

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ana Tereza de Oliveira¹

Resumo

O campo não é construído apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo. Além dos grupos comunitários e familiares, a escola figura como espaço formativo relevante para a população camponesa, em virtude do histórico de negação do acesso à educação pública. A escola enquanto instituição educativa destinada à transmissão das experiências humanas, figura como conexão entre contexto e comportamento, em que o elemento valorativo não está na escola em si, mas naquilo que ela representa e significa. Este artigo se propõe a compreender e analisar a constituição da educação escolar no campo, considerando a legislação vigente, bem como conhecer a dinâmica do ambiente escolar e suas proposições. No que concerne ao percurso metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, através da leitura e análise de artigos e trabalhos monográficos referentes ao tema proposto. Os resultados apontam que o educador deve desenvolver uma proposta pedagógica direcionada ao contexto sócio cultural dos alunos, já que estes mantêm uma relação com a escola, marcada pela repetição e pelo fracasso.

Palavras-chave: Educação escolar. Educação do campo. Formação de professores.

Introdução

As relações sócio-culturais que permeiam a vida no campo são definidas a partir delas próprias, porém, com certa dependência das relações acontecidas e/ou vivenciadas nos centros urbanos. Não se pode negar a influência histórica da cidade no campo, cada vez mais acentuada, com a urbanização do meio rural e com a absorção de novos elementos sócio-culturais em sua prática produtiva e em seu modo de vida.

Estas relações denotam valores, que estão além da dinâmica do dia-a-dia e das relações de cada um. Tais valores não podem ficar separados das análises ou considerações sobre a vida, a produção e o trabalho no campo. Essas experiências são repassadas, direta ou indiretamente, aos componentes do

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Eraldo Tinoco. E-mail: anat-85@hotmail.com

grupo, mediante um processo de educação, como transmissão das experiências acumuladas.

Em virtude dos limites do presente artigo, serão discutidos aspectos relacionados às características da educação escolar no campo e às demandas interpostas para a formação de professores. Este artigo se propõe a compreender e analisar a constituição da educação no campo, considerando a legislação vigente, bem como conhecer a dinâmica do ambiente escolar e suas proposições.

Educação escolar no campo: reflexões iniciais

A escola enquanto instituição educativa destinada à transmissão das experiências humanas, figura como conexão entre contexto e comportamento, em que o elemento valorativo não está na escola em si, mas naquilo que ela representa e significa.

Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – a natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CALDART, 2004, p.101).

Tratando-se, pois, de comportamentos, significações e interesses convergentes, a escola do campo manifesta-se numa linha de valoração na qual as relações estabelecidas partem da necessidade comum de sobrevivência físico-material e espiritual, traduzidas na forma de trabalho e conhecimentos. Muito mais que um ato pedagógico, de ensinar a ler, escrever e contar, a escola, valor social, concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos.

... a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa nesse contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica (LEITE, 1999, p. 86).

Em contrapartida, a escola, concebida como espaço favorecedor da inserção social, escamoteia a politicidade inerente ao ato pedagógico, segregando o homem do campo a marginalização. Os alunos do campo mantêm uma relação com a escola, marcada pela repetição e pelo fracasso, já que esta permanece estruturada para o atendimento de crianças burguesas e dentro desse padrão de expectativas, a criança do campo está sempre em falta.

Observa-se que na formação dos professores tem sido muito forte a imagem de uma criança idealizada, conforme os padrões bio-psico-sociais europeus e norte-americanos. Apresentando os dados de uma pesquisa ela expõe o desespero de alguns professores/as em início de carreira

Onde estavam aquelas crianças louras, de olhos azuis, tão limpinhas e cuidadas? Onde estavam aquelas crianças “normais”? Onde estava aquela família que ajuda as crianças a fazerem os seus deveres de casa, explicando o que a criança não tivesse entendido da explicação do professor? Onde estava o cheiro bom de criança que toma banho todos os dias, escova os dentes duas vezes por dia, usa talco e água de colônia? Onde estava “na apple for the teacher”, que a canção anunciava? (PINTO, 2000, p. 63).

Este exemplo confirma o quanto o ideário educacional vigente perpetua os mecanismos de exclusão daqueles, que não sejam o protótipo do aluno ideal. Tal concepção desrespeita e marginaliza aqueles, que vivem no mundo iletrado. Para compreender melhor essa abordagem, faz-se necessário analisar a trajetória histórica das escolas do campo. O cenário educacional difundiu valores culturais, coniventes com o ideário moderno, que se propagava no país.

Instituiu-se um ensino, que priorizava a supremacia do homem civilizado sobre o homem “atrasado e primitivo”. Assim, os moradores da cidade são considerados “cultos” e os roceiros, os “incultos”.

Ora, os primeiros conhecimentos da criança na zona rural dizem respeito à natureza. Mas os conteúdos que lhe são oferecidos nos programas escolares partem do princípio de que o homem, para ser culto, deve ser letrado; seu conhecimento, para ter valor, deve ser científico, pois se dirige a conviver no mundo tecnológico e urbano (SPEYER, 1983, p. 16).

Outro aspecto concernente à diversidade existente no campo diz respeito ao padrão segregador do conhecimento (Arroyo, 2012). Não é apenas a desigualdade de acesso, mas da classificação dessas populações como diversas do padrão de conhecimento instituído, que é estruturante em nossa história política. A luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra o padrão segregador do conhecimento. A visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assenta-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de racionalidade.

Igualmente, a invisibilidade das formas alternativas de conhecimento, ou sua classificação como ilegítimas se assenta na marginalização dos outros coletivos humanos como irracionais, incapazes de produzir saberes legítimos. A segregação histórica mais radical nesse campo é a declaração de incapazes de produzir conhecimento reconhecível dirigido aos povos do campo, indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores.

Ainda sobre a cultura disseminada pela escola, faz-se fundamental reforçar que os valores culturais que se apresentam ao educando no campo estão carregados do colorido da cultura urbana, reduzindo os valores do campo a uma abordagem caricaturesca e exótica, portanto preconceituosa. A escola desconsidera que o folclore, para o homem do campo, é um valor cultural que ele vive.

Em muitos tipos de festividades camponesas de diferentes regiões do mundo, celebra-se em sentido de interdependência e afirmam-se as normas que governam. Essas festividades são desde as preces do santo padroeiro na Espanha, até os fogos de artifício em honra do Deus tutelar em partes da China (SPEYER, 1983, p. 17).

Embora a escola continue reforçando os ideais burgueses, a sua existência sensibiliza as comunidades rurais no tocante ao desejo de ascensão social. A escola representa para os alunos a oportunidade para a superação da perversidade social a que estão expostos. A partir da escola, o futuro pode enfim, ser visto como possibilidade real. O que significa o futuro para as comunidades

rurais? Quais os seus desejos? Qual história estão construindo no momento presente?

Um dos grandes mitos coercitivos e culpabilizadores que surge da modernidade é o culto exarcebado à “formação para o futuro”. Essa máxima tem sido propagada pela escola, que está organizada para empurrar as crianças com fatos históricos e científicos potencialmente úteis no futuro, mas a curto prazo aplicáveis apenas no exame vestibular para a entrada numa Universidade. E o que dizer da vida presente desses educandos?

Ninguém olha para o presente do aluno e não se leva em conta a experiência e as necessidades que tem, visto que a premissa básica da escola é prepara-lo para um futuro que em princípio é mutável, que ninguém sabe como será e é por isso, em boa parte imprevisível. O ensinar para o futuro, é importante frisar, responde aos ditames neoliberais vigentes no mundo atual, que mercantiliza a instituição escolar para atender às determinações das classes dirigentes do país.

Para compreender as relações existente entre as instituições escolares no campo brasileiro e os sujeitos no contexto atual, faz-se necessário conhecer a trajetória histórica da educação destinada aos camponeses. Vale ressaltar que historicamente, a população foi excluída do acesso à educação formal. A existência da instituição escolar pública no meio rural é recente, o que concorre para a valorização desta como símbolo de desenvolvimento local.

Dessa forma, as discussões em torno de uma educação assentada em princípios que reconhecem os diversos sujeitos do campo, bem como suas necessidades e interesses, ganham força no cenário educacional, especialmente a partir da conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo em 2002.

O curso de graduação em Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do campo figuram como experiências importantes para a formação desses sujeitos, que são desafiados a pensar o campo sob outras perspectivas. Ao objetivar a formação de professores, coordenadores e assessores pedagógicos, para atuar nas escolas, instituições de educação e áreas de

assentamento, esses cursos propõem a educação em vários espaços de vida, para além da escola (ARROYO, 2004).

No que concerne à relevância dos diversos sujeitos educativos no campo brasileiro, destaca-se a formação dos professores na contemporaneidade. Necessária para a formação dos sujeitos que acessam a educação pública no país se contrapõe às correntes de desvalorização do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados (Pimenta, 1998).

Nesta perspectiva, a construção de novos olhares para os aspectos constitutivos do trabalho docente e da formação de professores para a educação do campo torna-se necessário para o fortalecimento das práticas educativas nas escolas.

Educação do campo e formação de professores

No que diz respeito à formação de professores para a educação do campo, repensar a formação inicial e continuada constitui-se em prática relevante para o redimensionamento das bases teóricas da formação. Em relação à formação inicial, estudos atestam que os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados das realidades das creches e escolas, num viés burocrático e distante dos aspectos políticos e éticos que caracterizam a prática pedagógica, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente da educação.

No que tange às escolas do campo, as Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13 destaca a formação dos professores:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.03).

Conforme atesta Gatti (2011), a formação de professores para a educação básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares, níveis de ensino e nas disciplinas curriculares. Observa-se que na relação teoria e prática ocorre o predomínio dos aspectos teóricos, de fundamentos, política e contextualização, e que a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Nesse sentido, há uma insuficiência formativa que compromete a atuação do professor, especialmente na educação básica, na defesa da educação pública como direito humano.

Os direitos humanos devem ser um princípio organizador fundamental para o exercício profissional, de modo que todos os futuros professores passem a ver-se como educadores e defensores dos direitos humanos. Devem conhecer a UDHR e a CDC. Esta convenção, em especial, é a razão de ser de qualquer programa de formação profissional de professores. Ajuda a manter o foco nas tarefas inter-relacionadas de garantir a proteção do bem-estar da criança, prestar serviços essenciais à criança e garantir a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento (FLOWERS E SHIMAN, 2007, p.254).

Para Esteban e Zaccur (2002, p.17) “os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes, e muitas vezes, inúteis”. Nesse sentido, as autoras destacam que a concepção de que o professor precisa organizar sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática constitui-se em aspecto marcante da reformulação da formação docente.

a concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 20).

Já na formação contínua, a realização de cursos de suplência e ou atualização dos conteúdos de ensino constitui-se em programas pouco eficientes para a alteração da prática docente e pedagógica escolar nos contextos de ensino e aprendizagem das crianças. É nesta perspectiva, que outros caminhos para a formação de professores para a educação infantil vem sendo trilhados. Um deles diz respeito à identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1998).

A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Diante das novas exigências demandadas pela população envolvida e as exigências das demandas sociais faz-se necessário redefinir a nova identidade profissional do professor. A construção da identidade profissional passa pela ressignificação social da profissão; da revisão das tradições, bem como da reafirmação de práticas consagradas culturalmente.

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Também a sua rede de relações com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos constituem-se como espaços formativos (PIMENTA, 1998).

Conclusão

Considerando o contexto acima citado, estudos que defendem o rompimento com o modelo da racionalidade técnica, defendem a reconceitualização da formação de professoras e professores que atuam no campo, propondo a reflexão e investigação sobre a própria prática docente para o desenvolvimento profissional do professor. Os programas de formação docente para o campo precisam de professores que reconheçam sua função intelectual e possam então assumir o papel de professores intelectuais comprometidos.

Uma proposta para a formação de professores para a educação do campo que reconheça a infância como dimensão relevante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pode impactar positivamente nas aprendizagens dos alunos e na construção e consolidação da autonomia das escolas do campo, pois as mudanças qualitativas na educação passam também pela revisão da formação de todos os sujeitos educativos, uma vez que esta possibilita o redimensionamento das práticas pedagógicas instituídas.

Assim, as necessidades de formação dos professores para a educação do campo não se limitam às exigências de atualização, fomentadas pelas transformações culturais, mas conclamam a garantia de qualidade do ensino e promoção da aprendizagem dos alunos.

O itinerário formativo dos professores enseja uma postura de constante interrogação e de análise e reflexão críticas sobre os processos de ensino num determinado contexto ou numa determinada época. Pensar a prática implica desenvolver ações refletidas, ancoradas em propostas pedagógicas, organizadas mediante análises críticas, manifestando-se no plano do pensar e do realizar, do querer e do fazer mediante as inovadoras situações vivenciadas cotidianamente.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(Orgs). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro Vozes, 2004.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro Vozes, 2004, p. 89-131.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Orgs). *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: USP, 2007, p. 253-273.

GATTI, Bernardete Angelina. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores associados, 2011.p 303-323.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.161-178.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato*. São Paulo: Loyola, 1983.