo vínculo com as comunidades, com cultura, com terra como lugar de vida e de trabalho e, com um projeto societário que defende a reforma agrária e a transformação social. Quando os profissionais da educação adentram o universo de políticas e práticas da Educação do Campo, começam a interrogar o trabalho pedagógico, os conteúdos escolares, a relação entre escola e comunidades, o processo avaliativo, a organização curricular, os materiais que são introduzidos nas escolas mediante parcerias entre empresas e poder executivo local etc.

Assim, quando participam da Educação do Campo, gestores e professores tendem a compreender o PPP de modo democrático, tendo como essência a participação da comunidade na escola. Cruz (2018) em sua tese de doutorado salienta as disputas político-pedagógicas em relação à Educação do Campo no município de Tijucas do Sul. Foram 8 anos de trabalho para que diretores e professores compreendessem e reestruturassem os PPPs com base no diálogo com as comunidades do campo. Quando os sujeitos têm clareza da concepção educacional que defendem, eles interrogam mais as determinações que vêm do poder executivo, em particular das secretarias estaduais.

Adiante trataremos letramento como um dos determinantes da prática pedagógica.

LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há muitas produções sobre letramento no Brasil, sendo amplamente conhecidos os estudos de Magda Soares, Angela Kleiman e Sílvia Colello. Neste artigo, trabalhamos com o texto de Rodrigo Cunha (2017, p. 174-175), que permite, a partir de amplo referencial

nacional e internacional, debater categorias para letramento científico, que não são excludentes. Destacamos três categorias analisadas pelo referido autor, com base na obra de Shen. Letramento científico de ordem prática, cujos conhecimentos podem levar a solução de problemas de saúde e alimentação; letramento de ordem cívica, cujos conhecimento levam à compreensão de problemas sociais vinculados à ciência e à tecnologia, bem como opinião sobre políticas públicas e, o letramento cultural que se vincula ao desejo de conhecer a ciência como maior realização humana. Além dessas categorias, o autor traz reflexão sobre a imposição de padrão linguístico que pode levar a processos de exclusão. Cunha (2017, p. 175) salienta outra categórica para letramento, baseado na obra de Laugksch, a saber: O sujeito letrado é “a) uma pessoa instruída; b) uma pessoa competente; ou c) uma pessoa capaz de atuar minimamente como consumidor e cidadão”.

Dessa forma, o que interessa salientar é que a condição de letramento dos professores tem sido frágil se relacionadas às três categorias citadas. Nota-se que em função dessa fragilidade, o livro didático é o principal instrumento para a prática pedagógica.

A prática pedagógica e o letramento em Escola Pública do Campo estão diretamente ligados à reformulação ou formulação do PPP, para que o mesmo atenda as demandas da comunidade local quanto aos processos de trabalho e de vida em suas vertentes culturais, de modo de falar, viver, relacionar-se com os pares, de lazer, de brincar, de ser, a religião, os costumes, enfim, o modo de vida em seu contexto. Implica para que a prática esteja atrelada às demandas locais da formação continuada do professor quanto a estudar os documentos da Educação do Campo para fomentar práticas que visem valorizar os saberes constituídos historicamente pelos povos locais; à interdisciplinarizar os conhecimentos para que o currículo não seja trabalhado de forma homogênea, descontextualizada da realidade. Também, que a Escola no/do campo esteja voltada para o meio rural do qual se faz emergente um plano de ensino voltado a atender essas comunidades colocadas pelas políticas públicas de educação em segundo plano. Atrela-se a esses fatores, o letramento que é a prática da leitura em práticas sociais já que a escola é uma instituição formal, mas que deve estar aberta para as vertentes que circundam as práticas do cotidiano dos alunos.

O processo de letramento se dá a partir de um currículo vinculado ao aos povos do campo, e que tenha em seu núcleo comum e diversificado os saberes e o modo de vida colocados em primeiro plano. Com a escola do campo se deseja a ampliação dos

conhecimentos dos sujeitos do campo para, a partir de uma formação específica, viver com dignidade e condições de trabalho a permitir sua permanência no campo.

portanto, o aspecto revolucionário do letramento para os sujeitos do campo resulta em proporcionar a estes o acesso e também a crítica ao conhecimento, à ciência e à tecnologia na lógica da reprodução do capital, que aliena o trabalhador rural. Significa a formação de sujeitos para produção de novos conhecimentos vinculados a valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 45).

Corresponder às necessidades de cada região para desenvolver um trabalho pensado na especificidade do aluno é uma das funções da escola pública. Se a escola cumpre sua função de mediação, o aluno se interessa pelos conteúdos e se sente acolhido. Para tanto, é preciso um trabalho pedagógico com práticas permeadas de intencionalidades específicas a fomentar intervenção do aluno em seu meio, mediante seu modo de viver, de pensar, de agir, de conviver com o outro social.

Veiga (2019) em sua dissertação de mestrado analisou o letramento e a prática pedagógica em uma escola localizada no campo e concluiu que embora a escola não esteja organizada a partir de um movimento social e/ou organização coletiva da comunidade, as professoras se esforçam no sentido de atrelar o conhecimento escolar com os conhecimentos do meio de vivência de cada aluno e aluna. No trabalho de campo, concluiu-se que a prática pedagógica conserva traços do movimento pela Educação do Campo quando são desenvolvidos conteúdos de Matemática, por exemplo, utilizando-se de exemplos que os alunos trazem de casa como medidas e grandezas (metro de lenha, litros de água, alqueire, hectare, etc.). Para levantar esses dados, foram feitas análises dos conteúdos dos cadernos de alunos e alunas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I. Foi possível identificar que há um movimento no cotidiano escolar que se direciona para o estudos dos princípios da Educação do Campo e sinaliza mudanças na prática pedagógica, em especial nos diálogos travados com as crianças sobre o trabalho e cultura.

No próximo tópico, trataremos dos determinantes externos que influenciam diretamente a prática pedagógica na escola no/do campo.

A ESCOLA NO/DO CAMPO: DETERMINANTES EXTERNOS

A escola pública que está no campo é, em sua maioria, pertencente à rede municipal de educação. Em nossos estudos, constatamos que há relações de poder locais que determinam as lógicas escolares, embora haja espaços de resistência. São relações de poder que integram o conjunto de determinantes externos e que, podem influenciar a prática pedagógica fundada na Educação do Campo. Essa influência gera negação da Educação do Campo, especialmente em conjunturas (como a atual, 2018 a 2022), em que não há formação continuada de professores. Implícitas, permeiam a analogia de uma escola privatizada por grupos que compõem as Secretarias de Educação dos municípios e que nunca leram um documento da Educação do Campo e nem sequer compreendem a relação do campo/educação/conhecimento a partir da concepção de campo na atualidade. Que sequer reconhecem os povos do campo que vivem do trabalho na terra.

Os convênios firmados entre prefeituras e bancos, cooperativas ligadas diretamente ao agronegócio e à exploração do campo, estão presentes nas escolas, principalmente tratando-se nesse estudo, das escolas do meio rural, do município da Lapa, um dos dez maiores em extensão territorial do estado do Paraná.

O projeto Agrinho, por muitos anos “empurrado” para os municípios marcadamente rurais, tem de escopo a naturalização do uso de fertilizantes, sementes transgênicas e agrotóxicos no cultivo da terra e nas plantações. Incluídos nesses projetos, um campo que utiliza defensivos agrícolas e empresas interessadas no fim das pequenas propriedades e na ascensão dos latifúndios para produção em larga escala e conseqüentemente, vendas de grandes lotes de agrotóxicos e sementes transgênicas.

Deriva, para o crescimento do agronegócio, que na escola os alunos que moram no campo desde cedo acostumem-se com a ideia da produção em massa, da grande propriedade, do avanço das áreas cultivadas sobre a natureza junto ao desenvolvimento da agroindústria que prevê um campo tecnológico mas sem levar em consideração os processos de vida e existência das pequenas propriedades e de seus sujeitos.

O projeto Agrinho traz essa ideologia de um campo automatizado, tecnológico e com produção em larga escala a qualquer custo. Os convênios firmados entre prefeituras e bancos condicionam a comunidade escolar e povos a uma educação repressora, ou seja, a uma espécie de condicionante vindo da escola para os processos de trabalho no campo, no uso da terra, da produção agrícola, do modo de ser, fazer, viver e resistir. É um projeto hegemônico estruturado pelo capital com intencionalidades delineadas a partir de um

projeto de campo pensado no latifúndio e da grande produção. O ensino escolar centra-se no lucro e na docilização dos corpos a aceitar e não perceber a desigualdade social presente no discurso dessa concepção de educação privatizada.

O convênio com um banco que traz em seu logotipo o “cooperativismo” mascarado sob a forma de retenção de clientela para lhes cobrar taxas e adesões, neste ano de 2019 foi apresentado como um “incentivador da escola” ofertando cursos de capacitação para os professores do município. Por traz de um discurso ensaiado, a intencionalidade tanto do público quanto do privado. Do primeiro, do exímio dos gastos com materiais didáticos e formação de professores, do segundo, a intencionalidade na prática da conquista de novos clientes, do crescimento da empresa, da obtenção, junto à prefeitura de isenção de impostos consolidados por uma equipe gestora despreparada em sem conhecimentos básicos sobre escola pública e formação humana.

No início de cada semestre, para a semana pedagógica, os professores são “convidados” a participar de uma jornada com presença de palestrantes e oficinairos para desenvolver práticas pedagógicas, objetivando uma formação global dos sujeitos em desenvolvimento escolar. Com a parceria da prefeitura com o banco, viu-se a divulgação de consórcios, seguros, mascotes remetendo ao lucro, ao investimento e à educação segregadora, ou seja, educação para a manutenção da desigualdade a partir de uma concepção de escola voltada para a formação de elites e de subalternos.

As “tardes de formação” ocorridas durante os últimos anos (2018 a 2019) foram de palestras motivacionais onde o autor remete aos professores e professoras os baixos índices de aproveitamento escolar oriundos da Prova Brasil e da ANA. Centrar a culpa nos professores é eximir-se ou também transferir e centrar a responsabilidade na iniciativa privada junto a um processo de privatização. Nesta vertente, a credibilidade das escolas privadas junto ao descrédito do ensino público, ganha força e se sustentam a partir da implementação de apostilas e cartilhas.

Os encaminhamentos propostos por essas cartilhas centram os conhecimentos em uma educação urbana que nada têm a ver com o campo. Também, os materiais contendo mascotes que remetem ao dinheiro, aos juros escondidos sob a forma de lucros e ganhos (que o cliente, ou o aluno e seus familiares entendem mas que mascaram-se e atrás estão os altos juros, a retenção de associados “cooperados” com abertura de contas (condicionados ao pagamento de taxas de adesão).

As escolas “contempladas” com o convênio entre prefeitura municipal e banco, foram escolhidas a partir de sorteio. Nele, uma escola do campo e uma escola da “cidade”. As outras escolas têm como material didático o livro da coleção Buriti. O critério para sua escolha foi a de seleção, a partir de obras enviadas para a escola, pelos professores da rede. Enfatizando-se o não reconhecimento do campo como espaço de lutas, contradições, de trabalho e de vida, os materiais não têm ligação com a concepção de uma escola do campo.

A escola pública no/do campo que na atualidade atende os anseios do capital junto ao financiamento da instituição escolar que deveria ser pública, serve aos projetos hegemônicos do modo de produção capitalista e à proliferação do agronegócio no campo. O “agro” que na mídia é exaltado como se fosse o “salvador do campo”, na realidade cotidiana dos sujeitos que ali vivem e tiram da terra seu sustento, é um canal de exploração que visa o lucro mesmo que para isso seja preciso escravizar, exterminar espécies animais e vegetais. Junto a isso, a monopolização da produção resultando na expropriação de pequenas propriedades por parte de grandes empresas que exploram o cultivo de pinus e eucalipto, por exemplo, e do cultivo em larga escala de soja com o uso de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas.

O Estado tem um projeto de educação voltado para a formação de pessoas aptas para atuar no mercado de trabalho e para conservar o poder da classe dominante. A concepção de educação, portanto, é regida pelo mercado, pelo lucro, pela conservação e imposição de uma cultura.

Nota-se um distanciamento do ensino escolar com a vida em comunidade do aluno. Os baixos índices de escolarização junto ao fechamento de escolas, precarização de prédios, terceirização do transporte escolar para deslocamento de alunos de uma comunidade para outra. Desvínculo da escola com a comunidade onde está inserida junto a um Projeto Político-Pedagógico distante da realidade e de seus sujeitos.

A questão atual para a escola é a qualificação profissional dos professores, os salários, a preservação física da escola visando com que todos os alunos que ingressem no primeiro ano possam completar seus estudos, chegar ao ensino superior para se especializar em uma área e atuar em seu meio buscando a melhoria das condições de vida dos seus.

Nesta vertente, o conhecimento escolar tomaria o rumo da prática social e da melhoria das condições de trabalho e da “lida” com a terra. A formação estaria a serviço da vida e não para o mercado e perpetuação da divisão de classes. Arroyo (2010) quando

escreve sobre as Matrizes pedagógicas da educação e os eixos temáticos, está vinculando a escola com as questões sociais como o trabalho, a terra, a cultura, a vivência de opressão e os movimentos sociais.

Isso implica discutir o que é essencial para se trabalhar; os conteúdos relevantes que serão utilizados para a prática social ou o ensino técnico voltado a decorar fórmulas e conceitos? O desafio da escola é perceber o seu público, o aluno que chega à escola e tem uma “bagagem” que não pode ser desvinculada da prática pedagógica. Inserido em uma realidade, possui experiências de vida que quando utilizadas podem provocá-lo, instigá-lo para seu próprio desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A escola pública, em sua essência, deveria atender, de forma ampla, suas demandas e não precisar de ações da comunidade escolar para suprir suas necessidades materiais. Também, a mão de obra qualificada sendo substituída pelo voluntariado, desqualifica o professor que busca formação continuada desvalorizando a sua profissão:

no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou pela filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (FRIGOTTO, 2005, p. 233).

Eximir os órgãos responsáveis de suas atribuições e deveres é explorar ainda mais o sujeito do campo que vive da produção da pequena propriedade.

A falta de investimento e valorização precariza as condições de ensino aprendizagem. A comunidade escolar se vê na “obrigação” de “ajudar” a escola promovendo ações coletivas para resolver problemas. Quando a organização comunitária gera a produção de ações, caracteriza-se em um movimento. Se a organização se pauta na relação do homem com a natureza, na vida, na luta por direitos e na resistência a projetos hegemônicos, ela pode ter marcas do movimento pela Educação do Campo.

A coletividade ganha força ao perceber que é a partir do movimento que se pode conquistar direitos, estar em constante processo de luta. Neste sentido, o mesmo

movimento que gera recursos para suprir demandas escolares deveria ser o que reivindica direitos. Eximir-se de suas obrigações junto à comunidade com a efetividade de políticas públicas de direitos é não realizar uma administração para o povo. Dessa última, a mesma organização que arrecada fundos para manter a escola ativa pode ser a mesma que exige, cobra a partir de protocolos, ofícios e documentos oriundos de assembleias, o cumprimento das leis que asseguram à escola oferecer um serviço de qualidade à comunidade atendida. A práxis pode promover mudanças nas relações de trabalho que exploram e escravizam o homem do campo. Ela está na dimensão teoria e prática,

o letramento para os sujeitos do campo tem uma dimensão teórico-prática, isto é, de práxis revolucionária, quando os instrumentaliza para realizar a crítica aos processos históricos que caracterizam a sociedade capitalista e os orienta para sua emancipação. Significa possuir a habilidade de ler o mundo e compreender os fenômenos como se dão na realidade empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais, em sua totalidade de contradições (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 43).

Partindo-se do princípio de que a escola pública tende a preservar uma ordem favorável aos meios de produção capitalista, há uma variedade de intencionalidades expressas no currículo dirigido à escola pública no/do Campo. Algumas Secretarias de Educação “impõem” projetos à Escola do Campo em desacordo com os princípios da prática sobre a característica das demandas comunitárias, nas relações de trabalho, de vida e existência dos povos que vivem no campo.

Com historicidade constituída a partir de sua cultura, jeito de ser, de pensar, de viver, de trabalhar, o modo com que utilizam os recursos naturais do meio no qual estão inseridos, seus costumes, seus sonhos e, principalmente, a sua manutenção no campo, precedem uma escolarização que os auxiliem para permanecer no seu local de origem preservando o campo, os recursos naturais e a pequena propriedade. A existência da diversidade em uma comunidade é tratada, na escola rural, a partir das políticas públicas que agem para invisibilizar o sujeito do campo não levando em conta seu modo de ser e de viver.

Em síntese, o letramento para a Educação do Campo tem perspectiva revolucionária, algo distante da prática pedagógica e das políticas educacionais predominantes na maior parte das redes municipais de educação.

As determinações da prática pedagógica têm natureza estrutural, especialmente as que têm a ver com relações de poder e, tem natureza conjuntural, em particular as que se vinculam a políticas educacionais localizadas no tempo da gestão governamental, sendo interrompidas quando há mudança de governo.

Os materiais didáticos são determinantes da prática pedagógica, pois muitas vezes são os únicos instrumentos de que dispõem os professores. Por sua vez, a política de formação continuada pode impactar ampliando conhecimentos e consciência política, entretanto, não é o que ocorre predominantemente, haja vista que os professores para acessarem processos formativos continuados não têm muita opção, como analisaram Faria e Souza (2016).

Assim, consideramos que a modificação da condição e letramento ocorre com a participação dos professores em práticas coletivas de movimentos sociais. Os movimentos, em especial o da Educação do Campo, trazem outros referenciais para a prática pedagógica, a exemplo do diálogo, trabalho coletivo, produção coletiva de materiais didáticos, valorização do trabalho, da cultura e do campo, ampliação do olhar para a conjuntura política e para a história da sociedade brasileira. Ou seja, conteúdos importantes para a tomada de decisão na gestão e na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central deste artigo foi problematizar a prática pedagógica em escola pública, salientando os determinantes externos e indicando potencialidades a partir da Educação do Campo.

Evidenciamos que os determinantes externos têm relação com as políticas educacionais e com os interesses empresariais que são impostos às escolas e impactam na prática pedagógica. Os nossos estudos têm demonstrado que os municípios que ampliam a compreensão da Educação do Campo têm conseguido reestruturar projetos político-pedagógicos a partir de referenciais construídos junto com as comunidades. São referenciais de gestão democrática, de participação da comunidade, de reorganização curricular, elaboração de coletivos de estudos nas escolas, análises de livros didáticos, interrogação em torno de projetos que são impostos às escolas, como o Agrinho, entre outros.

Com isso, a prática pedagógica que é determinada por diversos fatores, pode ser reorganizada do ponto de vista da práxis e do reconhecimento da diversidade de povos do campo, cuja existência muitas vezes é invisibilizada, mesmo nos municípios marcadamente rurais.

Ao desenvolver prática pedagógica levando em conta os saberes do aluno, sua vivência na agricultura, cultura e experiências junto aos demais, o professor fortalece a identidade da escola do campo. Ser do campo, estar e permanecer, atuar participativamente e exercer um papel histórico de constituição de identidade e de participação, requer um ensino escolar que esteja a serviço de uma pedagogia emancipatória, que almeje a autonomia de seus alunos e que disponibilize elementos para que haja uma formação para e do povo do campo.

No entanto, ao eximir-se de sua responsabilidade colocando nas mãos da iniciativa privada o ensino público a partir dos convênios e materiais didáticos originalmente voltados para a escola urbana, o Estado nega o reconhecimento do aluno quanto a sua identidade e um certo distanciamento de sua realidade. Isto remete a analisar esses processos em detrimento da necessidade em inserir a Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, na formação de professores, nos projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação dos municípios. Junto a isso, a participação das universidades para organizar formações de professores a partir de realização de seminários, oficinas e grupos de estudos entre outras ações necessárias para o desenvolvimento da educação do/no campo.

Contudo, percebe-se a privatização da escola a partir da abertura e aceitação do desenvolvimento de projetos hegemônicos junto a avaliações que se centram em resultados e que almejam o alcance de metas estabelecidas verticalmente. Neste sentido, a prática tende a mecanizar um processo de ensino com conteúdo direcionado a atingir as metas e alcançar as porcentagens preestabelecidas pelos órgãos governamentais. Portanto, a prática pedagógica em escola do campo ao mesmo tempo em que pode estar vinculada às diretrizes do Movimento da Educação do Campo, também é interpelada e influenciada por esses determinantes externos, indicando o movimento contraditório do modo de produção capitalista reproduzido na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (Coords). *Educação do campo em movimento: Teoria e Prática* – v.I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Sílvia de Mattos (Orgs.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

CRUZ, Rosana Aparecida da. *Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo*. Curitiba: 2018. 217 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná,

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, nº 68, jan. – mar. 2017. P.169 – 186.

FARIA, Adriano Antônio; SOUZA, Maria Antônia de. Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários. In: SOUZA, Maria Antônia de. (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. Curitiba: UTP, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Kleiman, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). *Os*

significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIMA, Rosângela Rosinski Lima. *Na Contramão da Educação do Campo: Programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas*. 263 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 007/2010. *Instrução sobre Projeto Político Pedagógico*. 5fls. Curitiba, 20 de julho de 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; CRUZ, Rosana Aparecida da. *Projetos político-pedagógicos das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba: entre a burocracia e o lançar-se para frente*. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. P. 41 – 66.

POLON, Sandra Aparecida Machado. *A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo*. Curitiba: 2014. 216 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico*. In: In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. Disponível em <https://utp.br/conexao-utp/wp-content/uploads/2018/11/LivroEdCampo2018.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020. p. 17 – 40.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. *Diretrizes da Educação do Campo e desafios para o letramento*. In: GARCIA, Tânia Maria Braga; BUFREM, Leilah Santiago; GEHRKE, Marcos (orgs). *Leitura: Escola do campo e textos: Propostas e práticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 23- 58.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: UTP, 2016. p. 38 – 65. Disponível em https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. Curitiba: UTP, 2016. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no Estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Práticas Educativas do/no Campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011. P. 25 – 40.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Adriana Almeida. *Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo*. Curitiba, 2019. 205 fls. Dissertação de Mestrado (Educação), Universidade Tuiuti do Paraná.

