



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6416 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS PRODUZIDOS ENTRE FLUXOS E ARTICULAÇÕES

Jéssica Rochelly da Silva Ramos - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Katia Silva Cunha - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE - Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de PE

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS PRODUZIDOS ENTRE FLUXOS E ARTICULAÇÕES

*

1 INTRODUÇÃO

A proposição de discutir as reformas educacionais no século XXI e a escola do campo nos convida a pensar de que forma articulamos esses elementos postos em debate com as discussões em torno de definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, o discurso da necessidade de ‘competências’ que sejam consideradas e posicionadas como indispensáveis para a formação escolar. Tentativas de controle do conhecimento, da política, do currículo, da avaliação são reformulados/reformados a partir de tensões e jogos de interesses entre a sociedade política e a sociedade civil em nome de uma qualidade, um horizonte o qual se pretende chegar, a partir de um discurso que reduz a produção da qualidade.

Neste texto buscamos a partir de estudos bibliográficos e documentais (BRASIL, 2002; 2008), analisar a Educação do Campo nas atuais políticas curriculares do Brasil, de que forma essas reformas curriculares arraigadas no discurso de qualidade tem invisibilizado as lutas históricas que constituem as políticas para a educação escolar dos povos do campo, os saberes, esses sujeitos? Como essas políticas são traduzidas pelos atores das políticas? Quais os sentidos de política de Educação do Campo para os professores? Em que perspectiva e concepção essas políticas de homogeneização pautam-se e se inscrevem? Quais tensões e flutuações provocam nas políticas de Educação do campo?

Mediante essas indagações e da análise proposta em uma perspectiva discursiva em Laclau e Mouffe (2015) para as políticas curriculares para a Educação do Campo, ressaltamos

o objetivo geral desse estudo que consiste em: Compreender os sentidos da Educação do Campo nas políticas curriculares atuais nas escolas do campo, em um contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem com a BNCC.

Com este estudo, buscamos o reconhecimento dos deslocamentos e dos movimentos nos sentidos expressos nos discursos sobre a Educação do Campo, nestas políticas curriculares para as escolas do campo na atualidade. Com isto, não queremos nos atentar sobre uma origem, mas sobre a trajetória que ainda está em construção de uma educação do e no campo de qualidade (CALDART, 2012), e pelo fato de não ser fechada em uma política curricular fixa, a política de Educação do Campo, permite um repensar sobre o movimento de constituição dos sentidos, na (re)formulação de novas hegemonias, novas articulações, no sentido de ‘suprir’ as demandas dos coletivos sociais existentes nesse espaço do social.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Produção de Políticas Curriculares para a Educação do Campo no Brasil

A trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo é marcada por processos de negociações e mobilizações políticas em torno do direito à educação, uma educação de qualidade vinculada a um projeto de Educação no e do Campo e que demarca a organização e vida da escola do campo. Dessa forma, a Educação do Campo insurge de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo, dito de outro modo trata-se de uma hegemonia - fruto das articulações dos atores políticos cuja demanda principal é uma Educação do e no Campo- que busca, sobretudo, a superação da hegemonia engendrada pelo Estado – de uma Educação Rural, como meio de exploração pelo trabalho dos povos do campo e do território campestre – esta que tem fortes influências dos poderes econômicos, um paradigma que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Para tanto, ao fazer um percurso histórico na constituição das políticas curriculares para a Educação do Campo no Brasil, observamos que sua trajetória histórica é marcada pela tentativa de fixar no campo, os povos campestres, atribuindo em sua educação um modelo propriamente urbano, que demarcava um modelo precário de educação e possibilitava em meio as suas contestações, o lugar/ espaço das negociações em torno de suas demandas, sendo a principal, o direito a uma educação de qualidade.

Os discursos da cultura, diferença, qualidade, competência, cidadania e trabalho, teria uma representação e motivaria lutas e mobilizações em torno do direito a uma Educação do e no Campo. Cabe destacar, que nos estudos sobre a Educação do Campo, especificamente sobre as políticas Curriculares para o Campo, a categoria trabalho/ classe inicialmente ganha um espaço privilegiado nestas discussões. Posteriormente, com a diversificação de temáticas e enfoques nos estudos que tomam o currículo e as pesquisas curriculares como objeto de pesquisa, o político e o social são analisados a partir de outras abordagens epistemológicas que valorizam as demandas dos coletivos e atores sociais, justificando assim, a categoria discurso nesta pesquisa, pois a nosso ver, é potencialmente ativa nas análises de políticas curriculares.

As políticas não podem ser tomadas como um sentido fixo e estável, nem tampouco as análises de políticas devem tomar um direcionamento verticalizado como um produto pronto a ser aplicado, pelo contrário, faz-se necessário considerar a sua produção instável e contingente, o que exige pensar nas práticas articulatórias que tornam possíveis a articulação de novas hegemonias.

Nesse campo, trazemos os movimentos sociais como atores políticos que se unem em torno de demandas diversas e projetos estabelecidos que disputam certa hegemonia, na busca pelo direito à educação, à diferença. Nas articulações políticas desses grupos – movimentos sociais, mais tarde, movimentos sociais do campo - é configurado, neste exterior, a própria articulação, na qual, os sujeitos se constituem por processos de identificação que tornam a luta em torno da Educação (do Campo), uma luta comum, mas por constituir-se enquanto uma ação conflituosa e inacabada gera posições diversas dentro de discursos que, num dado momento, distancia-se de seus sentidos. Dito de outro modo,

A concepção de política na prática social [...] é uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 4).

Nesse horizonte de compreensão, a política curricular e o currículo, são constituídos da luta política em torno da significação do que seja campo, emancipação, justiça social, educação de qualidade, legitimação da diferença, transformação social. São essas negociações e articulações políticas desses atores coletivos – a saber, os movimentos sociais do campo - que ao assumir a demanda da educação de qualidade caracteriza a indeterminação e contingência no processo de produção da política, problematizando os processos da política para além do embate e determinação, assumindo-a como prática articulatória, e dessa forma, possibilitando-nos um esclarecimento acerca dos modos em que se apresentam as ações políticas neste processo.

2.2 A Produção das Políticas de Educação do Campo e as Reformas Curriculares atuais - teria um escape possível?

No cenário atual, as discussões sobre as políticas de currículo e de constituição de bases universalizantes, têm sido muito imperativas, embora não seja uma discussão nova, a sua memória discursiva nos remete a tentativa de fixar conhecimentos comuns a ser ensinados e a ser aprendidos, normatizados em uma base curricular, como nos aponta Lopes (2015a; 2015b), Macedo (2014; 2016; 2017).

Intentando sobre a demarcação de modelos e projetos de formação homogêneos, universais, que desconsideram a diferença e os diferentes contextos, na atual construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados. O que se busca entender é de que modo, essa proposta curricular que sustenta um projeto unificador, baseado na relação centralização–curricular–avaliação–formação, principalmente na responsabilização dos professores, incitam articulações políticas e permitem que demandas curriculares distintas venham sendo condensadas sob o nome BNCC, principalmente no campo das Políticas Curriculares para a Educação do Campo, sobretudo, porque historicamente suas lutas implicam na resistência de definição de conhecimentos universalizantes para as escolas do campo, garantindo a diferença nas políticas e nos currículos dessas escolas.

Nestes termos, a articulação política em torno da BNCC permite considerar outras bandeiras de luta pela “boa” qualidade da educação, sob a definição de conhecimentos válidos e necessários à formação escolar para todos, desconsiderando os contextos, saberes e fazeres de diferentes povos, inclusive dos povos do campo. A BNCC, neste contexto, insurge enquanto uma produção discursiva que disputa constantemente sentidos, onde os controles são impossíveis, uma vez que estão em permanentes negociações (LOPES, 2008), mas mesmo assim, buscam estancar os sentidos das diferenças nas negociações.

Essa tentativa de superar demandas sociais, intenta sobre um projeto de buscar - mesmo que precariamente, contingencialmente e provisoriamente - estancar as lacunas existentes entre as diferenças. No entanto, entendemos que estas diferenças sempre estarão construindo espaços Outros de negociações, lugares da busca em torno do direito à diferença. Assim, o discurso da Educação do Campo, que busca a fixação na construção do espaço político da luta em torno do direito, da justiça social e da democracia – embora temporariamente - uma ampla gama de reivindicações, contribui para o surgimento de novas bases e de novas articulações. Procurando, no entanto, uma especificidade, formam-se essas novas “identidade[s] política[s] que, em debates recentes, têm sido agrupadas sob a designação de novos movimentos sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 242).

A partir das leituras empreendidas acerca das políticas curriculares, bem como nos aspectos expostos na proposta da BNCC, entendemos que a demanda por equidade, por representatividade de grupos sociais minoritários é presente nos textos curriculares, além do universalismo nos currículos presentes na definição do conhecimento que deve ser trabalhado na escola. De acordo com Macedo (2014), o que ocorre no ciclo da elaboração e produção das políticas de currículo é um universalismo epistemológico, que reduz a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade sociocultural, de identidades plurais e multifacetadas. Sendo assim, a Educação do Campo insurge como uma educação antagônica a Educação Rural, constituída a partir de seus próprios limites, são os vazios normativos (LOPES, 2015b), que por ser cheio de significados, tiveram seus sentidos deslocados a partir das demandas que representassem as diferenças dos povos do campo, fruto das articulações políticas engendradas nas negociações pelas novas identidades políticas (LACLAU; MOUFFE, 2015), a saber, os movimentos sociais.

As políticas curriculares, neste sentido, são consideradas enquanto produção contextual e cultural, sendo o seu texto caracterizado pela bricolagem (DIAS, 2009), com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade por parte de diferentes grupos. Nesse processo de legitimação das políticas, especificamente das políticas curriculares para as escolas do campo em um cenário de centralização curricular, diferentes discursos sobre as diferenças nas políticas e nos currículos, concorrem à construção e legitimação da base curricular, reforçando o caráter híbrido das políticas.

Os diferentes discursos nos documentos curriculares são resultados de um processo complexo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Esse ciclo complexo na produção de políticas, marcam tais textos pela sua ambivalência, presença de discursos e proposições com variados sentidos, resultando na produção de novos documentos curriculares híbridos, garantindo legitimidade ou não de uma comunidade, assim como permitindo ambivalências expressas nas disputas no campo acadêmico e nas comunidades epistêmicas que se dedicam a discussão sobre políticas curriculares e ainda sobre Educação do Campo.

Ao longo de muitas décadas “os estudos sobre políticas de currículo e escolas têm caminhado entre binarismos e superposições (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 74). Essas muitas discussões empreendidas sobre a escola, a reconfigura como espaço fronteiro de negociação, entre fluxos e articulações que inscreve ao mesmo tempo em que produz o currículo como um híbrido, cultural e contextual, “efeitos de prática de significação e diferenciação cultural” (ibidem, p. 81).

Embora existam tensões na ideia de que para uma educação de qualidade requer metas, objetivos e controle externo, exige-se uma preocupação acerca dos sentidos que são produzidos nos discursos públicos e privados nas quais constituem os sentidos para a educação, especificamente para a Educação do Campo. Desse modo, exige-se uma reflexão

sobre as novas formas de controle da educação que estão surgindo, a educação a partir de um currículo “aberto” – este que é um discurso das agências multilaterais - assim como urge uma reflexão sobre a educação de qualidade em uma base que desconsidera ou tolhe o modo singular de ser um outro, ignorando saberes e conhecimentos das experiências dos sujeitos sociais, de sua cultura e história.

3 CONCLUSÃO – ALGUNS APONTAMENTOS PARA (IN)CONCLUIR...

As reformas curriculares têm focalizado com centralidade a organização de bases curriculares como um “discurso estratégico” para o sucesso da escola, evidenciadas a partir de reformas educacionais que buscam garantir a “qualidade da educação” a partir da garantia dos “direitos de aprendizagem”.

Com as reformas educacionais atuais, questiona-se para além da autonomia dos professores em selecionar e organizar conteúdos, pergunta-se de que forma esses conhecimentos são validados? Quem são os interessados? Que perspectivas de currículo abordam? Por que estas perspectivas e contextos são consideradas e não outras/os? A quem interessa? De que forma os professores fazem investimentos para traduzir as políticas, os currículos? São questionamentos que muito além de nos imprimir uma resposta, nos ajudam a pensar que as políticas e os currículos não são passíveis de ser controlados ou coisificados. Quando pensamos em currículo não tentamos pensar em flexibilidade ou adaptação, pois consideramos que o currículo é vivo, por ser vivo é constituído por decisões singulares que não podem ser centralizadas, homogêneas e universais.

De acordo com Ramos, Barreiros e Frangella (2012, p. 82) “nas escolas, as histórias experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados” e há vida nessa produção, por isso, na prática existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem nos textos das políticas. Desse modo, considerar que há vida no currículo é entender que o fluxo na produção de políticas e do currículo a todo tempo são tensionados e negociados na tentativa de considerar as singularidades e os projetos de cada escola, havendo a impossibilidade de um comum, e ao mesmo tempo de uma base comum

Neste sentido, mesmo em cenários de centralização curricular com a BNCC, a política não cessa, e qualquer orientação centralizada seja em parâmetros, diretrizes ou outros textos será sempre contextualizada e passível de enfrentamentos. Assim, embora existam bases universalizantes que tentam limitar a diferença nas políticas educacionais, os investimentos radicais que os sujeitos/docentes fazem nos processos de tradução da política podem contribuir para a produção contextual do currículo na medida em que se preocupam em interpretar os significados da diferença nas políticas curriculares de educação do campo, entendendo, de que forma, o contexto social afeta a escola, o ensino, a cultura, esses sujeitos.

A produção contextual das políticas que os sujeitos/docentes fazem nas traduções, contribuem na produção da qualidade educacional nas escolas do campo, podendo estar comprometidas com a diferença nos currículos dessas escolas. Dessa forma, torna-se impossível a proposta atual das reformas educacionais - da BNCC - de estancar ou representar as diferenças a partir de uma “base”, se considerarmos que as políticas são produção cultural, que os currículos são constituídos por um hibridismo de tendências, assim como a cultura que é híbrida, e se movimenta no terreno do indecível (LOPES, 2018).

Por fim, faz-se necessário seguir desconstruindo esses discursos de homogeneização, cientes de que um currículo nacional não vai “melhorar a educação nem garantir o

desenvolvimento” (MACEDO, 2014, p. 1553), o que um currículo nacional pautado no controle pode oferecer, assim como pretende a BNCC, é apenas uma “tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação” (idem).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, CNE/CEB. Resolução N° 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, CNE/CEB. Resolução N° 02, de 28 de abril de 2008: Estabelece Diretrizes complementares para a Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**. (versão definitiva). Brasília: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG: ANPED, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. São Paulo: Inttermeios, Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro (2015a). Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 21 (45), 445-466, 2015. Disponível em: Acesso em: 23/08/2017.

LOPES, Alice Casimiro (2015b). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annabrume, 2015.

LOPES, Alice. Casimiro. O foco na organização curricular. In: Lopes, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2008. cap. 3, p. 33-39.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e o porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153 - 178.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: Acesso em: 28/08/2017.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (orgs). **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de currículo; Educação do campo; Reformas curriculares; BNCC; Discurso.