

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: FORMAÇÃO DOCENTE

PUBLIC POLICIES AND RURAL EDUCATION PRACTICES: TEACHER EDUCATION

Irizelda Martins de Souza e Silva¹

Maria Aparecida Cecílio²

Kiyomi Hirose³

Recebido para publicação em 05/03/2008

Aceito para publicação em 09/06/2008

RESUMO

Evidenciamos neste debate sobre a formação do educador camponês brasileiro, a territorialização do saber com o espaço urbano predominando na produção e socialização de conteúdos oficiais sobre o rural. Atuando na formação docente, constatamos a não inclusão de conteúdos, temáticas, pesquisas e estudos nos cursos de licenciaturas sobre a vida no campo como diversidade cultural na compreensão das particularidades dessa formação. A Educação do Campo envolve os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores, ribeirinhos e outros, que retratam a diversidade sócio-cultural. Nessa perspectiva, o projeto educacional que abrange a formação de educadores e educadoras do campo foge à lógica formal do mercado capital, forjando práticas coletivas na mística da esperança de ocupação do campo (zona rural) e do campo educacional como utopia a ser realizada. Essa ausência de projeto político de formação, como observamos, não é um fato isolado. É estruturalmente compreensível, dada à conjuntura política e econômica da sociedade brasileira e mundial no início do século XXI. A racionalidade técnica que se sobrepõe no sistema educacional formador é reflexo da hegemonia na atual sociedade, reduzindo os problemas éticos, sociais e políticos em problemas técnicos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação do campo. Formação docente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba/SP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR.

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá/PR.

ABSTRACT

In this discussion about the education of Brazilian rural teachers we point out the existing segregation of knowledge, with the urban areas prevailing over rural areas in the production and socialization of official contents. It has been noticed that in teacher education courses there is the exclusion of contents, themes, research and studies about life in the country as a cultural diversity in the understanding of the specific issues concerning the education in that context. Rural education involves temporary rural workers, settlers, tenant farmers, share croppers, squatters, populations in areas where dams broke, family farmers, people living in the forest, indigenous populations, island populations, quilombola populations, fishermen, populations that live along rivers and other types of workers that portrait this socio-cultural diversity. From this perspective, the educational project which includes teacher education of rural teachers does not follow the formal logic of capitalism, creating practices in the hope of occupying the rural areas and the educational field as an utopia to be achieved. The absence of a teacher education political project is not an isolated fact. It is structurally understandable given to the political and economic situation of Brazilian and world society in the beginning of the 21st century. The technical reasoning present in the educational training system mirrors the hegemony in current society, reducing ethical, social and political problems to technical problems.

Keywords: Public policies. Rural education. Teacher education.

O reflexionamento e discussões possibilitadas pelo grupo de estudos e pesquisa em “Políticas e Gestão da Educação” – CNPq/UEM e no desenvolvimento da disciplina de Políticas Públicas e Gestão Educacional nas diversas licenciaturas da Universidade Estadual de Maringá sinalizaram para a ação pedagógica “[...] proporcionando um (re)pensar tanto da realidade sociopolítica onde atuam os professores, quanto da adjetivação do seu trabalho docente [...]” (Silva,1998), enquanto realidade imediata.

Evidenciamos no debate sobre a formação do educador camponês brasileiro a territorialização do saber com o espaço urbano predominando na produção e socialização de conteúdos oficiais. Atuando na formação docente, constatamos a não inclusão de conteúdos, temáticas, pesquisas e estudos nos cursos de licenciaturas sobre a vida no campo como diversidade cultural na compreensão das particularidades dessa formação.

Esta compreensão nos leva a pensar sobre os campos de atuação docente para além das instituições formais de trabalho educativo. As questões

veiculadas no meio acadêmico estão estreitamente e estritamente vinculadas ao espaço urbano, sistematicamente pensado para o mercado formal nos diferentes setores de produção da nação. A formação de professores como pesquisadores de sua própria ação é um problema para o educador urbano e, de uma forma mais específica e acentuada, para o educador do campo.

A Educação do Campo envolve os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores, ribeirinhos que retratam diversidade sócio-cultural. Ao longo da História do Brasil, as instâncias políticas oficiais não priorizaram a presença desta população nas discussões sobre educação. Ao contrário, a sociedade brasileira, ao fazer uso do senso comum, dirige-se a estas populações com expressões pejorativas: do ignorante, do iletrado que não tem cultura, do caipira *Jeca*, obrigado a trabalhar pesado, no cabo da enxada, a sobreviver do trabalho braçal.

A educação para a zona rural não tem sido objeto de destaque nas Constituições Brasileiras, embora a origem da sociedade brasileira seja eminentemente agrária. A população originária do campo não teve e ainda não tem acesso à educação formal digna. O modelo educacional urbano é adaptado, quando da existência de escolas rurais, sob alegação da oferta do ensino de qualidade, ignorando as diferenças e as especificidades da identidade campesina. Este descaso dos dirigentes políticos da nação teria origem na economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo?⁴ Existe descompasso histórico em relação ao campo. Ora é romantizado, ora é caracterizado pelo *Jeca*. Esse descompasso é impedimento ao reconhecimento do “diverso” e do “diferente”, em oposição à homogeneização. O campo é identificado como atraso pelo olhar do urbano sob a justificativa da homogeneidade, que o urbano trata o rural como gueto.

Somente a partir do contexto sócio-político da promulgação da Lei Federal nº 9394/96–Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que se abre espaço legal para discussão de políticas públicas para a Educação do Campo, que preconiza:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O avanço legal observado neste Artigo, no que se refere aos parâmetros para definição de políticas públicas, institui uma nova forma de organizar a política de atendimento escolar no país, não satisfazendo mais às meras adaptações do urbano para o rural, tem na especificidade e diversidade sociocultural (o direito à diferença e à igualdade),

a meta para os planos estaduais de educação e para a elaboração de diretrizes curriculares.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, seguindo o Parecer e voto da relatora conselheira Prof^a Edla de Araújo Lira Soares, manifesta [...] a decisão de propor, supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (Parecer 36/2001 do CNE/CEB, p.29).

A educação no e do campo é uma questão, no mínimo, controversa e não interpretada na formação docente urbanizada no que conhecemos em sua “mística” de vida. Essa mística, na compreensão de Arroyo, proporciona (re)pensar que o conhecimento das “[...] experiências de formação de educadores, incorporando a riqueza teórico-prática da educação produzida no campo [...]” (Arroyo, 1999, p.10) deve, para os cursos de licenciaturas, ser exercitada e efetivada enquanto campo de atuação dos formadores.

Nas memórias da I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo⁵ foram recuperadas as dimensões educativas, matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos silenciosos. O conjunto de gestos, símbolos e linguagens foram a marca de tal conferência, ou melhor, a marca da cultura do campo: falar mais com gestos, rituais, músicas, danças e teatros do que com discursos.

É a educação pensada na dimensão de um projeto de vida com abrangências para além do formal, convencionado no sistema público de educação. Uma forma de romper com a racionalidade técnica da pedagogia, que continua muito presente nos cursos de formação de educadores. Nas palavras de Arroyo, fazemo-nos expressar:

Que falta nos faz à nossa pedagogia tecnicista, formalista, racional e fria recuperar essas matrizes pedagógicas vividas nessa conferência, na qual

⁴ Consultar <http://www.fórum.direitos.org.br/?=node/print/3463>, acessado em 27/05/2005: Delegacia do Trabalho liberta 85 trabalhadores escravos em madeireira no Paraná, 2005.

⁵ Entre os dias 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia/GO.

os educadores, as crianças e os jovens se manifestaram como sujeitos culturais celebrando sua memória. (Arroyo, 1999, p.10)

(Re)pensando a educação do campo com estudos dimensionados na formação docente, deve ter compromisso com a pesquisa de sua própria ação, teorizando suas memórias. Matos (1997) elege, como ponto de partida para a reflexão, o ser humano. Segundo suas observações, é o homem o único que toma distância, faz crítica e elabora juízo de valor. Ao avaliar, retoma o caminho. Supera então a dicotomia entre teoria e prática. É nesse espaço que o professor mapeia sua ação apreendente, articula os conhecimentos e concepções, os seus saberes “teóricos e sua prática de aula”.

As dificuldades encontradas na formação de professores são constituídas não apenas da falta de investimento financeiro. Há falta de investimento político dos governantes na garantia de condições de trabalho, bem como investimento de professores que atuam nos processos formativos, na realização de ações coletivas que possibilitem a participação no debate social para a efetuação de políticas públicas, voltadas para o cumprimento dos princípios constitucionais reiterados nas diretrizes nacionais, do fazer da educação um direito de todos, portanto, de todas as populações, entre elas, a camponesa.

O sistema que pensa a educação não visualiza nas estatísticas que alimentam os bancos de dados governamentais para provimento às políticas sociais, os censos que não são consenso entre os educadores, como os apresentados pelo IPEA⁶ e DIEESE⁷ que acompanham os movimentos populacionais migratórios no Brasil e sua inserção e exclusão econômica.

Observamos em alguns municípios paranaenses que dependem totalmente da atividade rural, ou quase totalmente, a falta de atendimento educacional nessas localidades. Quando muito, constatamos a existência de escolas distritais que recebem parte da população em “idade escolar”.

Os professores que atendem as escolas distritais são formados para a educação na zona urbana. O que é específico da vida no campo torna-

se detalhe, não constitui conteúdo norteador dos estudos da educação básica, da mesma forma que na formação acadêmica destes professores, em nível de graduação. A educação rural é ignorada, marginalizada e, quando lembrada, é de forma preterida, com expressões diminutivas que dão conotação, no mínimo, pejorativa tais como: “professorinha”, “escolinha rural”.

O processo de formação que não perpassa, que não pesquisa e não reconhece o meio rural como meio de atuação do educador deixa uma lacuna não apenas pedagógica, mas uma lacuna de negação de espaços de construção do conhecimento e de conscientização política da importância do trabalho educativo não dicotomizado.

A dinamização de cursos que compreendam essa realidade sociocultural brasileira indica para a extensão, a pesquisa e o ensino, horizonte de atuação para além do formal legalmente conveniado e regulado dentro dos prédios escolares. Se o País tem diretrizes legais que reconhecem a educação como prática social abrangendo para além do escolar, o desenvolvimento de políticas públicas para a efetiva construção dessa prática abrangente pensada de forma não dicotomizada tarda quando as Instituições de Ensino Superior (IES) relacionam-se timidamente com a necessidade de pensar a população que vive do trabalho no campo, como partícipe do processo educacional.

Resguardando os motivos pelo qual grande parte dessa população tem sido flutuante pelo menos nos últimos 30 anos, é possível compreender o movimento social e seus desdobramentos para todos os setores de organização da vida ocupando-nos da formação de professores que desenvolvam reflexão, com e sobre a mobilidade social dos últimos tempos.

Apesar do financiamento do setor público da educação estar condicionado à “idade escolar”, 7 a 14 anos, entendemos que as políticas mais abrangentes devam ser gestadas nas ações coletivas dos formadores de professores e que é responsabilidade das IES o cumprimento da função social para com todos os meios sociais.

Enquanto partícipes do processo de formação de professores, colocamo-nos na posição de provo-

⁶ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

⁷ DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos e Estatística Sócio Econômica

adoras desta discussão mais no intuito de abrir o debate na busca de redimensionar o entendimento do que “podemos” e do que “devemos” realizar coletivamente, na criação de espaços articuladores de estudo e sistematização, envolvendo campo e cidade, enquanto “espaço” de atuação do educador.

No sentido de articulação para criação desses espaços nas licenciaturas, perguntamo-nos se seria a prática de ensino o “locus” de iniciação das ações de organização de estudos principiantes da formação de professores, enquanto eixo articulador de momentos e, porque não dizer, de projetos de aproximação com situações próprias da educação na zona rural?

De acordo com as resoluções CNE/CP 01/99, CNE/CP 01/02, CNE/CP 02/02 e com a LDB (Lei Federal 9.394/96) artigo 82 e 65, citadas no parecer CNE/CES – 109/2002 – em consulta realizada pelo Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (MEC/SESU), sobre a aplicação da resolução de carga horária para os Cursos de Formação de Professores, a relatora Silke Weber recomenda que a prática de ensino deva ser “prevista” pela instituição proponente de Cursos de Formação de Professores em 400 horas, devendo executar, “no mínimo”, 300 horas. Tal carga horária recomendada não deveria estar a serviço de todos os componentes curriculares?

Remetendo-nos a outros períodos históricos, podemos recuperar, mesmo que de forma genérica, informações sobre as políticas para o Ensino Superior, como políticas de controle da demanda social por urbanização, tendo como instrumento a criação dos cursos preparatórios para o Ensino Superior, bem como a criação de escolas privadas para o Ensino Superior, objetivando o preparo dos quadros administrativos para os diferentes escalões da esfera pública na organização dos espaços urbanos, como no período imperial, sob governo da Monarquia Constitucionalista, quando a organização da zona urbana tornava-se uma prioridade da nação.

Na perspectiva republicana, espaço urbano e espaço rural, politicamente delineado, confrontam-se no processo pela conquista da garantia de direitos econômicos, sociais e culturais. Demarcando a formação de políticas, esse confronto fortalece a

dicotomia campo/cidade e expressam, em muitos momentos, os conflitos que agridem os princípios de direito à cidadania. Mesmo nos momentos de mobilização nacional por um regime democrático de governo do Estado de Direito, campo e cidade não entoam as mesmas cantilenas para a conquista das garantias de dignidade na vida em sociedade.

O processo de exclusão sócio-econômica e cultural do projeto político de organização da vida urbana margeia o entorno social urbano com divisas entre campo e cidade. É na oferta de serviços públicos que encontramos os primeiros marcos da fronteira do exercício da cidadania. Aos habitantes do campo, suprimem-se as demandas como transportes coletivos, ignorando até mesmo as regras de segurança para a manutenção da integridade física dos estudantes que dispõem de condições para submeter-se aos trajetos e horários de viagens diárias para freqüentar escolas urbanas.

No ano de 2002, no Estado do Paraná, foram noticiados pelo menos dois graves acidentes causados por transporte inadequado de crianças, resultando em mortes. Não são raros os depoimentos de trabalhadores do mesmo Estado sobre os inconvenientes causados por essa estratégia de transportar alunos da zona rural que muitos governantes praticam. Em muitos casos, as crianças saem de suas residências com o claro da lua e retornam ao pôr do Sol. Isso em decorrência de medidas de “economia” com o serviço de transporte.

É nesse “box” histórico que nos fazemos comunicar pensando na importância do conhecimento dos “campos” de atuação, entendendo que muitos são os campos e o “campo” não se encontra integrado ao sistema educacional brasileiro como espaço geopolítico, habitado e trabalhado para a sustentação da nação com a responsabilidade de subsidiar a economia nacional. A lacuna que constatamos na formação de professores fortalece a dita dicotomia campo/cidade e expressa, em muitos momentos, os conflitos que agridem os princípios de direito à cidadania.

Todos os fatores abordados nesse debate são partes do conjunto da sociedade, no caso específico, da brasileira, merecedores de serem reflexionados, para entendermos alguns movimentos e reformas

que estão se dando em relação ao projeto de formação de professores no século XXI. Não podemos ficar alheias e alheios aos fatores do “mal estar” profissional que vão se acentuando devido à

[...] ausência de um projeto coletivo mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos. (Nóvoa, s/d, p.1)

Essa ausência de projeto político dos professores, como se observa, não é um fato isolado. É estruturalmente compreensível, dada à conjuntura política, econômica da sociedade brasileira e mundial. A racionalidade técnica, que sobrepõe no sistema educacional formador de professores, é reflexo da hegemonia na atual sociedade, reduzindo os problemas éticos, sociais e políticos em problemas técnicos. Essa degradação da profissionalização dos professores e, conseqüentemente, a perda de autonomia de gestão, muitas vezes, são debitadas à falta de competência do professor para absorver as novidades tecnológicas, como estratégia de governo.

Conforme Fernandes (1995), esse clima de tensão a que os professores foram e são submetidos acompanhou a crise em relação ao “locus” de sua formação. Trouxe ao debate problemas relacionados à identidade profissional: degeneração do sistema educacional e das condições de vida e de trabalho dos profissionais da educação.

Outros temas, como a função social da escola, competência técnica versus compromisso político, teoria/prática ou racionalidade técnica versus professor reflexivo, debatidos em épocas anteriores, demonstram a atualidade da discussão quando falamos em formação de educadores e educadoras do e no campo, no século XXI, no Brasil.

Não queremos repetir que a escola ou a educação é a xerocópia da sociedade, mas não podemos deixar de concordar que o Estado determina as necessidades que devem ser satisfeitas em matéria de educação e dita como elas devem ser atendidas e, até mesmo, quando devem ser atendidas.

Dependemos, como profissionais da educação, do Estado - o empregador. O profissional da educação vem sendo degradado na sua formação

que também é regulada pelo Estado - o pagador, dado quem sabe, pela hegemonia da racionalidade técnica, que povoa nossa subjetividade. Mas vamos mapeando o percurso. Lembremo-nos novamente de que um problema ético e político, como no caso a profissão do professor, não pode ser transformado em problema técnico, recorre-se à sua regulamentação jurídica (Santos, 1997).

Constatamos em nossos estudos que a relação entre economia e escolarização não é linear, mas “[...] o resultado de tensões sutis que ocorrem quando a cultura, o trabalho e a política se relacionam” (Popkewitz, 1997, p. 122). A exemplo disso, a situação brasileira em relação aos povos do campo é embate pedagógico para repensá-lo nos parâmetros urbanizados da educação formal com vistas a projetar os pensamentos que poderão sustentar teoricamente a formação de professor, defendida atualmente pelos movimentos sociais do campo, com maior responsabilidade e autonomia e apoio à criatividade coletiva.

Nessa perspectiva, o projeto educacional que abrange a formação de educadores e educadoras do campo foge à lógica formal do mercado capital, forjando práticas coletivas na mística da esperança de ocupação do campo (zona rural) e do campo educacional como utopia a ser realizada. Como exercício do direito a ter direito, não enquanto excluídos do sistema formal, mas como cidadãos e cidadãos que pensam a democratização do ensino com o reconhecimento das populações camponesas, enquanto brasileiras e brasileiros, sujeitos de políticas de estado democrático de direito e não como subjugados às estratégias temporárias de governos temporários.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. In: Prefácio. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, UnB, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dez.1996.
- BRASIL, CNE/CES. Parecer 109/2002, aprovado em 13/03/2002. **Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os Cursos de Formação de Professores**.

BRASIL, CNE/CEB. Parecer 36/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica no campo.**

FERNANDES, Florestan. **Tensões na educação.** Salvador: Sarahletras, 1995.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Junot Cornélio. **Discutindo a “categoria” professor reflexivo:** apontamentos para o debate. 1997 (material xerocopiado).

NÓVOA, Antonio. **Notas sobre formação contínua de professores.** s/d: material fotocopiado.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **Professor reflexivo e sua formação continuada:** questões para o debate. Texto apresentado no Pedagogia 98, Havana-Cuba.