

Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento

ANGELA MARIA HIDALGO
CLÁUDIO JOSÉ DE ALMEIDA MELLO

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava, Estado do Paraná – Brasil

1. Introdução

A educação como prática social expressa, assim como oculta, as contradições do sistema socioeconômico, político e cultural. No contexto atual do desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que são desenvolvidos processos de reestruturação produtiva com o emprego de novas tecnologias e de alterações no regime de acumulação (do Taylorismo-Fordismo ao Regime de Acumulação Flexível), a educação demanda mudanças em pró da superação, tanto da organização curricular, pautada pela segmentação dos conhecimentos em disciplinas estanques, quanto da administrativa, em que imperam estruturas monocráticas de poder. Essas mudanças convergem para a funcionalidade do sistema, em que se verifica a reorganização dos esquemas de produção capitalista, num contexto de crise econômica mundial, mas, contraditoriamente, apresentam potencialidades de avanços na organização da educação, que podem atender aos interesses das classes trabalhadoras.

Dentre as diferentes modalidades educativas, a educação do campo tem avançado na criação de cursos de formação de jovens trabalhadores e de professores que rompem com a lógica da tradicional organização escolar, fruto também do protagonismo dos movimentos sociais do campo, que exercem pressão sobre o sistema educacional e têm conseguido articular suas demandas para a implementação de políticas públicas na área. As propostas de reorganização desta modalidade de ensino, também de forma extremamente contraditória, apresenta elementos de interesse dos trabalhadores do campo, assim como podem convergir para os interesses do capital, em detrimento das possibilidades de formação de sujeitos capazes de atuar produtiva e socialmente, assumindo o papel de protagonistas da história.

Uma das áreas que expressa esta dinâmica é o ensino de literatura nas escolas do campo, no contexto das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Paraná, estado que elaborou diretrizes curriculares para a área e para o Ensino Fundamental e Médio. Com o objetivo de identificar elementos de avanços nas orientações direcionadas ao trabalho interdisciplinar e ao vínculo com a prática social, analisamos neste artigo as Diretrizes para a Educação do Campo, problematizando os riscos de desenvolvimento de uma perspectiva utilitarista ou pragmática no ensino de literatura, tendo em vista a proposição, no eixo Cultura e Identidade, da aprendizagem direcionada enfaticamente para a reflexão sobre a realidade e a sua transformação, no sentido político, ofuscando a questão da fruição estética e a consequente formação genérico-humana de leitores competentes.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 59/3 – 15/07/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Para tanto, contextualizamos a elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação do Campo no contexto de reestruturação do capitalismo contemporâneo, como parte integrante de um movimento estrutural de reformulações dos sistemas de ensino, no bojo do processo de mudanças no Regime de Acumulação, como resultado da pressão organizada dos movimentos sociais sobre o governo para o atendimento das necessidades educativas das populações camponesas.

2. Transformações do capitalismo contemporâneo e dos sistemas de ensino

Harvey (1992, p. 177) aponta a existência de profundas transformações no capitalismo no final do século XX, que possibilitam “uma reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente distintas”. O autor explicita as mudanças do fordismo para o regime de acumulação flexível. O primeiro, hegemônico no período entre o pós-Segunda Guerra Mundial e os anos 1970, como uma forma de organização do trabalho pautado pela decomposição de tarefas — segundo a definição de padrões de tempo e movimentos, separação entre concepção, gerência e execução do trabalho —, corresponde a um modo de organização da vida social, que envolve questões sexuais, familiares, de consumo, de ação do Estado, convergindo para a formação de certo tipo de trabalhador. No campo das tecnologias, o fordismo se caracteriza pelo emprego de máquinas eletromecânicas, que permitem “um número restrito de possibilidades de operações diferenciadas (...) demandam comportamentos operacionais predeterminados e com pouca variação.” (KUENZER, 1998, p. 36). O sistema de ensino, por sua vez, desenvolve uma organização curricular influenciada por essa lógica, atomizada em relação às diferentes especialidades e ao mundo social e produtivo, centrada nos conteúdos ou nos métodos e incapaz de estabelecer as relações intrínsecas entre ambos (KUENZER, 1998).

O segundo, o regime de acumulação flexível identificado por Harvey (1992), em confronto com a rigidez do fordismo, caracteriza-se pela “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e de padrões de consumo” (HARVEY, 1998, p. 140), aliado ao desemprego estrutural, ao enfraquecimento do poder de negociação do trabalho e ao desenvolvimento desigual entre setores produtivos e regiões geográficas. Esse processo vem acompanhado da indução de necessidades imediatamente atendidas e da geração de novas necessidades, o que é chamado de consumo fugaz, com sérias implicações no sistema cultural. No âmbito do emprego das tecnologias à produção, emergem tecnologias de base microeletrônica “que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, [...] que passam ao] domínio dos trabalhadores” (KUENZER, 1998, p. 37). Configuram-se novas exigências de adaptação dos trabalhadores às demandas do sistema produtivo, tais como capacidade de trabalho em grupo, domínio de um conjunto diferenciado de códigos de linguagens, de lidar com possíveis imprevisibilidades do processo produtivo e de realizar diferentes operações, além da capacidade de execução de determinada etapa da produção, tais como manutenção de equipamentos e controle de qualidade, que exigem autonomia moral e intelectual (SALERNO, 1994).

Não obstante a constatação de que estas alterações no sistema produtivo exigem um patamar mais elevado de qualificação para um número restrito dos trabalhadores, que ocupam os cargos mais elevados da hierarquia funcional das empresas mais complexas, Kuenzer (1998) defende, mesmo para os

trabalhadores desempregados, o acesso e a apreensão de um conjunto de conhecimentos que lhes garantam compreender a organização social e produtiva do sistema capitalista, como um direito dos trabalhadores, pelo fato de estes saberes representarem a garantia da sobrevivência, assim como as possibilidades de atuação consciente na construção de um projeto político de classe social cujos interesses residam na transformação das relações de dominação. Essa formulação contempla, portanto, a defesa de que a escola, nesta etapa do desenvolvimento das forças produtivas, altere a sua proposta pedagógica de modo a articular conteúdo e método, teoria e prática, e selecione conteúdos que abordem o mundo do trabalho e das relações sociais, articulados por eixos temáticos que privilegiem a prática social e produtiva.

No contexto de transformações acima explicitado, organismos internacionais tais como o Banco Mundial e a Unesco assumem o papel de financiadores e propositores, respectivamente, do direcionamento da educação nos diferentes países, tendo em vista a adequação dos sistemas de ensino às necessidades oriundas das transformações das relações de produção. Após a Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990, os países signatários do documento assinado ao término do evento, dentre eles o Brasil, desencadeiam um processo de construção do Plano Decenal de Educação Para Todos – PDEPT, que assume integralmente as diretrizes apresentadas por aqueles organismos. Não obstante o mérito da preocupação com a efetividade do sistema de ensino para a atuação dos sujeitos na vida produtiva e social, os objetivos restringem-se à *satisfação das necessidades básicas de educação*, colocando-se como meta assegurar “a crianças, jovens e adultos, *conteúdos mínimos* de aprendizagem que atendam a *necessidades elementares* da vida contemporânea” [grifos nossos] (BRASIL, 1993, p. 13).

O foco no desenvolvimento de competências, coerentes com os postulados dos pilares da Unesco para a Educação para o Século XXI, com ênfase em aprender a aprender, a fazer e a conviver, explicitam a opção, fruto de um suposto consenso social, de desenvolver valores e habilidades que busquem um desenvolvimento harmonioso e ajustado e que apresentem, de forma implícita, uma epistemologia funcionalista e pragmática, dificultando a síntese entre os dois polos da relação teoria-prática, saber-fazer, conteúdo-método, sempre em detrimento do primeiro dos aspectos em relação ao segundo.

3. Problemas do pragmatismo

Duarte (2010) identifica no ideário pedagógico contemporâneo, que se expressa tanto no construtivismo quanto na pedagogia dos projetos e na pedagogia das competências, na ideia do professor reflexivo e no multiculturalismo, os princípios epistemológicos do pragmatismo que constituiu a base do método escolanovista, atualizado e revitalizado na atualidade. Como ideias centrais deste ideário, o autor destaca: a defesa de que o conhecimento deve ser construído *pelo educando* a partir das necessidades da vida real, para o que os principais objetivo e estratégia da escola constituam-se em desenvolver a atitude investigadora e o pensamento científico autônomo. Estes princípios engendram uma atitude de oposição ao estabelecimento de um currículo que organize e sequencie o conhecimento de forma lógica e temporal. Como consequência imediata da defesa do conhecimento como estratégia da resolução de problemas postos pela prática cotidiana, o autor apresenta o deslocamento dos conteúdos clássicos para uma posição secundária e periférica.

Para contrapor-se aos ideários do pragmatismo presentes nas pedagogias contemporâneas, Heller (2000) apresenta as dimensões da prática social, que inclui a prática cotidiana e as esferas da prática não-

cotidiana. Imbricadas nas atividades humanas, ambas referem-se às ações voltadas para a reprodução da vida de cada ser humano, no caso da prática cotidiana, e voltadas para a reprodução das relações sociais, no caso das práticas não cotidianas. Estas dimensões da prática social desenvolveram-se historicamente nas relações de trabalho, coletivas desde o início, produzindo três tipos de objetivações: produção de instrumentos, das formas de relacionamento e da linguagem.

Essas objetivações, presentes na realidade imediata, são chamadas de “genéricas em-si” por constituírem as objetividades social e histórica do gênero humano, ou seja, por expressam a “genericidade humana em sua forma objetiva” (DUARTE, 2010, p. 46). São objetivações produzidas e reproduzidas de forma espontânea pelas atividades cotidianas, sem necessidade de reflexão, por todo e qualquer agrupamento humano. As sociedades humanas produziram também as objetivações “genéricas para-si”, relativas às ciências, artes, filosofia, moral e política, inicialmente vinculadas às práticas cotidianas, mas adquirindo relativa autonomia em relação a estas, distanciando-se da sua heterogeneidade e formando áreas homogêneas que lhes garantem certas especificidades. Duarte (2010, p. 46) defende que “historicamente existiram sociedades sem essas objetivações, mas seu surgimento e desenvolvimento acabaram por incorporá-las à essência humana, ou seja, não é mais possível o desenvolvimento do gênero humano sem a participação das ‘objetivações genéricas para-si’”.

Recorremos aos conceitos de objetivações e suas relações com a prática social humana por elas constituírem-se em referências para análise dos princípios presentes nos documentos da Conferência Mundial de Educação Para Todos e do Plano Decenal de Educação para Todos, que exercem influência e respaldam os princípios das diretrizes curriculares atuais.

Dentre as medidas de implementação apresentadas no PDEP, destacamos o “desenvolvimento da leitura e da escrita” e as ações do MEC no conjunto da Política Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), nos quais indicamos a explicitação de uma perspectiva instrumental da leitura, pois é apresentado como “pressuposto básico que o domínio da leitura e da escrita constitui a base para assegurar o êxito dos alunos no ensino fundamental e, conseqüentemente, o exercício pleno de sua cidadania (...)” (BRASIL, 1993, p. 61). Na sequência das ações definidas no Plano, a “expansão e melhoria da Educação Infantil” também recebe ênfase, tendo em vista a prioridade na definição de propostas pedagógicas que superem o caráter assistencial deste nível de ensino e a qualidade na formação de professores para a área, a fim de “contribuir para que a interação e a convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito” (BRASIL, 1993, p. 62). Estes objetivos definem a educação formal como voltada, desde a etapa inicial, para o desenvolvimento *produtivo* e solidário, revelando o caráter pragmático e funcionalista, acima apontados, dessa perspectiva educativa.

4. Embates na constituição do currículo para a educação do campo no Paraná

A definição de Diretrizes Curriculares Estaduais no Estado do Paraná tem início nos anos 1980 e início da década de 1990, pelos governos do único partido consentido para a oposição, ainda na vigência do Regime Militar, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nas gestões José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994), com a definição do Currículo Básico de Alfabetização (CBA) para a rede de ensino do Estado. Naquele momento, a Secretaria Estadual de Educação

(SEED) optou pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, também denominada de pedagogia dos conteúdos.

Paralelamente a este processo na área da educação do campo no Estado do Paraná, em âmbito nacional os movimentos sociais se articulam às universidades e promovem, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que resulta na criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Foi após a realização, em 1998, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pela UNESCO, que, em 2002 ocorreu a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que respaldarão a aprovação das Diretrizes Curriculares Estadual para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Entretanto, o governo Lerner, de perfil neoliberal, em suas duas gestões (1995-2002), opta pelo esvaziamento das discussões coletivas acerca das diretrizes curriculares e na prática induz à adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelas escolas da Rede estadual do Paraná. Mas o governo Requião, também eleito por duas gestões seguidas (2002-2010), retoma as discussões em torno das diretrizes curriculares no estado, em um processo coletivo de elaboração. Por fim, as diretrizes assumem a opção pelas perspectivas críticas, e apresentam elementos do marxismo (verificado na fundamentação no dialogismo de Bakhtin para o ensino de língua portuguesa), assim como do pós-modernismo (na fundamentação na Estética da Recepção para o ensino de literatura).

Para a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, ocorre no Estado do Paraná um embate teórico-metodológico com a pedagogia popular, que respalda as discussões em torno da proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que no Estado do Paraná já vinha se esforçando para realizá-las desde os anos 1980, processo que ganha fôlego quando da oficialização das escolas itinerantes nos acampamentos do Estado do Paraná, em 2003. Este processo resulta na definição das DCEC, fruto da mobilização dos movimentos sociais para a definição de uma educação que atenda às especificidades das populações camponesas com uma perspectiva crítica (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Mas ao mesmo tempo em que as DCEC incorporam as perspectivas dos movimentos sociais ligados ao campo, o que lhes imprime aspectos distintos do PDEPT, por outro lado, e apesar dos objetivos antagônicos em relação a este, não apresentam o trabalho com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com a mesma ênfase dada às questões do cotidiano e da cultura, o que pode levar a uma conduta pedagógica imediatista e pragmática.

Nas DCEC verifica-se a preocupação, de forma explícita, com a superação das injustiças sociais, assim como em expressar uma identidade com os objetivos dos movimentos sociais, e, portanto, com a transformação social. Do mesmo modo, encontra-se nas DCEC a preocupação em ressaltar o papel das ações dos sujeitos sobre as estruturas, um esforço fundamentado em autores como Marx e Gramsci, de resgate da ação transformadora do homem, dos processos de auto-criação humana.

Ao apresentar Schlesener como estudioso de Gramsci, apresenta uma definição de cultura como o "saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de

renovar, de mudar o mundo, conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver “do seu esforço atual numa força do amanhã” (SCHLESENER, *apud* PARANÁ, 2006, p. 26).

Observa-se um empenho no resgate da dimensão transformadora da ação humana, marcadamente histórica, enquanto o aspecto condicionado desta mesma ação, como explicitado no pensamento de Marx e Engels, não é enfatizado.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem(...) a Consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (MARX E ENGELS, 2001, p.19)

Nas DCEC, a crítica à ausência de políticas públicas para a educação do campo, assim como à educação oferecida pelas escolas urbanas, pelo caráter segregador dos conteúdos e metodologias, indica a defesa do resgate da identidade ora política, ora sociocultural dos camponeses. Segundo o texto, a identidade “é dada pelo conceito de cultura como práxis (...)”, como essencial para que a educação do campo possa formar sujeitos capazes de atuar na construção de um modelo de desenvolvimento contra-hegemônico, que tenha como “fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano” (PARANÁ, 2006, p.27).

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, (...) Essa visão, que tem permeado as políticas educacionais, parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Esta perspectiva contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural. (PARANÁ, 2006, p. 25)

A partir das considerações acerca da inadequação da escola historicamente constituída e ofertada pelo poder público às populações do campo, e do objetivo de constituição de uma proposta educativa voltada para a constituição de um modelo de desenvolvimento sustentável, as DCEC propõem que a escola do campo promova a aquisição dos conhecimentos científicos historicamente constituídos e a produção de conhecimentos, considerando a relação entre ciência e vida cotidiana. Lança como desafio ao professor a definição dos conhecimentos a partir de referenciais locais e históricos a serem trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos por meio de práticas dialógicas. Para tanto, propõem a “investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares”, como forma de a escola valorizar as singularidades e identidades dos povos do campo (PARANÁ, 2006, p. 31).

Na busca por identificar os conhecimentos dos povos do campo, o documento delimita esses conhecimentos ao mundo do trabalho e da política. Com relação ao primeiro, indica que:

Os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e ida no campo. (PARANÁ, 2006, p. 31)

Como conhecimentos do mundo da política, restringem-se à observação de que “a participação ou a observação de como se dá a tomada de decisão, por parte do poder público local ou nacional”, são

necessários às populações camponesas para sobreviverem às imposições da lógica do mercado (PARANÁ, 2006, p. 31).

Para seguir essas diretrizes, a escola deve promover uma interpretação da sociedade e a construção de conhecimentos que promovam relações diferenciadas de vida e de trabalho para os povos do campo, num trabalho pedagógico organizado por eixos temáticos. Estes eixos são definidos como problemáticas nucleares focalizadas pelos conteúdos. São definidos os seguintes eixos temáticos: trabalho: divisão social e territorial, cultura e identidade, interdependência campo cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, e organização política, movimentos sociais e cidadania.

Fixemo-nos no eixo cultura e identidade, para refletirmos sobre o risco de o trabalho pedagógico, reconhecido como transformador, identificar-se com o pragmatismo, como acima mencionado.

O tópico é interessante no que diz respeito à valorização do povo do campo. De acordo com a postura histórico-crítica que a embasa, as Diretrizes recomendam que “Esses conteúdos culturais devem estar presentes nas práticas pedagógicas, pois são eles que fazem a escola ter um sentido na formação dos alunos”, com o objetivo de romper com o modelo tradicional de seleção de conteúdos escolares, que historicamente tem excluído a cultura camponesa. Assim, a valorização de temas ligados aos educandos possibilitariam uma identificação e um reconhecimento de pertença à sua própria historicidade.

Entretanto, após essa exposição, o texto vincula o encaminhamento pedagógico estritamente à transformação social: “Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo”. A prática política evidentemente é louvável, porém, a restrição do eixo cultura e identidade a ela subordina o trabalho com a arte a uma postura engajada, o que significa uma redução das potencialidades do trabalho pedagógico na área, como apontam autores marxistas, como Sánchez Vázquez, para os quais é relevante a compreensão da realidade e a superação do modelo capitalista de exclusão social vigente.

5. Arte e engajamento

Como mostra o filósofo espanhol, a categoria do trabalho é central no pensamento de Marx, pois é por meio dele que o homem humaniza o mundo. Se o trabalho, em geral, já possui essa qualidade, é na produção artística, entretanto, que o homem alcança o nível mais elevado de sua humanidade, pois se naquele a atividade laboral está voltada para o atendimento de necessidades primárias, nesta o trabalho é realizado para satisfazer necessidades já criadas pelo homem, por isso, superiores: “A criação artística e, em geral, a relação com as coisas, é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 85).

No pensamento de Marx, arte e trabalho se assemelham, na medida em que ambos constituem atividades criadoras que expressam o homem; os produtos do trabalho valem por sua utilidade, e também por serem a objetivação da força humana. A utilidade, portanto, é um fator fundamental: o homem produz em face de valores de uso, ele cria para suprir necessidades. Essa utilidade prático-material é dominante sobre a utilidade espiritual, mesmo na sociedade socialista seguirá assim.

Mas a arte avança sobre o limite utilitário e passa ao plano estético: se no trabalho predomina o primeiro, na arte sobressai a necessidade que o homem tem de humanizar tudo o que toca, de reconhecer-se no mundo — uma necessidade espiritual. Nas palavras de Sánchez Vázquez (1978, p. 71), “A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”.

É verdade que a arte tem muitas funções; todavia, restringi-la à desalienação e à transformação da realidade significaria impor-lhe um limite, pois primariamente ela satisfaz uma necessidade espiritual, não imediata, exercendo a plenitude de sua função estética. Assim, a objetividade estética encontra-se num trabalho humano superior, no qual o homem expressa a sua essência humana.

Tomemos o caso da literatura, em face dos encaminhamentos pedagógicos das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Pensar em um ensino que parta da realidade dos educandos para a compreensão de contradições e a transformação da realidade é algo possível, viável. Mas é preciso distinguir entre a arte positivamente popular, e aquela regionalista, no sentido populista do termo, pois a arte verdadeiramente popular é aquela que expressa “a vontade e as aspirações de um povo ou de uma nação numa fase histórica de sua existência”, como mostrou Sánchez Vázquez (1978, p. 303). Segundo o autor, a arte popular sempre foi tendenciosa, assim como toda a arte; o fundamental, portanto, é ter consciência dessa tendenciosidade, e a consciência da impossibilidade de fugir dela, o que em si denota a consciência política na recepção da obra de arte.

Já redundamos ao expor que o problema é a tensa relação, no ensino, entre política e arte. Mas é bom lembrar que a política transforma a realidade rápida e diretamente, enquanto a arte não o faz nem direta, nem rapidamente; além disso, a política é transitória, mas a arte, perene (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 305-6).

Assim, para atender à dimensão de prática social nas situações de ensino, tal como presente nas DCEC, deve-se levar em conta, sim, a produção artística e literária que veicule temas e situações mais próximos do povo do campo, contudo, não exatamente com o objetivo único de conhecer para transformar, na medida em que a função estética é maior do que isso. Além disso, o acesso à obra de arte é um direito de todo cidadão, inclusive aquela produzida por autores de camadas sociais distintas do povo excluído (pensemos no caso de Dostoiévski, Balzac, Shakespeare, Saramago, Drummond, Borges...).

Esses exemplos são significativos para pensar que os fatores que influem na cultura e na identidade do povo do campo não se restringem àqueles vivenciados nos “ambientes familiar, comunitário e de trabalho”, tal como apontado, como ponto de partida, nas DCEC (PARANÁ, 2006, p. 38), mas envolvem também outros, provindos de setores da sociedade mais distantes, seja no âmbito econômico, social, cultural, geográfico ou histórico. Claro que há um interesse nas elaborações culturais que permitem uma reflexão maior acerca das contradições da sociedade contemporânea, capitalista, mas dentre elas estão não só as que se referem diretamente à realidade específica do povo do campo. Neste sentido, Sánchez Vázquez (1978, p. 307-8) acrescenta que, historicamente, o povo “é constituído pelas classes e camadas sociais que criam, com sua atividade, os principais valores materiais e espirituais e que, com sua luta contra a opressão e a exploração, asseguram — em face das classes dominantes — a continuidade do desenvolvimento histórico progressista”, envolvendo desde a classe trabalhadora às camadas intelectuais e

até mesmo a burguesia, em certo período histórico de sua ascendência, quando esta se voltou, à sua maneira, contra situações de opressão.

O problema é a centralidade da postura fixada na questão política consubstanciada em diretrizes aos educadores, público-alvo do documento curricular, marcadamente no engajamento da obra de arte, integrante do eixo Cultura e identidade. Segundo Sánchez Vázquez (1978, p. 104-105), o próprio Marx foi contra uma sociologia da arte que procurasse nas obras apenas seus fundamentos econômicos e sociais, pois estamos diante de esferas diferentes, donde resulta que o uso da arte estritamente para fins de engajamento, como mostrou Denis (2002), constitui-se em um reducionismo de sua ação na constituição mesma da vida humana.

6. Literatura como prática social

Passando a considerar as Diretrizes Curriculares do Paraná para a Língua Portuguesa e Literatura, fundamentada também na postura pedagógica histórico-crítica, verifica-se, por outro lado, avanços no que diz respeito aos propósitos da disciplina em sua relação com a vida dos educandos. Partindo de reflexões filosóficas acerca das concepções de língua e literatura, os encaminhamentos metodológicos pautam-se coerentemente pela realidade dos sujeitos do aprendizado como ponto de partida, para o ensino do discurso como prática social — as habilidades linguísticas, no caso de língua, e a fruição estética, no caso da literatura.

Para compreender esses avanços, é interessante lembrar como era o ensino de língua e literatura de acordo com os paradigmas anteriores, sobretudo o estruturalista, que marcou as formulações de Saussure (1989), o qual, no início do Século XX, entendeu a constituição da língua como um sistema de signos, em que interagem *langue* (língua) e *parole* (fala), tendo priorizado, em seus estudos, a primeira, concebida como código virtual que existiria na mente dos falantes de uma comunidade linguística.

O ensino derivado dessa compreensão de língua pauta pelo trabalho em sala de aula com a estrutura da língua, por meio da taxinomia (classificação e nomenclatura) e da análise sintática, com ênfase na gramática normativa, ou o trabalho com o sistema de comunicação (emissor, receptor, canal, código, mensagem, referente), tal como apresentado pelo formalista russo Jakobson (1973). Nos dois casos, tem-se uma concepção de língua como estrutura, desvinculada de sua utilização (a fala) e do contexto situacional em que a comunicação ocorre.

De acordo com esse paradigma, o ensino de literatura volta-se para a identificação das estruturas do texto, em uma análise intrínseca, que desconsidera os aspectos exteriores da sociabilidade na constituição dos sentidos do texto. Na poesia, o embasamento é nos formalistas russos, grupo de linguistas que se propuseram, no início do século XX, a estudar as particularidades da linguagem poética (ritmo, rima, imagens etc.); na narrativa, o embasamento é sobretudo em um dos formalistas, Vladimir Propp (1983), o qual identificou em seu célebre estudo uma estrutura comum aos contos maravilhosos russos (intriga, herói, espaço, tempo). Nessa orientação, o ensino recai no conhecimento *sobre* a literatura, a partir de autores canônicos e estilos de época (Barroco, Arcadismo, Romantismo etc.), e não na promoção da leitura literária, em si, como efetiva prática social.

O paradigma estruturalista no ensino de língua e literatura, existente ainda hoje na prática de muitos professores, em voga na academia brasileira durante o século XX, passou a ser questionado, no Brasil, sobretudo a partir da chegada ao país de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Mikhail Bakhtin, cuja primeira tradução, pela Hucitec, é de 1979. Além disso, entre o final da década de 70 e durante a de 80 houve uma série de fatores representativos de mudanças históricas fundamentais para a sociedade e o ensino contemporâneos: na política, o fim da ditadura militar, a legalização dos partidos de esquerda, a ascensão do sindicalismo, a fundação do Partido dos Trabalhadores; na religião, a popularização dos movimentos sociais influenciados pela Teologia da Libertação; na pedagogia, a disseminação da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, com a proposta de uma educação voltada para a realidade do educando como ponto de partida para o trabalho com conhecimentos científicos que possam, por meio da reflexão, contribuir para a sua transformação.

Além de Mikhail Bakhtin, outro pensador de orientação marxista que ganha projeção no Brasil a partir dessa época é Vygotsky, ambos relevantes para o surgimento de um pensamento de esquerda na academia brasileira, sobretudo nas universidades mais destacadas da época, como USP e Unicamp, marcado pela reflexão da realidade sócio-histórica, com vistas à sua transformação. Na área da literatura, outra tendência importante que chega ao Brasil nessa altura é a *Estética da recepção*, de Hans Robert Jauss, a qual, ainda que por fundamentos contrastantes aos marxistas, rompe com a perspectiva estruturalista, colocando a ênfase no leitor, no processo de compreensão do texto (ZILERMAN, 1980).

Como se nota, foram amplos os movimentos históricos e as transformações de paradigmas teórico-metodológicos que permitiram o surgimento de um pensamento pedagógico que valoriza o educando como sujeito do aprendizado e postula um conhecimento significativo dos conteúdos escolares, como no conceito de *letramento* (surgido também na década de 1980), efetiva prática social proposta por Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998).

O fundamento teórico para essas transformações é formulado por Bakhtin (1992; 1997), que concebe a língua, em vez do sistema de signos de Saussure, como um fenômeno social. Para o pensador russo, toda palavra é dialógica, pois toda comunicação representa uma relação social, marcada pelo contexto situacional, e que dá lugar ao surgimento de gêneros de discursos, de acordo com a dinâmica viva de utilização da língua.

A partir dessa concepção, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa estabelecem como conteúdo estruturante o ensino do *discurso como prática social*, isto é, o ensino de leitura, produção de texto e atividades de oralidade como efetivas relações sociais, deixando de ter o livro didático como suporte privilegiado (ainda que importante) e trazendo para a sala de aula os textos que circulam na vida dos alunos. Nesse processo, em vez do ensino exclusivo da gramática normativa, o ensino da análise linguística, marcada pela reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando também a gramática de uso, a reflexiva, a descritiva, a histórica, nas quais as variedades linguísticas podem ser explicadas como legítimas formas de comunicação, de acordo com princípios da sociolinguística (KOCH, 1992).

No ensino da Literatura, essa perspectiva sociointeracionista privilegia a leitura do texto literário como prática social, ou seja, uma leitura para a vida dos leitores, e não como mero conteúdo disciplinar (e não como meio para a reflexão ou a atuação política). Em vez de no conhecimento *sobre* a literatura, com o respectivo estudo dos estilos de época e de autores canônicos, o objetivo recai sobre a promoção da leitura

literária, de acordo com os interesses, necessidades e perfil dos leitores, a partir do contato direto com o texto literário.

Isto não significa o abandono dos autores canônicos; ao contrário, o acesso às suas obras é visto como um direito de todo cidadão. Porém, como na perspectiva sociointeracionista a leitura é concebida como efetiva prática social, ela não será desenvolvida de forma impositiva, o que seria inócuo, como mostrou Daniel Pennac (1994).

Em vez da imposição, o ensino da Literatura, dessa perspectiva, desenvolve-se a partir da sedução, em um processo no qual o conhecimento estético é ministrado paulatinamente, não como o principal objetivo disciplinar, mas como necessário para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para a apropriação dos sentidos necessários para a fruição estética, que pode levar ao hábito de ler (MELLO, 2001). Há uma grande diferença quando a perspectiva é a prática social no ato de leitura literária: neste caso, a arte é entendida como necessidade e direito do ser humano, não como apêndice educativo ou mera disciplina escolar, nem como forma de engajamento político.

Tereza Colomer (1997) indica a relevância de as instituições escolares elaborarem um planejamento de leitura literária de longo prazo, ultrapassando as séries anuais, inserido em sua proposta pedagógica, diretriz para as ações educativas. Desse modo, a comunidade escolar que tem uma proposta pedagógica humanista e transformadora desenvolve em todas as suas áreas de atuação um ensino de conteúdos de forma significativa para os alunos, envolvendo: processos de ensino-aprendizagem, fundamentados em concepções de língua, literatura, texto e leitura como prática social; a biblioteca escolar, concebida como espaço de promoção da cultura; os pais de alunos, com um papel ativo na formação do leitor; as políticas públicas para a leitura, que abrangem desde a composição do acervo até a formação dos professores. A partir dessa proposta pedagógica, a Literatura responde à necessidade de arte, de experiência estética, própria de todo ser humano.

Dessa perspectiva, a seleção de um *corpus* de qualidade estética não se restringe a obras que tratem dos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. À guisa de exemplo, podemos citar o caso de Guimarães Rosa, cuja diegese se configura como o universo do sertão, atendendo a questões genéricas do ser humano, sem cair em reducionismos regionalistas. No autor mineiro, por seu conteúdo popular, a arte eleva-se do particular ao universal humano, em uma elaboração estética que transcende o imediato para se tornar perene.

O importante no desenvolvimento do ensino da Literatura é a experiência do leitor com um universo esteticamente elaborado, cujo acesso, como tradição historicamente construída, é direito de todo ser humano. Além disso, as possibilidades de avanços na conscientização e ou atuação política dos sujeitos estão relacionadas à sua formação humana mais ampla, permitindo-lhes o desenvolvimento de capacidade de reconhecimento e re-produção do conhecimento científico, filosófico e artístico constituídos historicamente, que lhes permitirão uma sensibilidade para com as questões da humanidade, da sua comunidade, do seu grupo social mais íntimo.

7. Considerações finais

Neste artigo, explicitamos que o Plano Decenal de Educação para Todos privilegia os objetivos de atendimento das necessidades básicas de aprendizagem e do aprender a aprender, e vinculamos estes princípios, em um extremo, às tendências gerais das pedagogias contemporâneas pautadas pelo pragmatismo, portanto funcionais, e aos objetivos da manutenção das relações de produção vigentes, produtoras das relações de desigualdade e injustiças sociais. Questionamos se no outro extremo, da defesa de um modelo de desenvolvimento contra-hegemônico, e por motivos antagônicos, próprios dos interesses transformadores dos movimentos sociais, as DCEC do Estado do Paraná não estariam orientando posturas também pragmáticas, quando apresentam, como fundamento de sua proposta pedagógica, a ênfase na ação transformadora da ação humana, entretanto omitindo o caráter condicionado desta, como se verifica quando ressalta os aspectos imediatos da prática social na seleção dos conteúdos das escolas do campo, sem atribuir a mesma importância aos conhecimentos universais na formação humana dos sujeitos.

Consideramos fundamental refletir acerca dos aspectos contraditórios das diretrizes, das práticas das escolas e das teorias que as embasam, em face da relação entre conhecimento clássico ou universal e aspectos culturais ou locais, pois, se por um lado a indicação da prática social como eixo das atividades educativas e a interdisciplinaridade como método nas DCEC, em consonância com as exigências das transformações do capitalismo contemporâneo, não implica necessariamente na secundarização dos conhecimentos universais — no caso da literatura, os clássicos, que podem não dizer respeito à realidade imediata dos leitores —, por outro lado a consideração dos conhecimentos universais (que não está explícita nos eixos temáticos das DCEC), implica no risco de permitir uma leitura pragmática das orientações curriculares. Do mesmo modo, a defesa do acesso aos conhecimentos constituídos historicamente não descarta a realidade imediata dos alunos como ponto de partida do processo pedagógico.

A contradição do discurso pedagógico contemporâneo se explicita na medida em que ele atende tanto às necessidades de formação dos trabalhadores para atuação no setor produtivo, de forma subordinada ao mercado (quando assume a perspectiva pragmática, imediatista da relação teoria-prática), quanto às necessidades da inserção social dos trabalhadores como sujeitos políticos, capazes de atuar de forma transformadora (quando assume a perspectiva histórico-crítica).

No campo específico da literatura, a formação do leitor competente e autônomo requer uma educação universal, que contemple corpus e temas dos mais diversos e envolvam as possibilidades plurais da experiência humana, desde a mais política até a mais subjetiva, desde a mais realista até a mais pós-moderna, desde a mais próxima da realidade imediata até a mais distante, em muitos sentidos. A arte é ideológica, sempre, e a compreensão desse aspecto é relevante para a fruição de sua dimensão estética como síntese dos planos do conteúdo e da expressão; todavia, seu valor não deve ser condicionado à ação política, no sentido da finalidade imediata da compreensão da realidade como meio para a sua transformação.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.
- COLOMER, Teresa (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- DENIS, Benoît (2002). *Literatura e engajamento*. de Pascal a Sartre. Trad. Luiz A. Roncari. Bauru: São Paulo: Edusc.
- DUARTE, Newton (2010): "O debate contemporâneo das teorias pedagógicas". In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia; *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em <http://www.culturaacademica.com.br/downloads/%7BF8758FD2-BCCA-496B-A3C7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf> [Acesso em: 12/04/2011].
- HARVEY, David (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- HELLER, Agnes (2000). *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HIDALGO, Angela M.; MELLO, Cláudio J.A.; SAPELLI, Marlene L.S. (2010). Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do currículo básico às atuais diretrizes curriculares. In: _____ (org.) *Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná*. Guarapuava: Unicentro.
- JAKOBSON, Roman (1973). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- KOCH, Ingedore G. V. (1992). *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KUENZER, Acácia Z. (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C.(org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (2001). *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes.
- MELLO, Cláudio J. A. (2010). Do incentivo à leitura: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de letras da UFF – Dossiê Letras, literatura e suas interfaces*, Niterói, n. 40, 2010, p. 177-190.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação (2006). *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Governo do Estado do Paraná: Curitiba.
- PENNAC, Daniel (1994). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- PROPP, Vladimir (1983). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega.
- SALERNO, Mário S. (1994). Trabalho e organização na empresa integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (1978). *As idéias estéticas de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SAUSSURE, Ferdinand (1989). *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix.
- SOARES, Magda (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ZILBERMAN, Regina (1980). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.