

# **A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO<sup>1</sup>**

Sandra Aparecida Machado Polon<sup>2</sup>

## **RESUMO**

No estudo defendemos a tese de que os processos regulatórios são estrategicamente naturalizados nas escolas, ao passo que os processos emancipatórios, para se efetivarem, exigem estudos e disposição coletiva para interrogar as práticas escolares, as políticas educacionais e, conseqüentemente, o Projeto Político-Pedagógico. O estudo foi desenvolvido entre 2012, 2013 e 2014, segundo a abordagem qualitativa e a pesquisa participante, contemplando o estudo bibliográfico, documental e trabalho de campo, que se efetivou mediante 77 entrevistas e observações, em 15 escolas públicas, localizadas no campo da Educação Básica (Fundamental do 1º ao 5º ano), no município da Lapa, Paraná. Analisamos o processo de regulação, emancipação, Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico, buscando responder: Como são produzidas a regulação e a emancipação nas escolas públicas localizadas no campo com foco no PPP? No âmbito do texto, apontamos os elementos geradores da regulação, bem como destacamos os elementos geradores de processos emancipatórios.

*Palavras-chave:* Regulação. Emancipação. Escola Pública Localizada no Campo.

## **REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**

A regulação está atrelada a um conjunto de estratégias utilizadas para direcionar a condução de ações, em empresas, em grupos sociais e na instituição escola. Os processos regulatórios são produzidos por meio de política, ideologias e instituídos legalmente. Por outro lado, entendemos que a emancipação está voltada para a autonomia do indivíduo, a liberdade, o direito de escolha, a efetivação de ações com autonomia de preferências e, principalmente, na escola os projetos de cunho emancipatório estão ligados às ações pensadas e produzidas no coletivo, que mantém como princípio as

<sup>1</sup> As considerações apresentadas fazem parte da Tese de doutorado intitulada “A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo”, defendida em 2014 na UTP.

<sup>2</sup> Professora doutora em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora no curso de Pedagogia da Unicentro/Irati.

realidades e particularidades do próprio contexto, portanto vinculados aos processos de luta de um coletivo. Assim, os projetos políticos-pedagógicos de cunho emancipatório são produzidos em meio a contradição<sup>3</sup>, na luta diária de superar a naturalização das regulações que adentram as escolas públicas localizadas no campo e por isso requerem outro projeto político de educação e sociedade.

Como lembra Sader (2008, p. 16), o fato de que “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro”. O autor questiona, ainda, “para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação”? No prefácio da obra *A educação para além do capital*, Sader (2008) afirma que a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. O autor denuncia que a educação, em vez de ser um dos instrumentos de emancipação humana, se apresenta como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema.

Suchodolski (1976, p. 95) apontou essa mesma denúncia, afirmando que a educação é uma arma nas mãos da classe dominante e se apresenta como um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio.

A educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No primeiro caso, a educação é um *instrumento de opressão de classe*; no segundo, pelo contrário, um *elemento de autoprodução* dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico. A contradição entre ambas as formas de educação reflecte a oposição existente na história entre o desenvolvimento revolucionário e criador das forças produtivas e a força retardadora das relações de produção. Esta *contradição* é particularmente aguda na época do capitalismo. (grifo nosso)

---

3 Utilizamos aqui o termo *contradição* conforme expõem Cury (1983, p. 27), para o qual a *contradição* “é o próprio motor interno de desenvolvimento”. Isto significa afirmar que na realidade qualquer que seja ela existe sempre dois lados ligados entre si, contrários que impulsionam o agir. Esse conceito será enfatizado na continuidade da pesquisa.

Nessa visão, o uso que se faz da educação por si só é contraditório: serve como meio de defesa e instrumento de luta de interesse de ambas as classes e ou grupos na sociedade. O que vai diferenciar uma da outra é a sua apropriação. Isto é, a educação pode ampliar ou restringir o entendimento sobre o mundo, as relações existentes, a produção, o trabalho, entre outros. Isto é, a educação se apresenta como instrumento de opressão e de autoprodução, daí o seu caráter contraditório. De fato, o tipo de educação ofertado para os diferentes setores da população pode promover ou limitar o entendimento deste mundo, bem como pode reproduzir tipos de sujeitos alienados, o que certamente inviabiliza as lutas de processos emancipatórios<sup>4</sup>.

Ou, como expõe Suchodolski (1976, p. 96), “a educação organizada transforma-se numa força que auxilia realmente os homens a desenvolverem-se completamente e a criar um conteúdo completo do ensino a partir do domínio das forças produtivas”. É por essa razão que, como ressaltou Mészáros (1981), não se pode separar a gravidade e a intensidade da crise ideológica educacional da forma capitalista atual, pois esta se constitui como um grande desafio histórico<sup>5</sup>.

É relevante reiterar que o grau de alienação varia segundo o grau de organização da sociedade, pois as diferentes esferas na sociedade são perpassadas pela produção da estrutura econômica. Além disso, apoiados em Mészáros<sup>6</sup> (1981,2008), Konder (2002) e Marx (2005a, 2005b), podemos dizer que a alienação é entendida como um conceito dinâmico, logo implica modificações.

O espaço ocupado pela escola pública do campo, na atual conjuntura, reveste-se de nuances que somente podem ser compreendidas relacionando-o com a prática social vigente no capitalismo. Ou, no dizer de Suchodolski (1976), a educação transforma-se e desenvolve-se, foi e é variável, logo, se é dinâmica, não se pode compreendê-la com conceitos estáticos e sem articular com a conjuntura social.

4 Navarro (2002, p. 4) aponta que “Em uma sociedade tão marcadamente desigual, se o conflito não é parte constitutiva da política, as classes subalternas jamais terão a oportunidade de alterar as diferentes assimetrias existentes (e, se reais a autonomia das formas de representação e a legitimidade do conflito, certamente estaria sendo aberta a senda de uma “democracia emancipatória”)”.

5 A especificidade da crise ideológica atual é uma das expressões da crise estrutural das instituições capitalistas, segundo argumenta Mészáros (1981).

6 Para Mészáros (1981, p. 162), toda atividade alienada não produz somente a consciência alienada, produz também a consciência de ser alienado.

Há que se pensar novas alternativas diante dessas questões, haja vista que a crise que abate a educação também se manifesta em outras estruturas sociais, como no aspecto econômico e no político, por exemplo.

Em face disso, existem elementos culturais que são indispensáveis à humanização dos indivíduos, como lembra Duarte (2003), pois a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. A humanidade precisa ser apropriada e produzida nos diferentes indivíduos. Disso resulta a necessidade de pensar a formação e o processo educativo dos homens, pois, a finalidade do trabalho educativo é atingida a partir do momento que todos os indivíduos se apropriam da humanidade e dos elementos culturais construídos historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens.

Contudo, como lembra o autor (2003, p. 33), “os processos educativos em sociedades divididas em classes sociais, como é o caso da sociedade capitalista na qual vivemos, podem ser ao mesmo tempo processos de humanização e de alienação”.

Reside nesse ponto o grande desafio na conjuntura atual no tocante ao tipo de escolarização disponibilizada para a população. As motivações das lutas dos homens para garantir a sobrevivência no cotidiano são muitas, daí a necessidade de garantir uma educação que possibilite o desenvolvimento das capacidades para pensar um novo mundo, mais humanizado.

Se o processo educativo tem a finalidade de mediar a apropriação do patrimônio cultural por todos, se faz importante compreender como ele se processa em espaços nos quais as condições pedagógicas e materiais se apresentam deficitárias, como é o caso de algumas escolas localizadas no campo.

Como defende Arroyo (2004), existem interpretações relativas à Educação do Campo que vinculam os problemas atuais a uma herança e até a um fardo recebido do passado, defendendo políticas compensatórias para a solução das situações observadas (como relatamos no início das reflexões, os problemas relativos à escola do campo). Por essa razão, salienta que é necessário construir políticas que superem essas interpretações, criar condições que ultrapassem tais análises e imaginários, afirmando que os dados relatados e as pesquisas consistentes deveriam ser a base para esse confronto. Assim, alerta que

Assumir a expansão da escolarização ao aumento das pressões do mercado já é uma crença hoje desconstruída por pesquisas. O mercado nunca foi demasiado exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores. As formas como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio, não indicam que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais (ARROYO, 2004, p. 95).

**O autor denuncia, ainda, que as políticas educacionais implementadas nos últimos tempos, como a nucleação das escolas e o transporte escolar, são expressões da limitação das políticas inspiradas na modernização. Daí a necessidade de se pensarem outras políticas públicas que garantam a permanência das pessoas no meio rural.**

No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais. As estratégias de ação utilizadas no capitalismo para manter as desigualdades e a exclusão são a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade (JESUS, 2004, p. 114).

**Na sociedade capitalista, as relações econômicas acabam imprimindo orientações na escola pública urbana e do campo que acentuam o sucesso ou fracasso no ensino ao esforço de cada um. Isto é, o indivíduo é o único responsável pelo sucesso ou fracasso na escolarização, haja vista que a escola é para todos. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino acabam sendo projetados para atender aos interesses do mercado, como é o caso do ensino técnico, que ora faz parte do governo expandir, ora é excluído das políticas.**

**Do mesmo modo, a formação de docente em nível médio e o técnico agrícola também são um exemplo, já que muitas escolas públicas que ofertavam esse nível de ensino foram fechadas, mas, mantidas em instituições privadas (como o magistério). Depois, em 2004, esses cursos foram reativados nas escolas públicas. Embora a questão sobre**

formação docente esteja atrelada à interpretação, via LDB 9394/96, que exigia a formação em nível superior, tais determinações foram reinterpretadas, pois o fator salarial falou mais alto.

Em todo caso, se tais características promovem o estabelecimento dos projetos na sociedade, via regulação, a lógica é de que nas decisões educacionais são propostas ações que, muitas vezes, apenas minimizam algumas disparidades no acesso, permanência e sucesso escolar, porém não resolvem o problema na sua raiz. Logo, isso resulta na tendência da perpetuação das diferenças de classe no processo de aquisição do saber. Se as características de projetos emancipatórios são postas em prática no campo da educação, vamos perceber o emergir do saber e a multiplicação das experiências possíveis. Com certeza, seria uma outra sociedade, uma outra educação, diferente da vigente. Disso resulta lembrar que, na sociedade atual, existe uma correlação de forças que procuram imprimir em seus projetos a perspectiva de manutenção e ou transformação de interesses.

Na realidade, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado, e isso não acontece porque uma entidade intrínseca penetra-o do exterior. Se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica. Certamente, as lutas populares, e mais geralmente os poderes, ultrapassam de longo o Estado: mas por mais que elas sejam (e elas o são) propriamente políticas, não lhe são realmente exteriores (POULANTZAS, 2000, p. 143).

É por isso que Poulantzas (2000, p. 47) defende a importância de “relacionar o Estado com o conjunto de campo das lutas”, bem como o cuidado de “não reduzir o Estado apenas ao papel de dominação política”. Mas, além disso, diz que

A relação saber-poder não é apenas de ordem de legitimação ideológica: a separação capitalista do trabalho intelectual e do trabalho manual concerne também à ciência em si, e a engloba. A apropriação da ciência pelo capital se faz certamente na fábrica, mas igualmente pelo Estado. [...] quando tende a incorporar a própria ciência organizando seu discurso (p.55).

Existe uma correlação de forças visíveis e invisíveis na ossatura do Estado capitalista, assim, como na escola, como afirma Arroyo (2006). Na conjuntura atual, é possível pensarmos algumas características de regulação e emancipação em vigor no cotidiano da sociedade capitalista, conforme indicações no Quadro 1. Essas características entram em confronto, dependendo da classe ou fração de classe que luta para imprimir seus valores nos projetos que defendem.

O Quadro 1 destaca algumas características que podem ser observadas nos processos de regulação e de emancipação. Nesse sentido, serve de auxílio para pensarmos um projeto educacional com características vinculadas à emancipação.

QUADRO 1- Características do Projeto Regulação e Emancipação

		REGULAÇÃO	EMANCIPAÇÃO
<b>COTIDIANO</b>  Rotina, fragmentação, homogeneização, hierarquização, atividades mecânicas		Soluções preestabelecidas sem levar em conta a realidade. Projetos modelos sem pensar no contexto no qual vai ser implementado.	Transformação com soluções, com base nas respostas aos problemas emergentes da realidade.
		Ciência e tecnologia como modelo de racionalidade, aplicação técnica da ciência.	Ciência e tecnologia a serviço da humanidade, aplicação prática da ciência para melhoria da vida de todos.
		Manutenção do poder e hierarquia.	Democratização das decisões e do poder.
		Silencia conflitos	Promove o diálogo, aponta os conflitos.
		Homogeneização da sociedade, cultura e da escola	Heterogeneidade, diferenciação e respeito às culturas.
		Consenso	Conflito
		Ausências/invisibilidade/inexistência dos grupos e classes sociais	Emergências/visibilidade/existência dos grupos e classes sociais
		Riqueza e saber nas mãos de poucos	Distribuição da riqueza e saber de forma igualitária
		Produção em larga escala, beneficiando poucos	Produção para manutenção da vida de todos
		Escola dual (para ricos e pobres)	Escola única para todos
		Agronegócio	Agroecologia
	Projeto Político-Pedagógico, interesse burocrático.	Projeto político-pedagógico construído no coletivo, com ênfase na Educação do Campo. O educando é o centro do processo.	

FONTE: Organizado pela autora (2013), com base em Mészáros, 2008.

O Quadro 1 revela que as características do projeto regulação divergem do projeto emancipação. Por essa razão, concordamos quando Mészáros (2008, p.59) afirma que “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras”.

Assim, para elaborar estratégias adequadas e apropriadas para superar a reprodução, para desenvolver uma “automudança consciente”, nas pessoas que buscam uma ordem social diferente, a educação terá um papel soberano, como destaca Mészáros (2008). De fato, a educação é meio para entender o sistema excludente na sociedade capitalista, além do que, sem educação, não há como conceber processos emancipatórios nas atuais condições existentes.

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*. As gritantes desigualdades sociais, atualmente em evidência, e ainda mais pronunciadas no seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Se levarmos essas considerações para o campo da educação, também podemos observar que, em termos de igualdade, ela só se concretiza em ideais, haja vista existirem problemas que demandam ações efetivas por parte do poder público no tocante à infraestrutura, de formação de professores e de material pedagógico que deem conta de ofertar um ensino de qualidade em todas as etapas de ensino (Básica e Superior), para diferentes alas da população, como é caso das escolas públicas no campo.

## **A REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

São inúmeros os problemas verificados na oferta do ensino nas escolas públicas localizadas no campo. Não obstante, para ilustrar,



um exemplo significativo é que, em Ortigueira, PR, os educandos do Ensino Médio residentes no assentamento Libertação Camponesa, após o término dessa etapa, têm que se deslocar para outros municípios, pois não existe oferta do ensino superior, assim como ocorre em vários outros municípios do Brasil. Em relação à Educação Infantil na grande maioria das cidades no Paraná só é ofertada na área urbana, como é caso da Lapa, por exemplo, que vai implantar a pré-escola, em 2014, em período parcial, em algumas escolas localizadas no campo.

Assim, em relação à oferta da educação, acabam sendo perpetuadas as desigualdades educacionais na sociedade capitalista. O dilema das desigualdades geradas pela ordem social, em que não são garantidos os mínimos requisitos que supram a satisfação das necessidades humanas, é operado através de um "círculo vicioso de desperdício e de escassez", como denuncia Mészáros (2008), deixando à margem várias parcelas da população. O desperdício e a escassez da deficiência estrutural podem ser observados em diversos setores: alimentação, saúde, moradia e na própria educação.

Com obviedade, pelo fato de que

*As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).*

Isto posto, como alerta Arroyo (1999, p. 28), as reflexões ainda são poucas nas teorias pedagógicas, nas teorias das organizações escolares, nos currículos e na didática, sobre as potencialidades educativas presentes na cotidianidade, embora a didática se apresente como "uma das matrizes mais fecundas da moderna teoria pedagógica". Isto pelo fato de que "assim como reconhecemos que o trabalho conforma o ser humano, assim o trabalho, as práticas, os rituais, na escola formam os educandos e educadores". Entretanto, não será o resultado do trabalho, mas o processo material e social de sua consecução que vai conformar os indivíduos. Desse modo,

não serão os conhecimentos formalizados, mas sim, “o processo de sua aquisição e as relações sociais e materiais nas quais eles são adquiridos o que constitui a fonte fundamental da formação escolar” (ARROYO, 1999, p. 28).

Assim, para que a escola cumpra a tarefa de ofertar uma educação emancipadora, adverte Mészáros (2008, p. 76):

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

**A educação contribui na transformação social e, para ambas terem sucesso e comportarem estratégias enquanto fermento e arma de explicar a lógica capitalista, é necessário que,**

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, p. 77).

**Em virtude disso, nossa atenção deve estar voltada para as práticas pedagógicas, os ritos, as relações com o conhecimento, o tempo e espaço, e as relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos no cotidiano escolar. Desse modo, podemos responder a questão**

posta nessa etapa de análise, que problematizar questões sobre regulação e emancipação nas escolas públicas localizadas no campo é um modo de anunciar e denunciar fragilidades que envolvem a efetivação da Educação do Campo nas escolas públicas.

Alguns elementos sinalizados por Mészáros (1981) podem favorecer a análise:

- 1 O desenvolvimento capitalista reduz e nega o potencial humano.
- 2 Existe uma lacuna no sentido da “necessidade de elaboração concreta e prática de intermediários, que possibilitem ao indivíduo social mediar-se a si mesmo” (idem, p. 257).
- 3 É verdadeira e, ao mesmo tempo, enganosa a ideia de que os homens são criados livres e iguais, pois na verdade são criados de modos diferentes, isto pelo fato de que ao procurar a similitude com outros acabam por perder a autonomia individual e a liberdade social.
- 4 Na sociedade capitalista, vislumbramos que esta tolera, permite e produz a desigualdade e exclusão de parcelas da sociedade a partir da exploração do trabalho e da própria educação desigual.
- 5 A história é uma dimensão do homem, portanto é humana.
- 6 Os indivíduos só podem realizar seus próprios poderes se existirem “escoadouros para ele” (idem, p. 277). Ou seja, se outros indivíduos estiverem dispostos e forem capazes de realizar o que ele tem para oferecer.
- 7 O bom educador é aquele que inspira a autoeducação.
- 8 E, por último, o mais importante elemento a ser compreendido perpassa o entendimento de que “a educação é o único órgão possível de automediação humano” (idem, p. 278).

Consequentemente, o debate sobre a emancipação humana que se quer a partir de um novo formato escolar só pode ser vislumbrado considerando os elementos enunciados.

Na medida em que o homem estabelece entendimento sobre o mundo, que elabora teoria, analisa e faz confrontações, a realidade pode ser lida de outro modo. Assim, na medida em que os sujeitos detêm mais conhecimento e descobrem diferentes modos de lutas para efetivação de seus direitos, consequentemente legitimam processos emancipatórios e passam a rejeitar as regulações que, de certa forma, impõem silenciamento. É nesse sentido que afirmamos que a sabedoria pode promover a emancipação humana.

Ou, ainda, como defende Freire (2004, p. 35), "A libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos". Contudo, essa libertação ocorre quando educadores e educandos são sujeitos do processo, ou ainda, "os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação" (FREIRE, 2004, p. 35).

Contudo, as distorções ideológicas vigentes na consciência cotidiana são difíceis de serem neutralizadas, pois são permeadas por duas tendências:

- 1) Aquela que se manifesta na desqualificação absoluta da cotidianidade (com o total desprezo por seus saberes mais ou menos empíricos e com a imposição autoritária dos saberes constituídos sancionados pelas ciências); e,
- 2) Aquela que subestima os limites da consciência cotidiana, difundindo a crença de que o movimento da percepção imediata e da apreensão sensível no dia-a-dia é um movimento quase auto-suficiente, que pouco tem a assimilar das formas mais desenvolvidas do conhecimento (KONDER, 2002, p. 242).

Ao apresentar essas duas tendências, Konder (2002, p. 242) defende que a consciência cotidiana é uma necessidade universal, devido ao fato de que todos os indivíduos fazem uso dela, disso resulta, segundo seu entendimento, que "devemos nos debruçar atentamente sobre os elementos importantes dos saberes que nela se engendram, independente do fato de serem ou não serem científicos". Entretanto, *não* é tarefa fácil compreender o cotidiano.

Observamos, apoiados em Konder (2002), que o século XXI é assolado por diferentes hábitos e experiências que não eram comuns no século XIX, como é o caso do acesso à informação, que ocorre em diferentes países e que nos chega em tempo real; o uso de celular, tablet, TV a cabo; a comunicação imediata entre pessoas de diferentes locais; o transplante de órgãos; o uso de produtos produzidos nos diferentes continentes, que se fazem presentes no dia a dia das pessoas.

Também no campo podemos constatar o uso de maquinário cada vez mais sofisticado, assim como o uso de pacotes tecnológicos,

nos quais a compra de sementes para o plantio requer a utilização de um número significativo de insumos, fertilizantes cada vez mais potentes para garantir uma determinada safra de arroz, de soja, trigo, milho, entre outros. Assim, conforme Konder (2002), as mudanças nos hábitos e costumes podem demonstrar que a estrutura da sociedade não teve uma alteração substancial, pois, embora se produza mais, ainda existem pessoas passando fome, além do uso indiscriminado da terra por alguns.

O que nesse momento importa é atentar para o fato de que, mesmo que os hábitos e experiências tenham se alterado, isso não modifica a estrutura das sociedades, pelo menos no que concerne ao modo de produção capitalista, além do que, segundo Konder (2002, p. 120),

[...] para que a força de trabalho se reproduza, ela precisa receber meios materiais (o salário) e formação de competências (educação). Nas sociedades capitalistas, essa formação não se dá mais no local de trabalho e sim, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar e, subsidiariamente, através das igrejas, das Forças Armadas e de outras instituições. É na reprodução da força de trabalho, então, que se misturam conhecimentos técnicos, informações científicas, saberes práticos e também normas adequadas à submissão e critérios destinados a promover uma adaptação à ordem vigente. Quer dizer: promove-se a aceitação da ideologia dominante.

Talvez esta seja uma das respostas para ainda vigorar práticas da ideologia urbana em escolas públicas localizadas no campo. Se no imaginário de algumas pessoas o campo apresenta uma ideologia de atraso, a escola, localizada em área rural, acaba sendo também vista como atrasada. Trata-se de uma ideologia que precisa ser superada.

Lembramos Marx (2005a), para quem a emancipação humana se processa quando o homem reconhece e organiza suas próprias forças no social e no político; sua força está vinculada ao trabalho coletivo, daí a importância das mediações para provocar mudanças no cotidiano escolar. Logo, dependendo das políticas adotadas nas esferas municipal, estadual ou federal é que se acaba ditando práticas nas

escolas, que podem perpetuar as regulações, ou, por outro lado, suscitar processos emancipatórios. Há que se enfatizar que os movimentos sociais conhecem e fazem uso do trabalho coletivo e da própria formação dos seus militantes, o que acarreta a marca de suas lutas nas propostas pedagógicas, nas quais existe essa ligação e ou articulação. Eles mobilizam seus grupos para efetivação de suas proposições, da sua bandeira, buscam articulações a partir do trabalho coletivo, pois reconhecem no coletivo a força.

Além disso, como afirma Mészáros (1981, p. 56), os professores e alunos, ao se rebelarem contra os desígnios do conformismo, fazem uso dos saberes (munição) que “[...] são construídos desde a juventude até a velhice”, adquiridos junto aos companheiros mais rebeldes, nos espaços formais da escola, como também em outras experiências educacionais ao longo da vida. Nesse sentido, podemos visualizar a necessidade de difundir experiências não alienantes que superem processos regulatórios no interior das escolas públicas localizadas no campo. Todavia, ultrapassar o desafio do preconceito em relação a práticas dos/com os povos do campo ainda é algo que precisa ser construído.

O professor se vê em meio às determinações e quase não percebe a regulação no seu fazer pedagógico, pois esta é naturalizada e não se questiona a mantenedora sobre as regulações que chegam. No dia a dia, os professores não discutem certas orientações e acabam abstendo-se diante da força das regulações sobre o PPP. A insegurança acaba cedendo lugar para a perpetuação das regulações no interior das escolas públicas localizadas no campo. Por isso, lembramos, apoiados em Arroyo (2006), que a produção da escola caminha junto com a produção da vida e é urgente e imprescindível pesquisar e analisar essa trama.

Em síntese, constatamos, por meio dos dados analisados, que a naturalização dos processos regulatórios na escola pública localizada no campo está vinculada às contradições existentes na sociedade capitalista: uma escola pequena com poucos alunos, situada na área rural, que muitas vezes não é importante manter do ponto de vista econômico e político, pois utilizar-se do transporte é mais cômodo; adotar um projeto de uma escola urbana parece ser mais adequado, visto que foi construído e pensado na área urbana por professores que parecem ser mais qualificados; é natural pensar que o campo, sendo local de atraso, também oferta ensino menos qualificado; os

professores não se apresentam como "classificados" para pensar e propor o seu próprio projeto, adotando de outra escola somente para garantir a existência material do mesmo para cumprir o que preconiza a lei 9394/96.

Nesse sentido, a naturalização da regulação que impede por meio do tempo limitado na construção de um PPP específico para o público da área rural acabou sendo uma marca forte verificada no contexto analisado. Por outro lado, como destacado, existem iniciativas ocorrendo para a efetivação da Educação do Campo no que tange à reconstrução do novo PPP na realidade investigada. Contudo, há que se lembrar que essa orientação/compreensão não tem chegado no chão de todas as escolas públicas localizadas no campo.

Quando estudamos a realidade das escolas do campo, com fundamento no materialismo histórico dialético, questões macrossociais e macroeconômicas surgem, tais como: A instituição escola pode mediar processos emancipatórios, sem que o projeto econômico e político de campo no Brasil seja transformado.

Os processos regulatórios podem ser observados a partir de elementos, tais como: tempo, roteiros, desconhecimento do debate da educação do campo, não reconhecimento das comunidades, práticas isoladas, PPP reproduzido sem debate nem participação do coletivo. Tais elementos chegam na escola pela institucionalização técnica que dita um conjunto de regras, valores e normas. Esse conjunto de direcionamentos dissemina os valores burgueses com o papel específico de construir a racionalidade técnica burguesa e tende a interferir no direcionamento e na implementação de projetos emancipatórios.

Existe uma contradição no cotidiano escolar em que a gestão democrática, as práticas pedagógicas e a própria participação nas escolas como se encontram hoje são tuteladas, concedidas e direcionadas segundo uma regulação educacional que atende à lógica capitalista. Por conseguinte, entender essa configuração é um dos desafios para se empreender processos emancipatórios.

Ao analisarmos o conjunto das realidades cotidianas das 15 escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, PR, entre os PPPs existentes e sua reformulação, no momento atual (2014), merece ser destacado desse todo que o processo emancipatório emerge a partir de constatações tais como:

- 1 Ocorreu o desenvolvimento de uma parceria entre o OBEDUC e a SME.
- 2 Foram organizados grupos de estudos coletivos com os professores.
- 3 Foram realizados diagnósticos das comunidades para a reestruturação dos PPPs.
- 4 Foi idealizado, organizado e efetivado o I Seminário Intermunicipal entre Tijucas do Sul e Lapa, no segundo semestre de 2014.
- 5 Ocorreu um diálogo e a troca de informações entre a Universidade e a escola.
- 6 A disposição pessoal dos professores e política da SME favoreceu ações práticas e teóricas para repensar e debater sobre o Movimento Por Uma Educação do Campo.
- 7 As atividades resultaram na organização de um mapa com as fotos das 15 escolas do campo e um vídeo com dados do Município e das escolas localizadas no campo, o que fomentou a valorização dos povos do campo, bem como dos próprios professores das escolas pesquisadas.

O processo coletivo na construção do PPP fica comprometido pela existência de regulamentação das exigências imediatas pelas esferas superiores, e, também, da falta de tempo para estudos no coletivo de professores; contudo, o que se quer destacar é justamente esse início de processo dialógico de mediação ocorrendo. Mediante o enunciado das 7 (sete) constatações, identificadas como efeitos de um processo emancipatório, ressaltamos que tais ações se efetivaram pelo processo de mediação. Ou seja, consideramos que esses contribuem para fazer emergir processos de emancipação. Nesse sentido, o que é mediar? Como escreve Mészáros (1981, p. 77), “A relação entre o homem e a natureza é ‘automediadora’ num duplo sentido”. Isto é:

Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos, a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de ser a atividade produtiva inerentemente social



– o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens (MÉSZÁROS, 1981, p. 77-78).

**Um dos atributos do homem, na prática social, é fazer a mediação entre si e outros homens, mas é importante ressaltar o tipo de mediação realizada.**

**Se voltarmos o olhar para as questões de um projeto emancipação, o primeiro princípio que vai imprimir validade será justamente o trabalho coletivo, decisões conjuntas em prol da maioria, que nasce e é efetivado de acordo com uma realidade que se quer mudar. Daí que o segundo princípio do projeto emancipação é compreender e construir segundo o contexto específico, conforme a realidade para a qual são pensadas ações. Portanto, um projeto emancipação só ocorre quando, a partir do trabalho coletivo, é pensado e implementado um projeto voltado aos reais interesses da comunidade.**

**Os dados permitiram afirmar que a escola pública localizada no campo apresenta um viés ideológico e contraditório, com forte característica de reprodução da sociedade capitalista. Essa realidade legitima interesses ora voltados ao interesse do capitalismo, ora da classe trabalhadora camponesa. Isso permite afirmarmos a manutenção da luta e disputa existente na conjuntura atual do campo brasileiro.**

**Consequentemente, tais questões estão ligadas a uma dúbia realidade, conforme expõe Souza (2011, p. 35),**

[...] existem duas realidades político-pedagógicas presentes no campo brasileiro. Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

**Essas duas realidades apontadas, expressão da contradição capital e trabalho, parecem indicar que o não atendimento às**

demandas da escola pública localizada no campo está atrelado ao pouco conhecimento dos princípios e das lutas para efetivação da Educação do Campo, o que reverte em práticas pedagógicas ainda voltadas à escolarização urbana, em detrimento da realidade dos povos do campo, como afirma Souza (2011), ou seja, há que se pensar a realidade das comunidades que fazem parte da escola, observar o seu entorno e valorizar seus saberes para superar a lógica de que o campo é local de atraso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as proposições destacadas sinalizam a importância do debate sobre a naturalização da regulação nas escolas públicas localizadas no campo, com destaque na construção das propostas pedagógicas. Todavia, como demonstrado com base nos diferentes autores, existe espaço para a efetivação de processos emancipatórios a serem desencadeados por meio de práticas/trabalho coletivo. Contudo, esse processo parece carecer de mediação, a exemplo de experiências desenvolvidas em escolas que efetivam a Educação do Campo.

Procuramos demonstrar, a partir das teorizações, que o homem não alcança isoladamente a emancipação, pois essa só ocorre como um processo coletivo e social. Em virtude das proposições destacadas, entendemos que, na escola pública localizada no campo, se faz necessário identificar os processos regulatórios, pois é com base nessa identificação que é possível pensarmos processos emancipatórios. Ou seja, ao desnaturalizar a regulação existente na escola, ao questionar tais direcionamentos, estaremos caminhando rumo a entendimentos que ultrapassam a execução de práticas tuteladas e reguladas. Ou seja, defendemos que a escola pública localizada no campo poderá ajudar na desarticulação dos processos de regulação naturalizados, quando no seu interior forem organizados debates coletivos que promovam o desvelar das relações contraditórias existentes na sociedade capitalista. Como buscamos demonstrar, a regulação é naturalizada, ao passo que a emancipação requer lutas, trabalho coletivo e, principalmente, conhecimento.

Diante desse cenário, qual concepção/princípios pode/deve imperar nos PPs nas escolas públicas localizadas no campo? É importante lembrar que, se esses questionamentos não se fizerem

presentes no cotidiano escolar, essa escolha não se processa, visto que a formação pedagógica da maioria dos professores não privilegia esse debate. Não se divulga, nesse âmbito formativo, que a agricultura familiar produz alimentos e essa produção é que tem sustentado vidas. Disso resulta a importância da valorização da diversidade camponesa sustentada a partir de PPPs com identidade da Educação do Campo. Contudo, para galgar e ou sustentar a valorização nos PPPs, os educadores atuantes nesses espaços/tempo precisam (re)conhecer essa realidade.

Assim, pensando a contradição presente no cotidiano escolar em que vigoram regulações naturalizadas, também constatamos elementos geradores de emancipação que são construídos a partir de estudos coletivos, de debates sobre a Educação do Campo, interrogações, reconhecimento da comunidade, dos alunos e da cultura do meio rural que foram identificados no desenrolar da pesquisa participante com foco no PPP.

Todavia, há de se reconhecer que os profissionais da educação não são meros objetos no contexto escolar; em alguns momentos, necessitam de mediação, pois sozinhos dificilmente conseguem superar a lógica do paradigma do capitalismo agrário, do qual derivam as práticas e políticas da educação rural (tão questionadas pelo movimento da Educação do Campo).

## **THE REGULATORY AND EMANCIPATORY IN COUNTRYSIDE EDUCATION**

### **ABSTRACT**

This thesis argues that regulatory processes are strategically adapted in schools, whereas emancipatory processes, in order to become effective, require studies and a collective willingness to question school practices, educational policies and, as a consequence the Political-Pedagogical Project. This study was carried out in 2012, 2013 and 2014 according to a qualitative approach and participatory research that included a bibliographical and documental study in addition to countryside research by means of 77 interviews and observations in 15 basic public schools – Basic School from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> years - in Lapa, Paraná. The research analyzed the regulatory and emancipatory processes, Countryside Education and the Political-Pedagogical Project in order to answer the following question: *Focusing on the PPP, how*

*is regulation and emancipation produced in public schools situated in the countryside? The study pointed out the elements that generate regulation as well as those that generate emancipatory processes.*

**Keywords:** Regulation. Emancipation. Countryside Education.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SALES, Maria Rita N. (Orgs.). Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CURY, Carlos Roberto. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARX, Karl. A questão judaica. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

\_\_\_\_\_. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, Karl. A questão judaica. Tradução: Sílvio Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

MÉSZÁROS, István. Marx: A teoria da alienação. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## A regulação e a emancipação na... - Sandra A. Machado Polon

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/navarro.pdf>. Acesso em: 21/04/2014.

POULANTZAS, Nico. O Estado, o poder, o socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação é do Campo no Estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). Práticas Educativas no/do Campo. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação no Campo. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria Marxista da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

**Recebido em 1/março/2016**

**Aprovado em 1/abril/2016**