

O desafio na efetivação das políticas públicas de educação em uma escola do campo em Gurupá/PA¹

Lildo da Silva Gonçalves²

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão a respeito das políticas públicas para a educação do campo visando evidenciar a partir de uma situação específica como vem se dando o processo de implementação de tais políticas, no município de Gurupá. Seu principal objetivo é mostrar que já existem leis garantindo direitos educacionais para os povos do campo, fruto das lutas dos movimentos sociais organizados, mas é preciso manter o esforço coletivo constante para consolidar essas conquistas. Os resultados apontam que no campo do currículo, as políticas públicas são ainda muito incipientes; no caso específico da língua portuguesa, permanecem traços ainda muito fortes da tradição gramatical (ineficaz e produtora de insegurança linguística) em detrimento das contribuições já relativamente antigas das Ciências da Linguagem: a educação do campo ainda não se beneficiou dessa mudança de paradigma. Experiências bem sucedidas constituem insularidades mas demonstram alto poder socioeducativo, devendo ser ampliadas para que a escola do campo deixe de ser um projeto do colonizador e venha ser, verdadeiramente, espaço de gestação de um novo projeto de sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Língua Portuguesa. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é resultado de uma reflexão a respeito do processo de efetivação de políticas públicas de educação a partir da realidade de uma escola do campo do município de Gurupá, na Ilha do Marajó. A base empírica para esta reflexão foi se constituindo ao longo de quatro anos, desde meu ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2014, em especial, por meio das pesquisas realizadas nos períodos de Tempo-Comunidade³.

¹ Trabalho apresentado como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, ênfase em Linguagem e Códigos, orientado pela Professora Raquel Lopes.

² Aluno do 8º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira.

³ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira adota como princípio político-filosófico a Pedagogia da Alternância. Conforme a literatura pertinente (cf. QUEIROZ 2004), os processos de formação que seguem ou que, de alguma forma, se baseiam nessa metodologia ou na sua congênere, a Alternância Pedagógica, operacionalizam a contabilidade acadêmica distribuindo a carga horária dos seus componentes curriculares em pelo menos dois espaços-tempos distintos: o tempo-escola e o tempo-comunidade. Compreende-se, sumariamente, o tempo-escola como o período em que os estudantes permanecem no espaço institucional da escola/universidade vivenciando experiências formativas baseadas na discussão/reflexão sobre o conhecimento científico, escolar/acadêmico; o tempo-comunidade, por sua vez, corresponde ao período em que as aprendizagens ocorrem no espaço da família ou comunidade. Para além da mera alternância físico-temporal, o princípio fundante da Pedagogia da

A escolha deste tema tem uma dupla motivação: o fato de eu estar presenciando e fazendo parte de muitos resultados já conquistados em termos de políticas públicas de educação e a necessidade de registrar esses avanços conquistados pelas lutas dos movimentos sociais organizados, a exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; a instalação de departamentos de educação do campo em inúmeras secretarias municipais de educação Brasil afora; a criação e implementação das licenciaturas educação do campo em diversas universidades públicas federais e estaduais, entre outras conquistas.

Essas lutas iniciaram-se ainda nos anos de 1960, lideradas inicialmente pelas comunidades eclesiais de base, interrompidas pela ditadura militar e retomadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos anos de 1990. Embora tenhamos voltado a viver dias sombrios, especialmente depois do golpe de 2016, com ameaças reais de retrocessos e perda de direitos tão duramente conquistados, o espírito das lutas por um campo sem fronteiras e enxertado de esperança por dias melhores continua vivo, está sendo regado e vem se ampliando nas discussões das bases sociais dos camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas e assentados da reforma agrária.

Esses segmentos, organizados em movimentos sociais, lutam por vida digna, por direitos, pela felicidade. A busca por políticas públicas que atendam suas necessidades, principalmente na área da educação, tem contribuído para o alcance, sempre provisório, de novos patamares de atendimento na efetivação de direitos. Mesmo instáveis, esses resultados evidenciam a criação de uma consciência pública referente ao reconhecimento da diversidade e à consequente prerrogativa do direito à diferença; assim, desde o ENERA/Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, está delimitado um marco teórico, político e epistemológico inaugurando a ruptura entre educação rural e educação do campo (cf. CALDART, 2000; MANÇANO & MOLINA, 2004, entre outros).

Se é verdade, como apontam os dados aqui apresentados, que ainda estamos distantes da consolidação de uma política verdadeiramente pública de atendimento à educação do campo, é também verdade que tomamos consciência

Alternância implica uma troca efetiva, uma articulação entre os saberes historicamente acumulados pela humanidade e salvaguardados em livros e outras mídias, registrados por escrito e legitimados como científicos, e aqueles saberes acumulados pela tradição popular, de base empírica, construídos e transmitidos pela oralidade.

desse nosso direito e que a cada dia mais e mais comunidades se organizam para buscá-lo.

É a luta, construída cotidianamente, de uma dessas comunidades que se registra neste trabalho. Trata-se da comunidade Bom Jesus do rio Sarapoí, no município de Gurupá, onde realizei pesquisas durante os períodos de Tempo-Comunidade, pelas quais foram identificados muitos avanços, e também muito a se fazer, no que se refere à operacionalização de políticas públicas voltadas à educação, pois muitas delas existem apenas no papel.

Quanto a esse aspecto da negação de direitos, da não operacionalização das políticas públicas específicas para o campo, particularmente no que diz respeito ao currículo voltado para a educação do campo, as famílias de muitas comunidades, entre as quais a comunidade Bom Jesus, já compreendem que estão sendo lesadas, que lhes está sendo negado um direito garantido por lei e almejam a retomada da luta para reverter esse quadro de abandono e descaso para com as necessidades da vida camponesa. Como já disse acima, foi criada uma consciência pública a respeito da educação do campo como direito: as comunidades reconhecem hoje seu direito a um atendimento digno, de qualidade e em consonância com seus projetos de vida e futuro; reconhecem também que a luta por políticas de melhoria para o campo através da escola não traz um retorno imediato. É uma construção.

Nesse sentido, quero buscar caminhos que mostrem os avanços, as conquistas, sem esconder as limitações, os atrasos e as contradições presentes no processo de conquista do direito a uma educação do campo e no campo. Nessa perspectiva de contribuir para uma visão mais realista da situação a partir de informações sobre a minha comunidade, espero trazer elementos que mostrem como é possível sensibilizar diferentes sujeitos para a urgência na organização social e política em busca de seus direitos de cidadania.

O viés que encontrei para alcançar este propósito foi a reflexão sobre políticas públicas de educação, voltada para a educação do campo e focada na discussão do currículo, em especial na área de linguagem – dada a centralidade desse componente na formação escolar. Como veremos, o currículo que é praticado na escola do campo investigada ainda é um currículo de ordenamento, centralizado,

urbanocêntrico, que desvaloriza todo o currículo vivo⁴ dos alunos e onde não “Há lugar para nossa autoria” (ARROYO, 2011 p. 35).

METODOLOGIA

Como já informado acima, a escolha do objeto “políticas públicas de educação na escola do campo” como tema de TCC surgiu muito em função das experiências de pesquisas vivenciadas com as famílias da comunidade Bom Jesus do rio Sarapoí, ao longo de oito (08) semestres, por ocasião dos Tempos-Comunidade do Curso de Educação do Campo. Nesse período de quatro anos (2014 a 2018), tive a oportunidade de, ao mesmo tempo, me distanciar e me reinserir de forma orientada nesse contexto, de onde sou oriundo, pois nasci e fui criado nessa mesma comunidade. Some-se a isso o fato de, além de morador deste local, ser também parte do corpo técnico da escola, onde atuei como coordenador pedagógico por mais de três anos.

Essa dupla condição, se por um lado me facilitou muito a coleta de dados, por outro, aumentou a complexidade da análise, pois todos os resultados das pesquisas, tanto os bons quanto aqueles não tão bons assim, me tocam pessoal e profissionalmente de forma muito forte, muito decisiva. Precisei fazer muito esforço para não enviesar os resultados aqui apresentados, mantendo-me distanciado/comedido quando se trata de avanços e firme quando se trata de retrocessos e incoerências (inclusive naqueles aspectos pelos quais sou parcialmente responsável). Não estou certo de ter conseguido isso.

Para se ter uma ideia do percurso desta pesquisa, apresento a seguir algumas informações referentes aos procedimentos seguidos em cada período de Tempo-Comunidade, pois – como já informado – o conjunto dos dados aqui analisados é proveniente das pesquisas de campo realizadas por ocasião desse tempo-espço de formação. Assim, no primeiro Tempo-Comunidade realizei uma pesquisa não-participante com cinco famílias da comunidade acima citada, visando traçar um diagnóstico socioeconômico e cultural da localidade. Foram investigados

⁴ Pois esse se trata de toda relação que as famílias vivem; seus modos de se relacionar com a terra, com seus familiares, com as pessoas externas, e com a sociedade em geral principalmente no desrespeito as questões de linguagem que é usada diariamente nas convivências sociais.

aspectos da formação histórico-demográfica da comunidade, suas atividades produtivas, pertencimento religioso e político, entre outros fatores.

O segundo Tempo-Comunidade foi um trabalho de observação participante direcionado para o ambiente escolar; busquei levantar informações referentes à infraestrutura da escola e recursos financeiros, relação entre escola, secretaria de educação, movimentos sociais e famílias; investiguei também aspectos relacionados à vida dos profissionais da escola, como sua situação trabalhista; o projeto político pedagógico da escola, assim como o currículo, também foi ponto de indagação neste momento.

No terceiro Tempo-Comunidade a pesquisa já foi direcionada à área de linguagem, investigando o trabalho pedagógico com a língua portuguesa, artes e literatura. O primeiro ponto a observar foi organização do trabalho pedagógico na área da linguagem na escola Bom Jesus; depois, a trajetória profissional dos docentes da área de linguagem e seu cotidiano, assim como o significado da profissão docente para eles, incluindo sua visão sobre os alunos e suas famílias. Realizei também uma breve observação não-participante, no contexto da sala aula de língua portuguesa. Além disso, fiz entrevistas com alunos e seus pais sobre o ensino e aprendizagem referente à área de linguagem na educação do campo e sobre eventuais conexões entre esse ensino e a vida das famílias e da comunidade.

O quarto Tempo-Comunidade consistiu na realização de um seminário de restituição dos resultados alcançados nas pesquisas realizadas nos módulos anteriores. Este evento contou com a participação de pais/responsáveis, de estudantes e professores da Escola Bom Jesus, representantes das Secretarias Municipais de Educação e de Agricultura de Gurupá, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará, entre outros convidados. A situação da escola foi comparada ao que está previsto nos marcos normativos, como LDB e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a partir de alguns indicadores, funcionamento da escola, a existência ou não de projeto político pedagógico próprio, currículo, merenda e transporte escolar, entre outros. As apresentações e os debates tiveram um caráter de construção coletiva, em dois momentos distintos; o primeiro foi de apresentação dos resultados e o segundo de eleição de pontos relevantes para o bom desenvolvimento da escola, no sentido de melhorar as políticas educativas para escola do campo, o que implica o

envolvimento direto da comunidade na discussão sobre os destinos da escola, de forma que venha a responder aos anseios das famílias.

Já no quinto, sexto, sétimo e oitavo Tempos-Comunidade, as atividades foram as intervenções didático-pedagógicas vinculadas ao Estágio Supervisionado, nas turmas do Ensino Fundamental Maior e no Ensino Médio, ocasiões em que retomei os pontos problematizados no quarto TC, buscando por meio da regência de classe contribuir para implementar algumas mudanças na escola, especialmente no que diz respeito à questão curricular e metodológica, para minimizar as problemáticas mais emergenciais utilizando práticas pedagógicas mais dialógicas visando fazer frente à reprodução dos “ordenamentos curriculares” de nos fala Miguel Arroyo (ARROYO, 2011 p. 35).

O trabalho durante os Estágios foi árduo e prazeroso, pois não ficou somente em sala de aula e nem só nas discussões pedagógicas, extrapolamos esses limites e retomamos a relação com as famílias, oportunizando o que classifico de conhecimento “vivo” (prática vivenciada diariamente), de modo que essas atividades estão sendo executadas nas escolas disputando o território dos currículos, e se revalidando no processo de aproximar as famílias dos espaços escolares através das práticas acima mencionadas.

Para que essa experiência não fique limitada a um registro apenas pessoal, condenada a perecer nos limites da memória individual, a partir da próxima seção tento incluir este tema na discussão mais ampla sobre políticas públicas de educação, voltadas para a escola do campo e focadas na discussão da política curricular na área da Linguagem, na intenção de provocar um debate mais sistematizado sobre possibilidades efetivas de avanços nessa área, mas também sobre a necessidade de nos manter atentos e vigilantes a respeito de nossa própria ação como sujeitos dos processos educativos que se desenrolam no cotidiano da escola do campo, assim como a respeito da nossa responsabilidade pessoal e coletiva na assunção desse compromisso histórico pela mudança, não apenas da escola, mas da vida no campo.

HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de entrarmos na discussão específica sobre políticas públicas para a escola do campo, tentarei apresentar uma breve definição do que vem a ser esta categoria, segundo Oliveira (2010):

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Nesse sentido, e conforme o autor citado, podemos concluir que a “política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade e do território” (OLIVEIRA *op. cit.* 2010 p. 01). Embora sedutora, essa definição não é única, nem tampouco consensual; assim, apresento a seguir alguns comentários a respeito da multiplicidade conceitos implicados nessa discussão para, posteriormente, me voltar à especificidade das políticas públicas voltadas à escola do campo.

O primeiro conceito se refere a um tipo de política pública conhecida como redistributiva. Segundo Azevedo (2003, p. 38), políticas públicas redistributivas, como o próprio nome anuncia, são aquelas por meio das quais o estado redistribui renda, bens ou serviços. “São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros” (AZEVEDO 2003, p. 38). De acordo com as pesquisas feitas na comunidade, a maioria das famílias é beneficiada com alguma dessas políticas públicas acima citadas, conforme se pode confirmar pelo Relatório do 1 Tempo-Comunidade (ver GONÇALVES, 2014)⁵.

O segundo conceito de política pública denomina-se de distributiva e está muito relacionada à execução ou implementação de serviços públicos ou de utilidade pública, a exemplo de “[...] podas de árvores, reparos em uma creche, implementação de um projeto de educação ambiental ou limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através do

⁵ As famílias dispõem de renda per capita mensal um valor que varia entre R\$750,00 a R\$3.000,00. Na família 01 uma pessoa é funcionário público e trabalha como agente comunitário de saúde/ACS. [...] outra pessoa na família recebe um salário mínimo de auxílio doença; outro membro recebe seguro defeso, entre 04 salários mínimo por ano; tem também o bolsa verde e bolsa família que soma entre 1,5 salários mínimos por mês sendo que a bolsa verde é paga de 03 em 03 meses [...] Na família 02 tem uma pessoa que trabalha como professora na escola Bom Jesus e ganha em média 1,5 salário mínimo [...] tem o bolsa família e bolsa verde[...]. Na família 05 todos trabalham na propriedade com a pesca do camarão e 03 pessoas da família ganham seguro defeso; no total a família ganha em media entre R\$750,00 e R\$1.500,00.

orçamento geral de um estado”. Nas pesquisas feitas na comunidade, esse tipo de política não é efetivado até porque o que determina o seu conceito não se aplica ao meio rural, ou se é executada não é fiscalizada pelos órgãos competentes.

O terceiro conceito de política pública abrange ou implica a noção de regulamentação, por isso é chamada de política pública regulatória. Ela consiste na elaboração das leis que autorizam os governos a implementarem ou não determinadas políticas públicas, redistributiva ou distributiva. Para Azevedo (2003), esse conceito está ligado diretamente aos poderes constituintes (executivo, legislativo e judiciário). Para Oliveira (2010, p. 04), com esse tipo de política “[...] possui importância fundamental, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implementações das outras políticas”.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESCOLA DO CAMPO

Seguindo a linha de pensamento desenvolvida até aqui, gostaria de pensar a partir de agora como essa discussão de políticas públicas se aplica ou se relaciona com a educação e, de forma mais específica, com a educação do campo. Como já discutimos anteriormente, pelo menos desde a Constituição Federal de 1988, o direito à educação, como direito público, embora subjetivo, é assegurado a todos os cidadãos brasileiros, sendo o estado o ente responsável pelo financiamento do sistema educacional.

A partir de meados dos anos noventa, tendo como marco o ano de 1998, ocorre uma ruptura teórica com o paradigma da educação rural e inaugura-se o ideário da educação do campo, pensado como um paradigma em construção alimentado pelos anseios por uma educação que levasse em conta as características e necessidades das populações do campo. Isso, evidentemente, implicou uma discussão sobre o financiamento estatal via políticas públicas específicas. Assim, são criados programas, leis, resoluções, portarias, decretos, pareceres e planos, dentre outros dispositivos legais, para assegurar o direito à educação por parte das populações camponesas.

Nesse sentido, destacarei alguns marcos importantes que dialogam entre si e com a realidade do campo, especialmente em termos da oferta da educação escolar.

Antes de entrar na legislação educacional propriamente dita, gostaria de mencionar algumas garantias firmadas na Constituição Federal de 1988, de acordo

com a qual, em seu artigo 5º, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Se somos todos iguais em direito, por que a educação do campo foi por tanto tempo negligenciada? Por que aos povos do campo de ofertou sempre apenas um arremedo da educação urbana? Precisaríamos lutar por quase uma década para um novo marco assegurasse essa igualdade formal de direitos – o que já foi um passo importante.

Esse marco foi a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, que, no seu Art. 08º, estabelece que “A União, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 08). Esse artigo tem grande relevância para o processo de organização de todos os estabelecimentos de ensino do país, por garantir liberdade e autonomia aos diferentes sistemas de ensino.

Não se justifica mais, ao menos no plano da legislação, nenhum tipo de verticalização ou padronização absoluta no estabelecimento de propostas curriculares, pois estão garantidas em lei as adequações necessárias a cada localidade, de acordo com suas particularidades.

Embora se trate, de fato de um avanço, fico me perguntando até que ponto essa legislação se materializou nas escolas, especialmente nas escolas do campo, uma vez que há ainda muita desigualdade de tratamento, como podemos ver no caso da oferta de língua estrangeira, componente que não é garantido na educação do campo; embora garantido na letra da lei, conforme podemos ver pelo § 5º, do art.26 da LDB que afirma.

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL,1996)

Todavia, não posso deixar de mencionar a importância dos avanços conquistados, como se pode ver no artigo 28 da LDB, exprimindo a garantia da educação rural e valorizando as peculiaridades dos indivíduos e dos lugares onde vivem, sugerindo que sejam respeitadas, promovendo-se as adaptações cabíveis nos sistemas de ensino em cada região:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996)

É importante destacar que a promulgação da LDB é fruto da luta dos movimentos sociais organizados na busca pela superação das desigualdades sociais que, desde o início da colonização, se instalaram entre nós. Assim, é importante registrar essas conquistas que foram consumando e sendo reconhecidas formalmente pela legislação educacional brasileira. Assim, em 2001 foi aprovado um Parecer do CEB/CNE, de Nº 36/2001, orientando e estabelecendo diretrizes para o atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo, (BRASIL, 2001), com isso percebemos que começavam surgir mecanismos favoráveis, pois no ano seguinte, 2002, foi aprovada a resolução de Nº 01/2002 também pelo CEB/CNE que estabeleceu um conjunto de princípios e procedimentos instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Essa resolução foi um grande passo no cenário de organização do currículo na escola do campo, embora não tenha se tornado realidade no seu conjunto. Só a partir do ano de 2003, no governo Lula, é que todas essas políticas acima citadas começaram de fato a ser efetivadas, mas ainda em poucas escolas, havendo muita resistência pelo tradicionalismo nas dinâmicas de ensino por parte dos que conduziam as atividades escolares. Essa resistência se deve em grande medida à percepção de que instituir o novo requer empenho, esforço coletivo e disposição para o trabalho.

Passados quatro anos depois da última Lei aprovada pelo Governo Federal, foi aprovado pelo CNE/CEB o Parecer de Nº 1/2006 que orienta sobre a organização do calendário letivo para a aplicação da Pedagogia da Alternância e reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para a certificação de seus alunos (BRASIL, 2006). Dentre as várias Leis estabelecidas para a educação do campo, destaco ainda as que tiveram mais impacto para os trabalhadores rurais, como o Decreto Nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Procampo e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para o

fomento de programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009).

Outro marco foi o Decreto Nº 7.352/2010 que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e amplia o conceito de educação do campo (BRASIL, 2010). Há ainda outra Lei que “bate o martelo” no cenário das políticas públicas para educação do campo que é a Portaria Nº 86/2013 que Institui o PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais em quatro eixos estruturais: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação Inicial e Continuada de Professores; sendo um dos eixos que nós alunos do curso de educação do campo somos frutos, Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013).

Todas essas leis expostas e muitas outras não mencionadas neste trabalho são de uma importância inexplicável na validação e legitimação das conquistas asseguradas constitucionalmente, pois fortalecem cada vez mais os princípios da vida dos camponeses garantido sua permanência no campo, sem sair dos seus locais de onde vivem para arriscar uma oportunidade nos estudos, “lá fora”.

Políticas de Currículo

Dentre as inúmeras políticas públicas que podem ser discutidas, optei pela política curricular porque acredito que se trata de um dos pontos de maior fragilidade na escola do campo, uma vez que pela via do currículo, seja ele explícito ou oculto, se constroem ou reforçam as bases de um projeto de sociedade, ideologias, sentimentos, posturas e crenças. O currículo é a base de toda uma vivência, seja ela qual for, mas nesse trabalho dialogarei sobre o currículo pedagógico/escolar; não existe um conceito definido, fechado e único sobre o que vem a ser o currículo.

Do ponto de vista de sua etimologia, essa palavra nos remete a pensar no ato do correr, de fazer um percurso. Pensando por esses princípios, Sacristán, vem contribuir no diálogo afirmando que o currículo é “tudo aquilo que aprendemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, que se desenvolve durante a escolarização” (2013, p.17). Outro conceito sobre o tema nos é apresentado por Moreira e Candua segundo eles.

[...] currículo é um conjunto de práticas que propiciam a produção de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construção de identidade social e cultural. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. (BRASIL, 2007, p. 28).

Estes e muito outros pensadores têm produzido muitas contribuições importantes para pensarmos a questão curricular de forma mais crítica e problematizadora, especialmente no que diz respeito à necessidade de pensar o currículo como práticas. Os dados desta pesquisa apontam que, infelizmente, ainda prevalece uma concepção de currículo como “grade”, a ideia de que se trata de um documento pronto, engessado, contendo a proposta da base nacional comum e todos os conteúdos das disciplinas a serem repassados/transmitidos na sala de aula, apenas com recomendações sugeridas de adaptações necessárias na execução, quando houver.

No município de Gurupá, na prática, isso não acontece, devido à falta de servidores qualificados para compreender as peculiaridades do local e dispostos a iniciar um movimento de mudanças em direção a implementação do currículo vivo. Há muitas pessoas não qualificadas exercendo a função de professor, ou simplesmente o profissional não quer fazer, deixando de cumprir o que determina a LDB no seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Conforme resultado da pesquisa realizada no segundo Tempo-Comunidade (GONÇALVES 2015), a construção do currículo em Gurupá é feita pelos técnicos da SEMED, e por uma minoria de professores da sede do município, em completa desconsideração pela situação das escolas do campo, cujos sujeitos não são chamados a participar e quando, por ventura isso ocorre, eles não são ouvidos. Assim, o currículo é pensado na cidade, por sujeitos urbanos, alheios às questões que afligem o trabalho pedagógico nas comunidades rurais/ribeirinhas; e o ensino-aprendizagem nas escolas do campo se dá de tal modo que o currículo aí trabalhado, inclusive na escola tratada nesta pesquisa (Bom Jesus), é o mesmo trabalhado na sede do município, um “currículo urbanocêntrico”.

Mas há resistências. Existem pessoas incomodadas e sensíveis a esta questão. Pelo menos durante os três períodos de Estágio Supervisionado existia uma equipe de funcionários que lutavam para que as políticas públicas se tornassem realidade de fato para quem é direito; havia um movimento buscando vias alternativas de construção outra, não apenas no plano do currículo. Mas esse movimento não estava consolidado nos coletivos das escolas e dependia muito de alguns dirigentes, que foram afastados com a troca de gestor municipal em 2016/2017. Essa intervenção no quadro de profissionais das escolas do campo ocasionou um retrocesso muito grande com relação a muitas conquistas já implementadas, principalmente na questão da aprendizagem dos alunos, que foi literalmente comprometida, uma vez que foi retomado tudo aquilo que configura o paradigma da educação tradicional, bancária (cf. FREIRE, 1987): o professor apenas repassa os conteúdos que estão prescritos no material didático fornecido pela SEMED (cf. GONÇALVES, 2017).

Essas práticas pedagógicas ainda muito presentes nas escolas não oportunizam à sociedade camponesa a formação de pessoas com capacidade de formar opiniões críticas, principalmente de combate à desigualdade social de que são vítimas preferenciais as comunidades camponesas, que continuam vulneráveis ao fluxo constante de preconceito social, econômico e, principalmente, cultural. Essa visão negativa e estigmatizante das populações rurais é muito forte nos cenários de efetivação das leis referentes à educação e às políticas públicas de garantias da efetivação e execução dos dispositivos garantidos constitucionalmente, uma vez que não há representatividade de tais populações nos espaços sociais onde são tomadas essas decisões.

Assim, é compreensível que hoje nas escolas do campo as leis que asseguram o currículo condizente com as peculiaridades de cada localidade fiquem garantidas apenas em papel, ou que sejam apenas parcialmente publicizadas, garantido dessa forma tão somente o interesse dos governantes e dos setores sociais com maior poder de pressão política.

Todos esses pontos de vistas sobre o tema em discussão mencionado neste trabalho foram perceptíveis durante o curso das pesquisas dos Tempos-Comunidade realizadas ao longo de quatro anos na escola Bom Jesus do rio Sarapó; e, a contar com os resultados das pesquisas de outros estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (cf. LOURENÇO, 2015, 2016; REIS, 2015,

2106), essa situação é generalizada e não apresenta muitas diferenças outras escolas do campo do município de Gurupá, as quais seguem o mesmo modelo tradicional de ensino, com as práticas pedagógicas de aplicação da chamada “matriz curricular” vinda da SEMED, com poucas adaptações referentes às necessidades peculiares dos alunos e suas comunidades.

Ha também outro aspecto delicado da questão que está relacionado à postura dos docentes nesse processo de mudanças na política curricular. Na pesquisa que realizei a respeito deste tópico específico, o currículo (cf. GONÇALVES 2015), ouvi em entrevistas muitos professores afirmarem “se sentir perdidos” diante da necessidade de implementar currículos existentes na vida do aluno, denominado como “currículo vivo” que consiste na incorporação de dinâmicas vivenciadas, nos mais diversos espaços, principalmente na relação socioeconômica e cultural, dos coletivos de origem dos estudantes, de modo a reconhecer a validade, a legitimidade dos diferentes modos de vida, das diversas formas próprias de se relacionar com o mundo e com a sociedade da qual fazem parte, principalmente no que diz respeito à performance da cultura oral, dos gestos do corpo e dos dialetos próprios.

Sabemos que quando os alunos chegam à escola não são “páginas em branco”, já trazem consigo toda uma bagagem sociolinguística e cultural que lhes dá base e fundamento identitário. E o que a escola faz com isso? Como tem sido a prática de iniciar o trabalho pedagógico respeitando esse fato?

Os dados das pesquisas consideradas neste trabalho evidenciam que a escola não faz nada com a experiência anterior dos estudantes, pelo menos não de forma positiva, pois isso não entra no currículo, uma vez que se ignora essa experiência como digna de ser considerada educativa e, portanto, ela é considerada inválida como elemento curricular. Mas é aí que entra o perigo do que especialistas consideram como “currículo oculto”: aquilo que não aparece de maneira explícita mas é ensinado subrepticiamente, por meio de gestos, posturas, comentários, códigos de comportamento, enfim... aqueles conteúdos que estão enraizados no imaginário social e que, justamente por serem, em muitos casos, inconscientes, governam as ações, as tomadas de decisão, e têm grande poder de persuasão.

Tomemos como exemplo apenas uma pequena amostra relacionada ao currículo de língua portuguesa, componente curricular que, como sabemos, tem uma grande importância na vida escolar dos estudantes porque em nosso modelo de

sociedade todo o processo de escolarização é mediado pela palavra escrita; assim, ler e escrever são habilidades cujo domínio é vital para a permanência exitosa na escola. Toda a dinâmica escolar e as formas de relações na comunidade escolar são atravessadas pela escrita.

É perceptível que ao chegar à escola pela primeira vez, a criança já é portadora de um repertório sociolinguístico que lhe permite interagir, se expressar e compreender com sucesso seus pares. À escola caberia tão somente partir desse repertório e ampliá-lo de modo que essa criança alcance progressivamente níveis de linguagem mais formalizados, seja na escrita, seja na oralidade. Ou seja, o professor tem o papel de facilitar o letramento do aluno partindo dos parâmetros linguísticos já dominados pela comunidade de onde ele vem. Mas não é isso que a escola tem feito. Especialmente agora, na atualidade, ao final das pesquisas na EMEF Bom Jesus, os responsáveis pelo trabalho pedagógico que não moram na comunidade não compreendem a importância de conservar a relação sociolinguística que opera na vida da comunidade.

A língua portuguesa como disciplina

Como já afirmei acima, a da disciplina de língua portuguesa (e, de certa forma, todas as outras disciplinas da base nacional comum) está presente nas relações sociais existentes nas comunidades. Então, existe um diálogo possível entre o currículo escolar e a vivência da população; porém, a maioria dos professores que está atuando nas escolas do campo não reconhece isso, não demonstra saber como pode ser o currículo que deve ser trabalhado nesses locais e logicamente com ele trará melhores resultados; não sabem por não estarem conectados à vida local, por não serem sensíveis às coisas que os alunos já conhecem, e acabam repassando coisas para os alunos conteúdos descontextualizados de tudo já visto diariamente por eles na sua vida no campo, dificultando assim o aprendizado.

Como mencionado acima, a linguagem é talvez o instrumento mais importante da constituição da espécie humana, e está presente em nós ao longo de nossa vida. Mas quando é que ela passa a ser objeto de ensino-aprendizagem? No nosso caso específico da língua portuguesa, quando e como ela se torna componente curricular a ser ensinado na escola? De forma bem sumária, apresento alguns comentários de caráter sociohistórico que ajudam a compreender as várias transformações pelas

quais essa “disciplina” passou até se constituir em elemento de currículo tal como a conhecemos contemporaneamente.

Na época do Brasil colônia, os padres jesuítas foram os primeiros professores com objetivo de catequizar os indígenas com a finalidade de convertê-los ao catolicismo e logicamente servir à corte portuguesa principalmente como força de trabalho (mão de obra).

Em meio a esses acontecimentos, a língua portuguesa aparecia somente nas falas dos colonizadores e era utilizada em alguns momentos nas salas de aulas como alternativa para resolver problemas linguísticos pontuais. A língua dos livros era inicialmente o latim e depois o tupi em traduções de obras religiosas, poucas de caráter literário. Entre os séculos XVI ao XVIII os jesuítas estavam desenvolvendo atividades muito importantes para o clero colonizador. Na ocasião, eles dominavam as maiores instituições sociais da época: a religião e a escola. E “o ensino era predominante voltado à alfabetização até a etapa secundária, e era mais direcionado para a agricultura” (AFONSO, 2012: p. 19).

Sob os ecos do movimento iluminista, que podemos considerar a contrapartida ‘cultural’ do Humanismo reinante na Europa de então, começam a se manifestar cisões entre os interesses da Igreja e os do Estado e este, no caso específico, a Coroa Portuguesa, envia ao Brasil um representante com a missão de laicizar a escola livrando-a do jugo jesuítico. Sabemos, porém, que o verdadeiro motivo do descontentamento da metrópole e a violência de sua decisão de expulsar os jesuítas do Brasil se fundamentam em interesses econômicos:

Em meio a grandes desajustes econômicos que se prolongavam do século XVIII, envolvendo Portugal e Inglaterra, Marquês de Pombal, já instituído do cargo de primeiro ministro pelo rei de Portugal, D. José I, buscava contornar o golpe do país britânico e seus efeitos devastadores à economia portuguesa, adotando várias medidas e reformas urgentes. Dentre as quais pode-se citar a Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão e a Companhia de Comércio de Pernambuco e Paraíba, ambas dotadas do direito de monopolizar o comércio e a navegação por vinte anos. (AFONSO, 2012:19)

É preciso compreender esse cenário histórico em que a língua portuguesa vai ser instituída como língua nacional, por meio de uma medida legal imposta verticalmente, para entendermos nossa situação como “não-leitores”.

Tendo percebido o aumento do poder econômico do clero e precisando recuperar prejuízos decorrentes da relação com a Inglaterra, a coroa portuguesa se

volta para sua mais nova colônia com ânsia despudorada. Seu representante, Marquês de Pombal, ao contabilizar o patrimônio dos jesuítas, que já era “composto por vinte e cinco prédios residenciais, dezessete colégios, além de seminários e escolas de ler e escrever” (FÁVERO, 2009, apud AFONSO, 2012: p.23), conclui que não há alternativa a não ser expulsá-los. Daí então, por meado do século XVIII, vem essa decisão é levada a termo, sem clemência ou tempo para qualquer tipo de transição. de expulsar os jesuítas, criando-se uma atmosfera de caos na educação, deixando quem estudava à mercê da própria sorte.

No ano seguinte, em 1758, foi aprovado por D. José um documento que ordenava o ensino de língua portuguesa, documento este denominado de “*Diretório que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará e Maranhão*”⁶. É, então, a partir desse marco que se pode considerar a língua portuguesa como componente do currículo escolar. A escola agora não servia mais aos propósitos da igreja, mas aos da coroa portuguesa.

Sabendo então como a língua portuguesa passa a ser parte do currículo escolar, precisamos lembrar de alguns percalços históricos. Por essa época, segunda metade dos século XVIII, na escola o português era utilizado apenas como ferramenta para alfabetização, já que o latim no momento era a língua legítima dos textos sagrados, até então objetos de estudo e leitura na escola jesuítica; fora da escola, quem falava português?

Com a perda de valor do latim nos estudos (na escrita), e conseqüente substituição dessa língua pelo idioma da coroa portuguesa, a disciplina “português”

⁶ Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente e solido sistem, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram dos primeiros Conquistadores de estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara, sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e as meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual e Temporal do Estado. (Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

foi ganhando espaço e tendo também forte influência de documentos impressos no império português e muitas publicações de obras gramaticais no Brasil. Aí então, é que foi avançando gradativamente. Mas só no ano de 1837, no colégio Pedro II, que a disciplina português foi incluída no currículo mais ou menos nos moldes que viemos a conhecer, de modo que vários professores foram consagrados por suas produções de manuais da retórica e da gramática, dentre eles Júlio Ribeiro, autor da Gramática Portuguesa, de 1881; João Ribeiro, autor da Gramática Portuguesa dividida em três volumes: primeiro, Curso Elementar, segundo, ensino médio, e terceiro ensino superior.

No ano de 1871 foi decretado pelo império português o cargo de “professor de Português”, de modo que esse ato é reconhecido por muitos como o marco inaugural do ensino oficial da língua portuguesa no Brasil, mas é preciso ressaltar que ainda não era a disciplina que se constitui atualmente, pois no curso da época subsistia, sob a tradição da gramática, retórica e da poética e quem tinha direito nos estudos eram somente os filhos dos poderosos, ficando os menos favorecidos sem estudos.

Foi apenas a partir dos anos de 1950 que começou a se expandir o ensino escolar no Brasil. Em função de mudanças no modelo econômico adotado pelo Brasil, que passa, em muito pouco tempo, de agrário-exportador para urbano-industrial, a oferta por escolaridade ocasiona uma grande mudança nas estruturas de ensino, principalmente no contingente de professores que aumentou; estes passam a ser recrutados sem muitos critérios, agravando a qualidade do ensino porque os profissionais recém contratados, formados pelas faculdade de filosofia, não tinham domínio dos estudos de gramática da língua portuguesa. Some-se a isso o fato de que a massa de alunos recém chegada à escola não era usuária da modalidade linguística exigida pelo sistema escolar.

Nesse novo contexto, não fazia mais sentido continuar o programa da escola do Império, voltado a aulas de retórica, gramática e poética. Agora, era preciso instrumentalizar os trabalhadores para cumprir ordens escritas (instruções das máquinas) e os novos professores, sem domínio de qualquer um destes três pilares em que se sustentava o ensino de português, e sem formação específica uma vez que os cursos de Letras só começam a se consolidar no Brasil a partir do início dos anos de 1960, optaram pelo caminho mais curto: a gramática isolada e sua metalinguagem técnica. Todas essas reformas de conteúdos e denominações da

disciplina de língua portuguesa são consequência de fatores históricos definidos pelas condições sociais, econômicas e culturais, como afirma Magda Soares:

[...] considera-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino - os *fatores externos*: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade com todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se ensina na escola e o ensino da língua? Em que estrutura de ensino educacional? (SOARES 2012: p.175).

Nesse longo processo de constituição da língua portuguesa em disciplina curricular, várias denominações lhe foram dadas, por conta de momentos acima mencionados, pois no início eram trabalhadas no ensino “as disciplinas *gramática, retórica e a poética*” afirma Soares (*idem*), que por razões governamentais culminou com a disciplina português e logo após essa mesma disciplina “passou a denominar-se *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*” (*ibidem*).

Somente a partir da segunda metade do ano de 1980 (época da redemocratização do país) começa a se materializar uma contribuição mais efetiva das chamadas ciências linguísticas no ensino de língua portuguesa, apontando basicamente para a necessidade de se conhecer e reconhecer o português brasileiro como língua legítima do povo brasileiro. Embora desde os anos de 1960 já tenha havido a introdução no currículo da formação de professores várias formações específicas em teoria linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e a análise do discurso, essas novidades demoraram a chegar à escola (em muitos casos, como no caso das escolas do campo, parecem ainda não ter chegado).

A disciplina de Língua portuguesa na Escola Bom Jesus

Desde o segundo período de Tempo-comunidade (primeiro semestre de 2015, quando comecei a investigar de forma mais particularizada o trabalho pedagógico com a língua portuguesa Escola Bom Jesus do Rio Sarapuí, me dei conta do quanto estávamos distantes, como escola, tanto do que preconizam as Ciências da Linguagem para o ensino de português, quanto dos marcos legais que

regulamentam esse ensino. Os resultados da investigação aí realizada apontaram inicialmente, pontos negativos como falta de projeto político pedagógico, uma proposta curricular adequado que atendesse as necessidade da comunidade principalmente no se refere a questão das linguagens, outro ponto é a existência de professor de português ainda sem formação completa para atuar na área; material didático inadequado, de baixa qualidade técnica e sem vinculação de qualquer natureza com a realidade local. Entretanto, vi também que havia um esforço, uma intencionalidade de mudança nas práticas pedagógicas, com a proposição de atividades que eram importantes para os alunos e nas quais eles se envolviam mostrando interesse (ver GONÇALVES 2015).

Ao conversar com a professora de português do ensino fundamental maior, percebi que ela buscava fundamentar sua prática em elementos da vida dos alunos por conhecer sua realidade, como afirma em uma das entrevistas que realizamos:

[...] geralmente começa a aula com debates de assuntos referentes à atualidade nos diversos aspectos, principalmente os de maior repercussão nacional e mundial e que despertam interesse no cotidiano dos alunos, sempre buscando fundamentar os assuntos de Linguagem. Após todos esses debates adentra no mundo da leitura e interpretação de textos, tanto na escrita quanto na oralidade. Quando necessário, inicia as aulas dando continuidade aos assuntos não finalizados, busco sistematizar melhor o processo de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES 2015)

Mesmo reconhecendo esse esforço e essa intencionalidade de aproximação à realidade dos alunos, senti que havia necessidade de se avançar mais, especialmente na questão do currículo desse componente, precisávamos de mais elementos para que a disciplina de língua portuguesa pudesse ser implementada com metodologias dinâmicas que atendessem às necessidades de comunicação e interação daqueles alunos, entre si, na escola, mas também fora dela, como sujeitos de linguagem. Foi então que, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado I, na Licenciatura em Educação do Campo, especialmente por ocasião da proposição de um Projeto Didático, começou um processo de construção de um plano de intervenção didático-pedagógica na escola, com base nos resultados das pesquisas feitas na escola e comunidade. Construimos um projeto didático para ser trabalhado em todas as turmas da escola, mas voltado mais diretamente as turma do ensino fundamental maior, com foco nas área da linguagem, principalmente na língua portuguesa.

A ideia principal foi aproximar a comunidade/famílias da escola por meio do uso da linguagem, provocando o gosto pelo estudo da língua portuguesa fora do ranço gramatical. Nas aulas ministradas, em sala de aula ou fora dela, os alunos puderam perceber a importância do discurso tanto na escrita quanto na oralidade, especialmente no que concerne aos vários dialetos e às variedades de estilo que a língua pode assumir, reconhecendo a importância da linguagem coloquial nos diálogos diários e a necessidade estratégica de se apropriar de outros estilos mais formais para saber usá-los em diferentes momentos públicos de forma a se colocarem como sujeitos capazes de decidir pela linguagem. A ideia da “norma culta”, ou do “padrão” foi trabalhado sistematicamente na perspectiva da heterogeneidade linguística, isto é, como mais uma variedade, cuja importância reside no fato de ser socialmente prestigiada.

Além de momentos de aprendizagem escolar, essas intervenções também proporcionaram momentos de aproximação das famílias da comunidade com os alunos e professores através de visitas nas casas para a realização de entrevistas. Os resultados dessas entrevistas eram transcritos pelos alunos observando-se as diferenças entre as modalidades escrita e falada da língua; uma vez materializado (transformado em registro escrito) pelos alunos, com objetivo claro de aprendizagem da língua portuguesa e também como incentivo ao diálogo com pessoas externas, todo esse material serviu como elementos pedagógicos da língua portuguesa e sempre de acordo a proposta pedagógica vindo da SEMED ou da SEDUC, no caso do programa Mundiar, inclusive respeitando-se certas orientações da Base Nacional Comum.

Nesse sentido, muitos conteúdos de linguagem foram trabalhados com os próprios alunos que fizeram a pesquisa em diferentes nível de ensino até terminar meu Estágio Supervisionado, culminando com a regência de classe no terceiro ano do ensino médio na própria escola. Além disso, realizamos vários momentos de retornos das pesquisas para a comunidade em geral. Ao final de cada período de Estágio, realizávamos a culminância das atividades em eventos públicos com a participação dos pais e demais pessoas da comunidade, que viam suas falas virarem assunto/matéria escolas, textos escritos impressos e peças teatrais.

Sei que essa experiência isolada não resolverá os problemas do ensino de português, nem salvará a escola do campo da contingência de se tornar instrumento de “colonização intelectual”. Mas, a valorização do uso da língua portuguesa da

comunidade como ponto de partida para uma reflexão sobre os sentidos da escola, esteja ela em que situação que estiver, demonstrou ser um exercício válido e muito útil na direção do alcance dos nossos sonhos como comunidade camponesa de uma escola por nós e não contra nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi um exercício misto de ‘relato de experiência’ e tentativa de proposição problematizada e problematizadora sobre os impactos de algumas políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à educação escolar, a partir do contexto específico de uma escola do campo.

Gostaria, então, de tentar ‘fechar, ainda que provisoriamente, alguns pontos. Primeiro: é importante, para além de reconhecer, tomar conhecimento das políticas públicas já instituídas que garantem direitos educacionais aos povos do campo; se essas políticas funcionam mal, se são precárias, precisamos aperfeiçoá-las e ampliar seu raio de alcance, não desistir delas.

Segundo, se é verdade que pouco mudou, de fato, na realidade do ensino de português nas escolas em geral, permanecendo fortemente o peso da tradição gramatical, também é verdade que em meio a tudo isso há professores que se dedicam a ensinar a língua por meio da produção de textos, com práticas pedagógicas que valorizam a linguagem dos alunos; que buscam articular conteúdos com essas práticas e estão fazendo a transformação, passando gradativamente das gramáticas para os livros de textos, para os gêneros que circulam socialmente, dando voz aos alunos e atendendo suas necessidades de aprendizagem.

Terceiro, muitas coisas foram feitas no sentido de melhorias para educação do campo, por que não dizer de conquista da própria educação do campo e para o campo, tendo em vista que desde 1932 já haviam manifesto no sentido de “preconizar a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos” (BRASIL, 2007: p.10). Durante décadas as lutas foram bastante intensivas na tentativa de desvelar a grande dívida social que os poderes governamentais têm com povo do campo, muitas conquistas através de leis foram alcançadas.

Quarto, apenas a luta organizada, a pressão social dos movimentos de trabalhadores, pode consolidar as políticas públicas para educação do campo, no sentido de garantir uma educação de qualidade aos camponeses e que atenda as

reais necessidades dos que no campo residem. Trata-se de processos históricos em permanente disputa entre os interesse do grande capital e as necessidades dos trabalhadores. Todas as políticas públicas de educação para as escolas do campo, mencionadas neste trabalho, são de muita importância na composição do currículo escolar, assim as lutas dos movimentos sociais: “o povo tem direito a se saber” (ARROYO, 2017).

Nos dias atuais os movimentos camponeses organizados lutam em prol da efetivação de tais políticas mencionadas neste artigo e a história mostra que são os mais insistentes (conhecedores) em reivindicar os direitos garantidos constitucionalmente que têm mais benefícios. Posso citar como exemplo disso a situação da escola Bom Jesus do Rio Sarapoí, que por três anos tinha um grupo organizado que reivindicava os direitos garantidos em lei e tinha na maioria dos casos suas reivindicações. E isso acontecia também muito em função da força de pressão da própria comunidade, que dava sustentação à escola.

Finalmente, no que concerne à política de currículo voltado para educação do campo, ainda temos muito a caminhar, pois todo o movimento em torno das experiências inovadoras aqui relatadas de currículo vivo, planejamento pedagógico em conjunto com todos da escola, gestão democrática, etc., embora reconhecido tanto pela comunidade quanto pela SEMED, não estava ainda enraizado a ponto de continuar operante sem a intervenção direta do grupo que o protagonizou.

Como ocorre em inúmeras situações similares, a troca de gestor municipal pode por em risco muito desses avanços na garantia do direito de aprendizagem dos alunos e na melhoria de vidas das famílias de uma comunidade, a exemplo do que aconteceu na comunidade Bom Jesus do rio Sarapoí, em Gurupá. Ainda no curso das pesquisas, já no final no momento da regência, ocorreu a troca de governante municipal e de quase todos os membros do grupo que trabalhavam na escola e não restou outro resultado se não o retrocesso de tudo acima mencionado, apenas continuando as leis garantidas mas não operacionalizadas como deveria ser.

Se isso, por um lado, nos desmotiva e entristece, por outro, deve nos servir de alerta para a necessidade de cada vez mais, e de forma mais radical, investirmos na formação política de nossos alunos e de suas famílias, porque somente os movimentos sociais do campo, organizados e fortalecidos, têm poder para provocar as mudanças necessárias nas escolas do campo; nós, professores, somos aliados, e temos uma grande importância nas lutas de efetivação das políticas públicas para

as escolas do campo, especialmente no que se refere às políticas de currículo para uma educação de qualidade para os camponeses, uma vez que como intelectuais temos a obrigação profissional de pensar com o povo, levando nossa contribuição efetiva do papel pedagógico como ponto de partida das ações que levarão à transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes 2011.

ARROYO, Miguel G. *Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados*. Edu. Soc. v.31, p.1381-1416, Campinas, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Conselho nacional de educação câmara de educação básica. *Institui Diretrizes operacionais para educação básicas nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade–SECAD/MEC. Caderno SECAD 2. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*, Brasília, 2017

_____. Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade–SECAD/MEC. *Dias Letivos para Ampliação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares por Alternâncias(CEFFA)*. Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, Brasília, 2006.

_____. Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação. *Diretriz operacional para educação básica nas escolas do campo*. Parecer Nº 36/2001, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO e Define suas Diretrizes Gerais*. Portaria Nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, Brasília, 2013.

_____. Presidência da República Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de*

Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009

_____. Presidência da República Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.* Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Brasília, 2010.

EUGENIA, Adriana; ALFONSO, Antony. *A institucionalização da disciplina Língua portuguesa: caderno de pós-graduação*, n. 1, p. 14-32, 2012.

GONÇALVES, Lildo S. *Relatório integrado do primeiro tempo comunidade: diagnóstico socioeducativo e relato de experiência socioeducativa, da comunidade bom Jesus do Rio Sarapó no assentamento – PAE na ilha grande de Gurupá-Pará.* Gurupá, 2014.

GONÇALVES, Lildo S.. *Relatório de pesquisa do 3º tempo-comunidade: o trabalho pedagógico com a linguagem na escola municipal de ensino fundamental bom Jesus – no PAE da ilha grande de Gurupá.* Gurupá, 2015.

OLIVEIRA, Francisco. *Políticas Públicas Educacionais*, PVC Goiás, 2010.

PIETRI, Émerson. *Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa: Revista brasileira de educação*, v 15 n.43, São Paulo, 2010.

QUEIROZ, João Batista de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.* Tese- Doutorado em Educação, UnB. Brasília, DF, 2004.

SANCRIÁN, José G. (org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*, penso, 2013.

SOARES. 2012 BAGNO, marcos (org.) *linguística da norma* 3º Edição São Paulo: Edição Loyola.