

PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO E DIRETRIZES CURRICULARES: PROBLEMATIZANDO OS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO

Marciane Maria Mendes*
Tânia Maria F. Braga Garcia**

RESUMO

Apresenta resultados parciais de investigação realizada para compreender como os professores das Escolas do Campo do Estado do Paraná se relacionam com as Diretrizes Curriculares produzidas entre 2005 e 2006. O trabalho empírico foi realizado por meio de questionários enviados através dos Núcleos Regionais de Educação a todos os professores, com a finalidade de levantar informações sobre sua atuação no processo de discussão e elaboração das diretrizes para a Escola do Campo. Insere-se em pesquisa mais ampla, que pretende identificar também como os sujeitos que atuam nessas escolas a caracterizam e compreendem. Sustenta-se nas concepções de escola e currículo como construções sociais (EZPELETA e ROCKWELL, 1989; GOODSON, 1995) e na perspectiva que entende os professores como sujeitos que produzem o currículo (SCHMIDT e GARCIA, 2001; GARCIA, 2008).

Palavras-chave: escola; educação do campo; currículo.

INTRODUÇÃO

A história da Educação no Campo só foi percebida, jurídica e educacionalmente falando, nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios entre campo e cidade se intensificaram e começaram a produzir o crescimento da população

* Professora da Rede Estadual de Ensino, Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Atuou na Coordenação da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: marcianemendes@seed.pr.gov.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). taniabraga@pq.cnpq.br

urbana. Isso fez com que tivessem início, também, discussões mais intensas em torno da Educação Rural no Brasil.

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

A análise desses documentos revela que, apesar de estar historicamente incluída como parte das lutas de diversas organizações sociais, a temática da educação da população que vive e trabalha no campo não recebeu a devida atenção, tanto no âmbito das políticas públicas federais quanto estaduais. A partir do final dos anos 90 é que as discussões a respeito da Educação do Campo tomam força, especialmente marcadas pela realização dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária -1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998). Esse é o momento em que se sinaliza uma mudança conceitual, de Educação Rural para Educação do Campo.

No início do século XXI, após inúmeras reivindicações e debates, foi aprovado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, o primeiro documento que apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para as Escolas do Campo - as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) que materializam, do ponto de vista da legislação federal, as expectativas em torno de mudanças na Educação do Campo, no Brasil.

Assumida como política pública educacional, também passa a conquistar espaços nos Estados. O Estado do Paraná teve papel de protagonista no cenário de reivindicações e uma de suas ações para a implementação das Diretrizes Operacionais foi a criação da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação em 2003, a exemplo de outros estados. Entretanto, diferentemente dos demais, o Paraná se definiu pela construção de suas próprias Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006).

É preciso destacar que nas duas últimas décadas, além das discussões e ações derivadas das políticas oficiais, a Educação do Campo ocupou papel central na produção de pesquisadores em diferentes espaços acadêmicos. Pode-se destacar, nesse sentido, a coletânea "Por uma Educação Básica do Campo" (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008).

Autores como Maria Nobre Damasceno, Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, José Eli da Veiga, Maria Antônia de Souza e Célia Vendramini, entre outros, dão visibilidade às questões da educação dos sujeitos do campo e contribuem para a consolidação de um espaço específico de investigação no qual, muitas vezes, as pesquisas acadêmicas se vinculam às lutas dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As pesquisas são realizadas, sobretudo, na área da Educação e, nesse conjunto, possibilitam a compreensão do contexto da Educação do Campo no Brasil. A esse respeito Souza (2007) destaca que a partir de "1990 (...) as pesquisas sobre a educação no MST emergiram e se fortaleceram". Ela também informa que uma das primeiras a escrever sob esta temática foi Roseli Salete Caldart, que produziu seu trabalho em 1987, na Universidade Federal do Paraná (SOUZA, 2007, p. 8).

Outro fato significativo que contribuiu para a ampliação das reflexões sobre os movimentos sociais e as lutas por escola pública, incluindo-se a Educação do Campo, foi a criação de um grupo específico de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - o GT Movimentos Sociais e Educação (SOUZA, 2007, p. 6).

No que se refere às pesquisas que envolvem estudos na área de Educação do Campo, a mesma autora destaca que elas se ampliaram quantitativamente, mas que, entretanto, esse crescimento não retirou ainda da marginalidade o debate em torno do tema (SOUZA, 2007, p. 9). Problemática semelhante pode ser encontrada em outros países, como em Portugal - de acordo com o autor Rui Canário (2000), a escola do campo também ocupa posição periférica e marginal nas atividades de investigação naquele país.

Nesse sentido, entende-se que é necessário ampliar espaços para produzir conhecimentos sobre a Educação do Campo, e é nessa direção que se encaminhou a pesquisa que aqui será, em parte,

relatada. Ela está vinculada a um projeto que se propôs a discutir elementos da relação que professores e professoras de escolas do campo estabelecem com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo e como compreendem a escola do campo.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a investigação se aproxima de outras pesquisas que pretendem buscar respostas para questões como estas: Qual é a concepção e o conceito de Educação do Campo debatidos nesta última década? Qual é a realidade da escola do campo? De que escola se trata, qual é sua especificidade? Quem são os professores e professoras que atuam nessas escolas? que conceito de escola do campo eles e elas apresentam? Os processos de formação continuada atendem às necessidades desses profissionais? Como se pode compreender o currículo para uma escola do campo?

Para a realização da investigação, optou-se por uma aproximação em relação aos professores, sujeitos que contribuem cotidianamente para a construção de uma escola concreta, por meio de suas ações de ensino e pela participação no conjunto das atividades na comunidade educacional em que as instituições se situam. Assim, tomando como referência Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2005), caracteriza-se a investigação realizada como uma pesquisa de natureza qualitativa e que busca as informações por meio do questionário escrito, estratégia privilegiada para a produção dos dados empíricos.

Alguns dos resultados dessa investigação é que compõem o conteúdo deste texto. Na primeira parte, serão identificados alguns elementos teórico-metodológicos que sustentam o trabalho, que se agregam àqueles referenciais que classicamente vêm sendo privilegiados na discussão da Educação do Campo.

Em seguida, serão apresentados os encaminhamentos metodológicos pelos quais se produziu o material empírico para destacar, neste momento, alguns elementos que compõem características de professores e professoras que atuam nas escolas, os quais materializam em seu trabalho, em diferentes medidas, as orientações e discussões que vêm sendo realizadas ao longo do tempo para o ensino dos sujeitos que vivem no/do campo.

Para este texto, destacaram-se também questões sobre as relações entre os professores e as orientações curriculares específicas para a Escola do Campo. No caso particular do Paraná, além das

Diretrizes Nacionais, recentemente foram produzidas orientações, em trabalho coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, para o qual os professores foram chamados a participar. A situação tornou-se privilegiada para conhecer, pela pesquisa, questões relativas ao espaço de interseção que se cria entre a administração do sistema e os sujeitos que produzem a escola cotidianamente, nesses momentos de rediscussão curricular.

Portanto, o que se apresentará a seguir é parte de uma investigação mais ampla e, nos limites deste texto, tem o objetivo de considerar elementos que permitem algum grau de aproximação com os sujeitos que atuam nas escolas do campo e, ainda, explicitar algumas das referências que fazem aos processos de discussão curricular no Estado do Paraná neste caso particular.

1. ESCOLA, CURRÍCULO E SUJEITOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUTIR A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PARA A ESCOLA DO CAMPO

A opção pelo estudo da escola impõe, ao pesquisador, a necessidade de definir a perspectiva teórica que dirigirá suas questões e suas análises. Como ressaltado por Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 12), na teoria tradicional, a escola é entendida como uma instituição ou como um aparelho do Estado. Isso significa que as análises sobre suas funções, mesmo em versões críticas como a de Althusser, remetem à força de seu pertencimento ao Estado, e ao seu papel de "difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação." (p.12). Nas visões positivistas, além disso, entende-se que, por meio da escola, pode-se realizar a justiça social.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), contrapondo-se a essas concepções, a escola é entendida como construção social; e optar por essa concepção significa reconhecer que ali tomam forma as correlações de força, as formas de relação predominantes, as condições, as tradições – "a trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas - diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica." (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 12).

Isso significa reconhecer, acompanhando a argumentação das autoras, que pensar a escola brasileira significa buscar relações que são construídas na escola em suas práticas cotidianas, mas não apenas nelas; o pesquisador precisa buscar também a explicitação das relações entre a escola e a vida social, nas especificidades que a organizam em cada caso particular – neste caso, no Brasil – uma vez que:

Cada (...) país mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de 'modernização' que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas (...). (EZPELETA e ROCKEWLL, 1989, p.11).

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

Rockwell (1995), ainda, ressalta que

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

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

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

Nessa perspectiva, a aproximação com o espaço escolar torna-se uma possibilidade não apenas de conhecer o que ali ocorre, mas de apreender, no cotidiano da escola, elementos do movimento social mais amplo. Trata-se de compreender, neste caso, as relações que se expressam no espaço local, mas atentando para o fato de que:

Conceitualmente, o cotidiano se estabelece como um primeiro nível analítico, no qual se efetiva a aproximação com as formas de existência material da escola e com os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Isto significa que, na pesquisa, este primeiro nível necessita ser articulado a outros níveis que permitam explicar a realidade escolar em suas diferentes dimensões. (GARCIA, 2008).

Essa compreensão da escola como construção social permite que se defenda, também, que o currículo é uma construção social. Essa perspectiva pode ser apreendida nos trabalhos de Goodson (1995), que chama a atenção para o fato de que currículo é palavra de origem latina, com o sentido referido “a curso (ou carro de corrida)”. Desse ponto de vista, é possível entender que o “curso” a ser definido é submetido “como qualquer outra reprodução social a toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p. 17). A esse respeito, o mesmo autor destaca que “contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso” (p. 31).

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

O autor chama a atenção para o fato de que o valor dessas teorias necessita ser constantemente reavaliado, questionado, sobretudo, quando estão relacionados ao currículo que se efetiva no cotidiano escolar. A esse respeito, afirma que:

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

Portanto, para que ocorra qualquer transformação nesse campo de estudo, é necessário, segundo Goodson (1995, p. 67), deixar de lado o enfoque dado ao “currículo como prescrição”. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Assim, é preciso concentrar esforços em estudos que focalizam principalmente a construção do currículo pelos professores nas diferentes situações em que se encontram, em sua realização e reformulação.

Essa perspectiva teórico-metodológica é fundamental para a compreensão das determinações que agem sobre a escola e a configuram, bem como para entender a existência de especificidades do contexto educacional e escolar, e as relações estabelecidas pelos sujeitos nas diversas situações escolares. Do ponto de vista do ensino, é preciso lembrar que a definição do conhecimento a ser ensinado não se restringe a uma reprodução dos programas oficiais, dos manuais escolares ou de orientações curriculares.

Segundo Garcia (2008), esse debate é relevante para a formação de professores na medida em que “no Brasil, nos últimos vinte anos, a sociedade e particularmente os dirigentes e administradores têm colocado diante das escolas e professores a ‘tarefa’ de produzir transformações nas práticas de ensino a partir dos modelos apresentados pelas propostas curriculares oficiais, produzidas em diferentes níveis do sistema de ensino.” (p. 5). Segundo a autora,

No discurso oficial – seja nos documentos, seja nas declarações feitas nos meios de comunicação -, a melhoria da qualidade do ensino tem sido diretamente relacionada à capacidade dos professores colocarem “em prática” as propostas oficiais. Isto significa assumir que a produção dos currículos está localizada na dimensão que Goodson denomina de “nível prescritivo”, restando aos professores a função de “implementar, ou “colocar em ação” as definições apontadas como desejáveis pelo sistema.(2008, p.5)

Ao tomar pressupostos derivados da idéia de escola e currículo como construções sociais, o pesquisador aponta exatamente em outra direção que segundo Garcia, se constituem em um desafio: “a definição de campos empíricos e teóricos que possibilitem

linhas de investigação na qual os níveis prescritivo e interativo do currículo se articulem, compreendendo o trabalho docente como espaço de organização, sistematização e também de produção de conhecimentos, com vistas ao ensino.” (2008, p. 5).

Portanto, nessa perspectiva, assume-se que os professores são sujeitos que contribuem cotidianamente na definição do que é necessário, do que é mais importante, do que vale a pena, do que é essencial e do que é secundário – eles se apropriam de normas, orientações, programas, manuais e produzem o ensino. Quem são esses sujeitos inúmeras vezes referenciados? Como agem sobre as normas e prescrições originadas da administração do sistema? Que sentido dão ao trabalho que fazem?

Para Verónica Edwards, o sujeito é determinado “por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, e pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar em parte. Em parte, porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações” (1997, p. 15, grifo nosso). Sendo assim, a autora considera que a “identidade do sujeito (...) é multifacética e incoerente, e que os sujeitos são heterogêneos ente si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas” (p. 15).

Essas concepções de escola e currículo que incluem as ações dos sujeitos como constituidoras das práticas escolares, sucintamente aqui apresentadas, permitem lançar novas questões no estudo da escolarização, de forma geral, e também da educação do campo, especialmente neste caso, no Estado do Paraná.

A criação de uma coordenação específica na Secretaria de Estado da Educação, em 2003, produziu mudanças que se expressam tanto do ponto de vista da produção de materiais curriculares específicos como da proposição de cursos de formação continuada, reunindo professores e professoras das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo. No entanto, a escola do campo vem construindo sua identidade, ao longo dos anos, pela presença atuante dos movimentos sociais que reivindicam, muito antes da existência da Coordenação, escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, entre outras.

No entrecruzamento das ações dos movimentos sociais, da implementação de políticas públicas para a educação do campo nos níveis federal e estadual, das prescrições resultantes da produção acadêmica e da ação dos sujeitos – especialmente professores e alunos - que atuam nas escolas, encontra-se uma escola real, que em parte está determinada e em parte está em produção.

A conceituação apresentada permite à pesquisa ir ao encontro dos professores que atuam nas escolas do campo, não para apontar problemas ou incoerências, modelo que ainda persiste em muitas análises sobre as práticas escolares e que apontam as distâncias entre o prescrito, o normativo, e o efetivado nas salas de aula e nas escolas. A concepção aqui defendida – porque problematiza a reprodução e os conceitos homogeneizantes de escola (EZPELETA e ROCKWELL, 1989) – permite incluir o ponto de vista desses sujeitos nas análises e, portanto, na produção de conhecimento sobre a escolarização, uma vez que existe um processo de apropriação pelos sujeitos a partir de suas experiências individuais e sociais.

É com essas referências que se encaminha a seção seguinte do texto, relatando sinteticamente o trabalho empírico realizado para, então, apresentar resultados da pesquisa, destacando-se a questão das relações entre os professores, sujeitos escolares, e suas relações com a produção de orientações curriculares, no caso particular da Escola do Campo no Estado do Paraná.

2. A PESQUISA EMPÍRICA: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os caminhos teórico-metodológicos apontados indicam a pesquisa no campo educacional para uma direção em que o objetivo é compreender processos relativos à escolarização a partir, também, das ações dos sujeitos escolares. No caso específico das Escolas do Campo, no Estado do Paraná, os dados oficiais ainda são lacunares no que se refere à identificação e localização desses sujeitos - sua formação, tipo de escola em que atuam, tempo de trabalho, ainda são disponibilizadas de forma não estruturada.

Assim, a pesquisa realizada buscou reunir informações de ordem pessoal e profissional acerca do corpo docente que leciona nas escolas/colégios da Rede Pública Estadual de Educação localizados em áreas rurais. O instrumento elaborado para isso foi um questionário composto, na sua primeira parte por questões centradas nas seguintes informações:

Identificação; Maior grau de formação; Formação acadêmica; Atividade docente.

Uma segunda parte dirigiu-se especialmente ao tema das diretrizes, por meio de questões relativas a: Participação em cursos de formação continuada; Diretrizes Nacionais da Educação do Campo; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná; Cadernos Temáticos; Biblioteca do professor. A intenção era abrir espaço para que os professores se manifestassem sobre os processos ocorridos no Estado para discussão e definição de orientações curriculares específicas para as Escolas do Campo - vozes que poderiam vir a ser de, aproximadamente, 7.500 professores/as responsáveis diretos pelo ensino-aprendizagem de praticamente 99 mil alunos matriculados em quase 600 escolas/colégios que estão categorizados oficialmente como Escolas do Campo¹. Os questionários foram distribuídos entre maio e junho de 2008, nos 31 Núcleos Regionais de Educação que foram os responsáveis pela redistribuição nas escolas/colégios a eles jurisdicionados².

Foram devolvidos, também por intermédio dos Núcleos, 1.879 questionários dos 7.486 enviados, correspondendo a 349 estabelecimentos de ensino localizados em 162 municípios de 28 Núcleos Regionais de Educação, a saber: Apucarana; Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá, Paranaguá; Paranaíba; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Toledo; Umuarama; União da Vitória e Wenceslau Braz.

A etapa seguinte foi de elaboração de instrumentos para sistematizar as informações obtidas, quantificando-as³. Também foram definidas as possibilidades de cruzamento de respostas dadas aos itens do questionário, por exemplo, para conhecer as atividades de formação continuada que foram mais frequentes para professores das escolas com diferentes localizações - acampamento, assentamento, distrito, vila rural e bairro rural. Resultaram desse procedimento os

1 Números contabilizados a partir do instrumento de pesquisa elaborado pela equipe da Coordenação da Educação do Campo/SEED e encaminhado aos Núcleos Regionais de Educação durante o ano de 2007 e de levantamento de professores/as pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) em 2008.

2 Embora os instrumentos tenham sido enviados por meio dos Núcleos, eles não foram solicitados por nenhum setor da administração estadual, mas sim, elaborados e assinados pela pesquisadora, com autorização formal da Superintendência para a realização de investigação junto às escolas.

3 Para essa atividade, contou-se com o apoio da bolsista Mariana Silveira.

quadros de sistematização, nos quais os dados estão informados por Núcleo Regional de Educação e também totalizados no conjunto (28).

Para este texto, foram selecionados alguns desses dados obtidos no trabalho empírico, de forma a situar os sujeitos que trabalham nas escolas do campo e apontar, ao final, elementos que ajudam a compreender relações que esses professores e professoras estabelecem com as Diretrizes Curriculares produzidas no Estado do Paraná. Ressalta-se, ainda, que este é um recorte dos resultados de pesquisa mais ampla, que permitirá, também, conhecer o que pensam eles sobre a escola do campo.

3. OS SUJEITOS: REFERÊNCIAS SOBRE PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO

A análise dos resultados aponta, entre os profissionais que ensinam nas escolas do campo do Paraná⁴, a predominância do sexo feminino, totalizando, 1.404 (74,7%) professoras, enquanto que o sexo masculino é representado por 468 (24,9%) professores. No que se refere à faixa etária, os/as professores/as entre 31 e 40 anos são maioria nessas escolas (635), mas há também uma significativa parcela de profissionais entre 20 e 30 anos, novos profissionais da educação que vêm, provavelmente, dos últimos dois concursos realizados pelo governo do Estado (em 2003 e 2007/8).

TABELA 1 - Faixa Etária dos/as Professores/as

Faixa Etária (anos)	Total	Total
20-30	540	28,7
31-40	635	33,8
41-50	410	21,8
-20	9	0,5
+50	84	4,5
Não responderam	201	10,7
Total	1879	100

Fonte: MENDES, 2008⁵.

4 Ainda que oficialmente a denominação seja Escolas e Colégios, dependendo do nível de ensino ofertado, aqui se tratará indistintamente todos como Escola.

5 Pesquisa de Mestrado em Educação, Marciane Mendes, em andamento na UFPR

Quanto à escolarização e formação, os dados permitem afirmar que ainda hoje, há profissionais com apenas o Ensino Fundamental (01- 0,06%) e Ensino Médio (35 - 1,86%)⁶, atuando nas Escolas do Campo, questão já apontada e problematizada na produção acadêmica como resultante da histórica falta de oportunidades, devido à distância entre distrito-município-universidade e/ou faculdade:

Além de o campo estar pouco presente como objeto de reflexão na formação de professores, os próprios sujeitos do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, principalmente em nível superior, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ou em processo de formação. Além disso, é comum encontrar professores que não optam pelo trabalho neste meio; são empurrados por uma condição de empregabilidade e na primeira oportunidade buscam sair das escolas do campo (SCHWENDLER, 2006, p. 44).

Há em contrapartida, um número expressivo de professores e professoras com nível superior (1.839 - 97,87%) o que indica transformações na situação de formação profissional que, neste caso em estudo, podem estar associadas à presença de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares em muitas regiões do Estado que oferecem cursos, normalmente, na área da Educação – Pedagogia e outras licenciaturas - à noite, com baixo custo, além de outras modalidades de formação como cursos à distância.

⁶ Um estudo efetuado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC revela a condição de carência da zona rural, em função do nível de escolaridade. No ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série, apenas 9% dos docentes apresentam formação superior, enquanto que na zona urbana esse contingente representa 38%. Além disso, o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio, corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem a habilitação mínima para o desempenho das suas atividades. Na zona urbana, esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro, bem próximo da erradicação de professores leigos. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo, ainda é alarmante, representando 57% do total. No ensino médio, apesar de uma rede física bastante reduzida no campo, com apenas 948 estabelecimentos, dos 9.712 docentes que atuam, 2.116 tem escolaridade de nível médio, ou seja, 22% dos profissionais atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade (BRASIL, 2004, p. 25).

Tem-se, portanto, aqui, uma mudança do ponto de vista da formação docente, que não corresponde mais à situação historicamente posta de que os professores, sobretudo aqueles que lecionavam em escolas rurais (multisseriadas) possuíam, muitas vezes, apenas um grau a mais de formação do que seus alunos. Apesar de ser uma realidade ainda presente em algumas regiões do país, mostrou-se transformada no caso do Estado do Paraná, a partir dos dados obtidos, como se pode avaliar na tabela que segue:

TABELA 2 - Professores com titulação em nível de Pós-Graduação

	TOTAL	%
Especialização	1.504	80,05
Mestrado	41	2,18
Doutorado	1	0,05
Não há pós-graduação	252	13,41
Não respondeu	81	4,31
Total	1789	100

Fonte: MENDES, 2008.

Dentre os 1.835 professores e professoras que afirmaram possuir graduação, apenas 59 disseram ter formação em Pedagogia. Há um grande número de formados nas áreas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física, cursos geralmente ofertados nas IES, sejam elas federais, estaduais ou particulares e estejam localizadas em pequenos ou grandes centros urbanos. Os dados sobre as áreas de Química (com 20 professores), Física (13 professores) Biologia (23 professores) apenas confirmam dados nacionais sobre a falta de professores, e destaca-se o caso da Sociologia, área na qual nenhum professor participante da pesquisa é graduado.

Dos 1.835 participantes da pesquisa que responderam ao item "Formação Acadêmica / Graduação", 38 não responderam à questão; 44 optaram por não especificar a área de formação, e 72 afirmaram possuir outros cursos que não aqueles voltados para a área da Educação, como por exemplo, os de Engenharia

Agrícola, Agronomia e Administração, que aparecem como "outros". Este dado refere-se aos professores e professoras que atuam nas Casas Familiares Rurais (CFR)⁷ e Colégios Agrícolas, que exigem formação específica em áreas como as citadas.

No que se refere aos 41 sujeitos colaboradores da pesquisa que afirmaram possuir o título de mestre, há que se destacar que 6 lecionam na região do NRE de Francisco Beltrão, 6 na região do NRE de Londrina, 5 na região de Cascavel, 5 na região de Toledo, 3 na região de Guarapuava, 2 na região de Foz do Iguaçu e 2 na região de Ponta Grossa.

Esses dados poderiam levar a pressupor que quanto mais próximo aos grandes centros, mais próxima também fica a possibilidade de qualificação do profissional. Todavia, isso deve ser reavaliado a partir do caso da região do NRE da Área Metropolitana Sul, localizada próximo à capital paranaense, em que apenas 4 participantes disseram possuir o título de mestre, sugerindo a necessidade de outras análises sobre o efeito da proximidade sobre a titulação em pós-graduação, entre elas no que diz respeito ao fato de que o governo estadual não reconhece a titulação acadêmica (mestrado e doutorado) para avanços na carreira.

A localização da moradia dos professores também deve ser levada em conta ao discutir os dados de formação profissional, uma vez que define possibilidades maiores ou menores de acessos ao estudo. Dentre o total de questionários respondidos, 332 professores e professoras afirmam residir na área rural e 1.509 na área urbana, apontando para um significativo deslocamento de profissionais que saem da cidade para lecionar em escolas do campo. E onde trabalham esses professores?

As respostas indicam que predomina a situação de trabalho em duas escolas, uma das quais para 1.029 professores está localizada na área urbana. Considerando-se que o padrão de contrato na rede estadual é de 20 horas, muitos professores possuem padrão em uma escola e assumem aulas extraordinárias em outra. Apesar dos dados apontarem que 937 professores/as

7 As 36 Casas Familiares Rurais existentes no Estado do Paraná, mediante a experiência com a pedagogia da alternância, oferecem contribuições ao debate da educação do campo (Caderno Temático da Educação do Campo – 2006, p. 19).

pertencem ao Quadro Próprio do Magistério, é preciso considerar que boa parte deles não tem padrão fixado em escola do campo, como se deduz dos que mostra a tabela a seguir:

TABELA 3 – Atividade Docente

Tipo de vínculo	TOTAL	
	QPM	PSS
	958	893
Carga horária	Até 20 Horas	40 Horas
	937	857
Atividade docente em outro estabelecimento	Escola do campo	Escola urbana
	228	1029

Fonte: MENDES, 2008.

Grande parte dos professores que respondeu ao questionário informa, portanto, essa dupla atuação em escolas do campo e urbanas, o que aponta para a necessidade de colocar em debate as possibilidades e dificuldades da realização de trabalhos com características diferenciadas para cada uma dessas realidades. Essa questão se colocou de forma explícita nas respostas de alguns professores sobre o uso das diretrizes curriculares das escolas urbanas nas escolas do campo, por exemplo, no caso de professores que ensinam Português e que também se apóiam nas diretrizes curriculares dessa área para suas aulas na escola do campo.

Essa questão deve ser examinada, ainda, a partir dos dados sobre a localização das escolas do campo em que os sujeitos participantes da pesquisa estavam atuando no momento da aplicação do questionário. A tabela 3, apresentada a seguir, indica que estão concentrados prioritariamente em distritos e bairros rurais. A proximidade com a área urbana deve ser um fator a considerar quando se coloca em discussão a possibilidade de produzir currículos diferenciados para as escolas do campo e as urbanas.

TABELA 4 – Localização das Escolas do Campo dos 28 Núcleos Regionais de Educação, Segundo os/as Professores/as

	TOTAL	%
Acampamento	7	0,3
Assentamento	71	3,8
Distrito	843	44,9
Vila Rural	262	14
Bairro Rural	455	24,2
Outros	241	12,8
Total	1879	100

Fonte: MENDES, 2008.

É preciso destacar que a leitura desses dados também necessita ser particularizada em relação a cada núcleo, o que não será possível nos limites deste texto. Mas, para que se possa indicar a potencialidade do estudo realizado em sua totalidade, foram selecionadas duas situações específicas. Os resultados do NRE da Área Metropolitana Sul apontam que, dos 206 participantes, 90 são professores e professoras que afirmam lecionar em escolas localizadas em Bairros Rurais.

Situação diferente é encontrada no NRE de Laranjeiras do Sul, onde do total de 138 sujeitos participantes da pesquisa, 31 afirmam lecionar em escolas de assentamento. Isso ocorre devido à presença de 17 áreas de assentamento da reforma agrária, localizados nesta região. Dentre eles, destacam-se os assentamentos Celso Furtado⁸, Marcos Freire⁹ e Ireno Alves dos Santos¹⁰ que, segundo dados do Sistema de Administração da Educação (SAE), possuem duas escolas estaduais que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e quatro colégios

8 Assentamento Celso Furtado – Colégio Estadual Chico Mendes (160 alunos) e Colégio Estadual Olga Benário Prestes (161 a 360 alunos) – SAE <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>

9 Assentamento Marcos Freire – Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (1.161 a 1.560 alunos) Anos Finais do Ensino Fundamental, Médio e Magistério e a Escola Estadual Sebastião E. da Costa (161 a 360 alunos) – SAE <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>

10 Assentamento Ireno Alves dos Santos – Colégio Estadual Ireno Alves dos Santos (361 a 560 alunos) e Escola Rural Estadual José Alves dos Santos (161 a 360 alunos) – SAE <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>

estaduais que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, um deles com oferta do Curso de Magistério.

Com relação ao tempo de trabalho, os dados registram que 842 professores e professoras atuam na escola de 1 a 5 anos, mas há um número significativo de profissionais que estão nesses estabelecimentos de ensino apenas há alguns meses, como se identifica na tabela abaixo:

TABELA 5 – Tempo de Trabalho na Escola

	TOTAL	%
DIAS	4	0,2
MESES	465	24,7
01 a 05 anos	842	44,8
06 a 11 anos	187	10
12 a 20 anos	156	8,3
21 a 30 anos	78	4,2
30 anos	9	0,5
NÃO RESPONDEU	138	7,3
TOTAL	1879	100

Fonte: MENDES, 2008.

Esse dado mostra cerca de 60% dos sujeitos participantes da pesquisa com tempo menor do que cinco anos, o que na literatura específica sobre os ciclos profissionais significa que estão em fase de adaptação ou de "sobrevivência", como alguns denominam. Para Huberman, citado por Marcelo Garcia (1999, p. 64), a fase de entrada na carreira é de descobertas, mas também de "choque com a realidade", e pode ser vivida com maior ou menor dificuldades pelos professores. Essa questão é relevante para discutir as dificuldades que podem encontrar no seu trabalho, principalmente por não terem recebido, segundo Schwendler (2006), formação adequada para atuarem nas escolas do campo.

Por outro lado, cerca de 12% dos professores têm mais de doze anos de trabalho em escolas do campo, o que poderia

significar maior entendimento de questões específicas, como expressa um dos sujeitos que participaram da pesquisa:

Há 19 anos trabalho no distrito e sempre tivemos que fazer algumas adaptações referentes aos alunos na época de suas ausências por causa da colheita. Sempre contamos com orientações dos profissionais do núcleo regional de Goioerê e geralmente não há prejuízo ao jovem que se ausenta, há oportunidades ao regresso de trabalhos, revisão e orientação dos estudos.

Portanto, as generalizações são inadequadas quando a questão se dirige a essa diversidade de situações. Ainda que trabalhando com um mapeamento a partir de questionários, não se privilegia essa perspectiva de análise. Considera-se relevante demarcar pontos que permitem conhecer as características dos professores, a partir de sua ação nesse conjunto de escolas que, embora sujeitas às mesmas determinações, necessitam ser examinadas em situações particulares, nas quais as determinações se expressam.

No que se refere ao movimento que leva grande parte dos professores e professoras a se deslocarem para as escolas do campo, é preciso dizer que a voz dos professores traz a busca de um "currículo diferente", para a realidade do campo, que leve em conta os alunos, a localização, o calendário escolar entre outros elementos. Este será o foco da seção seguinte do texto, em que algumas relações com as diretrizes curriculares serão evidenciadas a partir de dados da pesquisa empírica.

4. PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: ALGUMAS RELAÇÕES PARA O DEBATE SOBRE PRODUÇÃO DE CURRÍCULO

Segundo Schmidt e Garcia (2001) quando se aceita "a idéia de que as normas educacionais oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação original, mas que são recebidas e interpretadas dentro de uma ordem institucional existente no espaço escolar, pode-se reconhecer os inúmeros desafios que a educação coloca hoje aos pesquisadores (...)", já que o currículo oficial é apenas

uma das dimensões que compõem o conjunto de relações e de práticas institucionalizadas ao longo da história da escolarização.

Assim, para as autoras, "o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, incluindo-se o contexto de aula", o que indica a necessidade de problematizar os processos de reformulação curricular que marcaram a última década do sistema educacional no Brasil. Para elas, essas reformas "têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola". (SCHMIDT; GARCIA, 2001, p. 147)

Essa concepção permite problematizar os resultados que os sistemas vêm obtendo com a prática de ofertar cursos de capacitação dentro de modelos difundidos pelos textos curriculares a cada nova reforma, em que se deseja ensinar o professor a atuar usando referenciais que não são os seus, construindo práticas que são consideradas desejáveis por especialistas, mas que, muitas vezes, não compõem o repertório docente.

No caso da Educação do Campo, no Paraná, entre 2004 e 2008 foram realizados cursos específicos para as Escolas do Campo. Uma das finalidades principais desses encontros foi a discussão de questões relativas à produção das Diretrizes estaduais para essas escolas.

Quando solicitados a assinalar as situações de formação continuada das quais participaram, demonstram que a maioria leciona em estabelecimentos localizados em Distritos (604). Destes, 47 disseram participar de Seminários; 82 de Simpósios; 259 de Encontros Descentralizados e 216 de Grupos de Estudo.

Na seqüência, podem-se apontar os/as professores/as que lecionam em Bairros Rurais que de 369 respostas – 39 afirmam participar de Seminários; 72 de Simpósios; 128 de Encontros Descentralizados e 129 de Grupos de Estudo.

Ainda que se possa falar de uma participação significativa de professores, e associando-se ao dado relativo ao tempo de atuação nas escolas já apresentado, é importante destacar que quando se perguntou se conheciam o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dos 1.800 professores/as que responderam à pergunta, 681 afirmam conhecê-lo, enquanto 1.119 desconhecem o referido documento.

Também com relação ao texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, constata-se que 833 professores/as conhecem o documento citado, enquanto que 906 afirmam não conhecê-lo e 140 não responderam a questão, o que também pode ser indicativo de desconhecimento.

Pode-se dizer que, apesar do esforço realizado pela administração do sistema de educação estadual, que propôs encontros descentralizados, seminários, simpósios, divulgando, distribuindo e discutindo as diretrizes - que foram encaminhadas às escolas, NREs, Instituições de Ensino Superior, Secretarias Municipais de Educação, organizações e movimentos sociais, entre outros, segundo dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação (2008) – um número significativo de professores ainda não as conhece.

Não tenho conhecimento das diretrizes para trabalhar a Educação do Campo. (PROFESSOR A)

Mesmo sem ter conhecimento das diretrizes, nos trabalhamos de forma a adequar os conteúdos às necessidades locais, regionais, sempre procurando englobar nossa prática pedagógica para que nosso aprendizado do campo seja beneficiado da mesma forma que os alunos da área urbana. (PROFESSOR B)

Entre as atividades propostas, destaca-se que os professores participaram mais significativamente dos encontros descentralizados (256) e dos Grupos de Estudo (244), que foram realizados em regiões próximas ou nas regiões dos NREs.

Quanto ao uso das diretrizes, aproximaram-se os números de professores que não as utilizam, pois não têm conhecimento delas (462) e os professores que as utilizam, às vezes, quando fazem o planejamento de ensino (472). No entanto, muitas vezes foi possível inferir que as diretrizes em uso seriam aquelas elaboradas para as disciplinas específicas do currículo, que foram distribuídas diretamente aos professores, e não as diretrizes para a Escola do Campo.

Sobre as questões curriculares específicas, pode-se apontar sucintamente que há um campo fértil de estudos das respostas dadas pelos professores e professoras a uma questão aberta formulada no questionário sobre o que entendem por escola do campo. Nos

limites deste texto, apenas foram selecionadas algumas, que mostram que os professores e as professoras entendem o currículo como uma adaptação dos conteúdos específicos, de base comum e/ou universais, mantendo uma concepção que é bastante forte na cultura escolar e que, portanto, ainda não está suficientemente problematizada entre aqueles que atuam nas escolas do campo:

A base dos conteúdos é a mesma, o que difere são alguns conteúdos específicos para a educação do campo.

É ter a compreensão dos conteúdos específicos direcionados a filhos de agricultores, com adaptações nos conteúdos do que é trabalhado nas escolas urbanas, diferenciando os pontos referenciais de determinados assuntos.

Uma escola do campo deve trabalhar os conteúdos estruturantes e específicos normalmente, mas enfatizando e contextualizando com a realidade rural.

Ainda não há muita diferença entre a escola do campo e urbana, pois ainda não existe currículo diferenciado. O que tem contribuído é o calendário escolar modificado.

Uma escola típica do campo supõe que quase todos os seus alunos sejam agricultores, o que deveria haver uma educação voltada para esse público. Isso não ocorre porque os professores são "urbanos". Historicamente o campo é "atraso". A diferença poderia ser marcada por um ensino efetivamente voltado para desenvolver e fixar as populações do campo onde elas estão. Bastariam alguns professores específicos. O estado pode fazer isso.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e questões apresentados, de forma breve neste texto, constituem-se no objeto de dissertação em fase de conclusão, na qual análises mais completas estão sendo produzidas. Todavia, não se pode deixar de assinalar que, como apontado anteriormente, é possível concordar com a perspectiva indicada por Rockwell (1995), ao afirmar que:

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

A reflexão da autora se confirma diante das afirmações de professores frente aos documentos oficiais que, governo após governo, são encaminhados às escolas:

Mesmo sem ter conhecimento das diretrizes, nos trabalhamos de forma a adequar os conteúdos às necessidades locais, regionais, sempre procurando englobar nossa prática pedagógica para que nosso aprendizado do campo seja beneficiado da mesma forma que os alunos da área urbana. (PROFESSOR C)

Esses documentos têm por objetivo direcionar as práticas curriculares, marcadas fortemente no sentido de “mudança”. No entanto, isso não ocorre de maneira simplificada, pois há efetiva ação dos sujeitos sobre eles, apropriando-se de seus conteúdos a partir de suas experiências individuais e sociais. Não se pode falar, neste caso, quando se trata de educação e escolarização, em transferência mecânica de alternativas metodológicas para melhorar o ensino – retornando-se aqui ao debate clássico sobre a idéia de que alguns podem produzir na pesquisa e outros apenas reproduzir nas salas de aula.

Finalmente, é importante lembrar que no caso do Paraná a SEED criou uma coordenação específica para a Educação do Campo, entre 2003 e 2008. Se em uma perspectiva de análise, a decisão poderia ser entendida como um fator de desmobilização da luta dos movimentos sociais, em outra direção se poderia avaliar que um espaço foi aberto para que questões relacionadas à escola do campo viessem à tona com maior força, já que consentidas pelas políticas públicas, neste momento.

Nas teorias aqui assumidas, é nesse espaço de contradições – no sentido profundo da expressão – que existe a possibilidade da produção e, portanto, de transformação.

ABSTRACT

This work present the partial results of an investigation accomplished in order to understand how the teachers of Country Schools of Parana State are connected with the Curricular Directives produced between 2005 and 2006. The empirical work was done by questionnaires sent through the Regional Nucleuses of Education for all teachers, with the aim of lifting informations about their acting in the process of discussion and preparation of the directives to the Country Schools. This work is inserted into a wider research that also intends to identify how the subjects that act in these schools characterize and understand them. It is supported in the conceptions of school and curriculum as social construction and in the perspective that understand the teachers as subjects that produce the curriculum.

Key words: schooling; rural education; curriculum

RESUMEN

Presenta resultados parciales de investigación hecha para comprender como los profesores de las Escuelas del Campo del Estado del Paraná hacen relaciones con las Directrices Curriculares hechas entre 2005 y 2006. El trabajo empírico fue hecho a través de cuestionarios encaminados por medio de los Núcleos Regionales de Educación para todos los profesores, con el objetivo de coger informaciones acerca de la actuación en el proceso de discusión y elaboración de las directrices para la Escuela del Campo. Se incluye en una pesquisa más amplia, buscando identificar como los sujetos que actúan em esas escuelas la caracterizan y la comprenden. Se basa en las concepciones de escuela y currículo como construcciones sociales (EZPELETA e ROCKWELL, 1989; GOODSON, 1995) y en la perspectiva que ve los profesores como sujetos que producen el currículo (SCHMIDT e GARCIA, 2001; GARCIA, 2008).

Palabras clave: escuela; educación rurale; curriculo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

Professores da Escola do... - Marciane M. Mendes e Tânia M. Garcia

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, GPT Educação do Campo. Brasília, 2004.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo: contributos para a construção de um objeto de estudo. Educação, sociedade e culturas, n.º. 14, p. 121-139, 2000.

EDWARDS, Verónica. Os sujeitos no universo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. A pesquisa sobre produção do currículo: estudo de caso em uma experiência de investigação colaborativa. In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, 2008, Florianópolis. IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares "Currículo, teorias, métodos". Florianópolis : UFSC, 2008. v. 1. p. 1-15.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Artes Gráficas LTDA, 1990.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006.

ROCKWELL, Elsie.; EZPELETA, Justa.; A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

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

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação n. 36, v. 12, Set/Dez, 2007.

SCHMIDT, M. A. ; GARCIA, T.M.FB. Discutindo o currículo por dentro: contribuições da pesquisa etnográfica. Educar em revista., v.17, p.139 - 149, 2001.

SCHWENDLER, F. Sônia. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Caderno Temático da Educação do Campo. Curitiba, 2006.

Recebido em 27/01/2009

Aprovado em 19/02/2009