

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO E DO CAMPO E A UNESCO: UMA NOVA ESTRATÉGIA?

Irizelda Martins de Souza e Silva¹

RESUMO

Este texto objetiva discutir a formação de professores – no e do campo –, orientada em documentos da UNESCO, a partir dos anos de 1990. Focaliza as recomendações da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e o Relatório Delors (1996), os quais priorizam recomendações referentes aos formadores de sujeitos dos territórios campesinos.

Palavras-chave: UNESCO; formação de professores; educação no e do campo; território camponês.

INICIANDO A CONVERSA

É necessário que se leve em conta que, a partir dos anos de 1990, mudanças no cenário internacional corroboraram para mapear as propostas de formação de professores rurais e urbanos. O fim dos regimes socialistas; o sucesso econômico dos “Tigres Asiáticos”; a nova divisão internacional do trabalho via blocos econômicos fechados; a ideologia do fim da história; a revolução tecnológica, industrial, financeira, e no âmbito produtivo, teceram o contexto do qual não podemos nos distanciar.

Há uma produção intensa e diversificada de propostas veiculadas em nome de uma qualidade nova para a educação e formação de professores urbanos, rurais ou do campo. Cria-se a aparência de estar enfrentando tais problemáticas no anúncio de medidas discutíveis e bombásticas: planos de carreira e piso salarial para professores, hora atividade, capacitação inicial e permanente, transporte para educandos do campo, entre outros. De acordo com Saes (2001, p. 81), quando se propõem políticas estatais para

¹ Professora Dr^a. da Universidade Estadual de Maringá do Departamento de Teoria e Prática da Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: irizmss@yahoo.com.br

implementar numa sociedade qualquer, em vez de se limitarem a descrever ou a verificar a distância entre as medidas que as compõem e a doutrina econômica que parece inspirá-las, tais pesquisadores devem buscar novas relações entre a orientação assumida pela política estatal e os interesses dos diversos grupos sociais (camadas sociais, categorias sociais, entre outras).

Historicamente, as populações do campo têm ficado, na maioria das vezes, à mercê da consolidação de uma política educacional herdada do modelo urbano. No percurso de constituição das políticas educacionais para o campo, as instituições que sugeriram algumas atividades para atender a essas populações estruturaram ações articuladas com a divisão social do trabalho e, sobretudo, a relação de uma educação diferente. Existem tensões entre os que pensam e os que executam o processo de expansão dos objetivos do capitalismo. Na contramão desse modelo, temos a educação do campo mobilizadora e a força dos sujeitos que resistem.

Vai se evidenciando a impossibilidade de resolução dessas problemáticas nos marcos das relações sociais vigentes. Eis o desafio: apreender e desvelar os reais fundamentos das propostas de formação de professores para a educação, destacando a da população campesina em nosso país e perceber as influências da UNESCO.

CAMPO E CIDADE: RELAÇÕES SOB O OLHAR DA UNESCO

A tentativa de apreender em que medida as políticas e os projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – podem influenciar a educação brasileira nos levou à proposta de examinar documentos desta agência a partir da década de 1990. A Organização das Nações Unidas – ONU – e a UNESCO, em destaque, têm revelado questões no mínimo controvertidas, uma vez que as Políticas Públicas para a Educação, que são vinculadas ao meio acadêmico, possibilitam-nos observar que os traços que marcam a educação estão estreitamente vinculados ao espaço urbano.

O Relatório Cuéllar (1997, p. 26) pontua a cultura urbana como modelo ao declarar que: “[...] a maioria da população do mundo não viverá da agricultura nos campos, mas nas cidades grandes ou pequenas o que tem importantes implicações [...]. É o começo de

uma nova era. A cultura urbana fornece um antídoto ao egoísmo e seus fardos, um refúgio contra a existência personalizada”.

Tais recomendações podem induzir e conduzir a mudanças de políticas para o trato da questão social e educacional, dando azo a medidas de cunho moral.

Desse modo, a Educação do Campo tem que “se adaptar”, muitas vezes, para atender às reais necessidades dos indivíduos camponeses. Entendemos que a Educação no e do Campo se faz “para” e “com” esses indivíduos², envolvendo a cultura, a Educação, os meios de produção, enfim todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana.

Visões divergentes de sociedade, Estado, políticas educacionais geram projetos diferentes de intervenção sobre formação de professores. Na década de 1990, significativas reflexões acerca desta temática têm apontado, particularmente no contexto da América Latina, novas diretrizes para adequarem-se às reformas mais gerais do Estado e, conseqüentemente, aos sistemas educativos.

O que pretende a UNESCO com suas orientações, que se tornaram referência para elaboração e implementação de “políticas governamentais” em países da América Latina e Caribe, dentre os quais o Brasil, com destaque para a formação de professores do campo?

Em 1990, o Brasil participou e foi um dos signatários da Conferência Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Esta Declaração preconiza que “toda pessoa tem direito à Educação”. Sua grande precursora, a UNESCO, propôs tal documento cujo principal objetivo é “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, visto que foram estabelecidos objetivos intermediários e medidos por meio dos progressos obtidos.

Os países que participam desse acordo são estimulados a preparar, gradualmente, Planos Decenais, mostrando quais são as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência que podem ser observadas de maneira atenta. Diante de tais propostas, no Brasil, o

2 Que englobam: assalariados temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, trabalhadores rurais, acampados, assentados, atingidos por barragens, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores e ribeirinhos.

Ministério da Educação e Cultura – MEC – divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos no período de 1993 a 2003, seguindo o propósito da Conferência Mundial de Educação para Todos e suas resoluções.

O Plano de Ação conclama a sociedade a promover a Educação para Todos, mobilizando os recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários. “Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (UNESCO, 1990, Art. 9).

Este documento aponta, ainda, para a urgente necessidade de melhoria da situação docente. Podemos observar no Plano de Ação (UNESCO, 1990), item 33, que:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdade profissional, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação a sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

Não se pode falar da formação do professor sem antes apreender algumas características sobre o ensino apresentado no Relatório Delors. Só assim, poderemos compreender por que o professor é destacado como o principal agente, responsável pelas mudanças apontadas pelo novo ideário de Educação para o século XXI.

Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos, a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação

no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades [...] (UNESCO, 1996, p. 11).

Porém, as responsabilidades que são colocadas aos professores estão muito além da competência e do profissionalismo. Relacionam-se à sua maneira de ensinar, como ensinar, o que ensinar, acarretando, em muitos países, a falta de profissionais capacitados e a superlotação de salas, porque é atribuído ao professor muito além de suas responsabilidades de sala de aula.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sobre a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e as outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa ao pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber (UNESCO, 1996, p. 135).

Salientamos que, com a leitura do Relatório Delors (UNESCO, 1996), foi possível observar um forte viés de cunho moralista em relação à formação e atuação dos professores, não só para os que atuam na zona urbana, mas envolvendo, também, os que atuam no campo, objeto de nossa pesquisa. A leitura do documento nos possibilitou compreender que, ao mesmo tempo em que põe a responsabilidade no professor, ele não apresenta soluções para os problemas já existentes, no caso do Brasil, a defasagem salarial e a falta de condições mínimas de trabalho. Contudo, além do que observamos, encontramos que:

O Relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. Ainda existe a indicação de que os professores deveriam envolver-se com a pesquisa, esta em períodos de licença. Politicamente, existe a desconfiança e o reconhecimento da capacidade de organização da categoria. Aconselha

às instituições “dialogarem com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e as condições de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 70).

O Relatório adverte, entretanto, que as organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva em fase das inovações educativas. Considera que a concepção e aplicação das reformas deveriam ser ocasiões de busca de consensos de finalidades e meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores.

Por toda a década de 1980, inevitavelmente nos anos de 1990, deparamo-nos com a depreciação, pelos agentes nacionais e internacionais, de tudo aquilo que fosse público. Ligada ao esquema de privatização e às leis de mercado, aos “olhos dos outros”, vai se estabelecendo uma ação saneadora, via desmobilização entre o público e o privado. Qualifica-se, por meio de órgãos internacionais e agências multilaterais (UNESCO, Fundo Monetário – FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Banco Interamericano – BID), o ensino de boa qualidade, o privado. Paulatinamente, a Educação Pública, vai forçosamente conformando-se às leis da livre concorrência e seus atores à frente, os professores, vão desviando as energias do coletivo e da interação, assumindo algumas responsabilidades e exigências que estão acima do “ser professor”.

A formação de professores está ligada às reformas sociais mais amplas, nas quais os professores, com frequência, são tidos como “incompetentes” e não são incluídos nas reformas educacionais necessárias. A maioria das propostas educacionais limita-se ao espaço mínimo de “reciclagem”, na qual a prática do professor é dispensada. Teorizam-se, na maioria das vezes, os modismos e as recomendações dos especialistas. Vejamos:

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso de aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos

da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p. 33).

E ainda,

De acordo com o Censo Escolar 2005, o Brasil possui 205 mil educadores que atuam na área rural. Do total, cerca de seis mil têm apenas o ensino fundamental, 154 mil concluíram o ensino médio e somente 44 mil cursaram o ensino superior. Os cursos de formação para docentes do campo também trazem um resgate da identidade dos moradores da região (BRASIL, 2008).

Na tensa e complexa relação com o Estado, o movimento nacional da educação do campo logrou, por meio de uma mobilização permanente, a única maneira de garantir a ação do Estado na implementação de políticas para a formação de educadores para a população do campo.

Convém lembrar que, para o movimento nacional para a educação do campo, ao "invés de educação rural", a educação é cheia de significados. A educação rural identifica-se, historicamente, com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os sujeitos do campo em conformidade com os interesses do capital, tendo como característica a marginalização dessa população, revestindo-se como política compensatória e mistificando os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

Estes povos possuem uma identidade cultural, com raízes na sua maneira própria de organizar o trabalho e a vida. O trabalho na e com a terra é a mediação, contudo, é preciso (re)desenhar o mapa na perspectiva de compreender os contornos deste desenho e a sua representação social no atendimento à educação do e no campo e à formação de professores.

A dicotomia campo-cidade, rural-urbano vem sendo questionada. Rosa e Ferreira (2006) alertam para a leitura dos referenciais estatísticos que, no Brasil (e toda a América Latina), podem distanciar-se da realidade. A interiorização da agroindústria, o crescimento no campo do trabalho em ocupações não rurais, o grande contingente

de pessoas que vivem na cidade e trabalham no campo, fazendo das cidades “dormitórios”, ou, na contramão, trabalhadores rurais que vivem nas periferias das cidades são dados que expressam a complexidade da relação entre o rural e o urbano.

A identidade do campo não pode ser circunscrita apenas a um espaço geográfico, e sim em estreita vinculação aos seus sujeitos. Com Milton Santos, podemos recuperar outras fontes, ou seja, o território como lugar, onde são reveladas as contradições, a trama social, e da nação como algo importante para a educação do e no campo.

Da relação técnica, espaço e tempo, revela-se a história, ou melhor, uma outra história. No palco iluminado expresso no território. Essa outra história aponta para as desigualdades. Faz emergir a exclusão da maioria da população concentrada em um território degradado, onde os pobres de todas as naturezas lutam contra todos os carecimentos (SANTOS, 2001b, p. 78).

Se trabalharmos com uma leitura que investigue para além dos dados estatísticos, constataremos que 45% das escolas brasileiras são rurais e cerca de 90% das matrículas concentram-se na zona urbana (BRASIL, 2007). Ao investigarmos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), verificamos que Valente (BRASIL, 2001), por ocasião do PNE, ao tratar de analfabetos da zona rural, declara que os dados demonstrados contabilizaram mais de 20 milhões de pessoas na zona rural com idade acima de 15 anos.

No entanto, os mesmos dados evidenciam que a população rural dos Estados de Roraima, Pará, Acre, Amazônia, Amapá e Rondônia não havia sido considerada. Os dados divulgados oficialmente provocam dúvidas sobre a possibilidade no atendimento educacional da população camponesa não estimada, ou seja, tal população não existe oficialmente.

O componente decisivo para tal análise talvez seja a busca para além dos espaços geográficos e estatísticos, inferindo a necessidade de explicações sobre a política, a economia e as relações sociais. Há intencionalidade de defender e representar os interesses de classes, que, longe da representação do “bem comum”, tais dados devem ser lidos como expressões de um Estado (no caso, o brasileiro) que, desobrigando-se de seu papel de financiador dos serviços sociais,

contribui para a exclusão de grande parcela da população do acesso à educação, saúde e habitação.

Devemos lembrar que o Brasil e a grande maioria das nações latino-americanas, ao se submeterem aos ditames das agências internacionais como a UNESCO, são países que retratam o resultado de uma distribuição desigual de renda. A miséria prolifera nas cidades e no campo. Parece-nos importante, para compreendermos a forma de organização da educação do campo, buscarmos o que seja singular, já que é na diferença que vamos construindo os elementos para a discussão.

Os documentos da UNESCO partem dos países capitalistas avançados para elaborar suas agendas. Contudo, não há uma simples transposição de agendas para todos os países, pode haver certa homogeneidade, como no caso da América Latina, porém os países que compõem tal região possuem singularidades. Não se pode negligenciar que tais singularidades devem ser apreendidas como elementos de uma totalidade. Em relação à educação, Cury (2000, p. 27) ressalta que: "Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado".

O conceito de Educação do Campo não existia há pouco mais de uma década. Para compreender a origem desse conceito, é importante registrar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política nacional para os assentamentos da reforma agrária. Como escreveu Fernandes (2006, p. 28), este é um fato "extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo." A Educação do Campo surge como denúncia dessa forma de articulação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas reafirmadas nas lutas dos movimentos sociais do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO?

Faz-se necessário argumentar com Nascimento (2009, p. 218) que:

Lutar por direitos significa caminhar até a metade do caminho e por ali estacionar, ou seja, adquire-se a

emancipação política onde lhe é outorgada pelo Estado ou pelos governantes, o sentido político adquirido, o de ser cidadão, "sujeito de direitos". Logo, as relações de produção continuam as mesmas, não há emancipação humana, muito menos, transformação da sociedade.

Contudo, é preciso aprofundar e redescobrir que a emancipação política existe no limite do direito burguês. Sobre a Questão Judaica, Michelli Junior (s/d) enfatiza que

Marx não se opõe, na Questão Judaica, à concessão de direitos políticos a grupos minoritários, nem menospreza a conquista da igualdade política pela Declaração de Direitos, apenas a julga insuficiente para abolir as desigualdades entre os homens. Certamente, a igualdade política representa um progresso, pois, mesmo que formalmente, começa a romper a desigualdade natural dos homens e prepara toda a humanidade para a real emancipação humana.

Como analisou Caldart (2005), a educação é parte de um projeto político e social que, "[...] antes ou junto de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo". Afirma que: "não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele" (CALDART, 2003, p. 64).

A Educação do Campo se vincula ao desenvolvimento do território camponês, pensado a partir dos seus próprios sujeitos. Daí, e por isso, do campo e não para o povo do campo. "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2005, p. 27).

Para a leitura e análise que estamos empreendendo, é primordial entender com Santos (2005) a categoria Território. Sua existência se dá pela dinâmica dos espaços e lugares e está condicionada ao seu uso. "É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social [...] o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado" (SANTOS, 2005, p. 255). O autor desmistifica o conceito de território como fundamento do Estado Nação, amparado pela realidade da transnacionalização

territorial, no qual “[...] a interdependência universal dos lugares é a nova realidade do território” (SANTOS, 2005, p. 255). Isso, porém, sem considerar o total desfalecimento das fronteiras e a homogeneização dos países. Santos (2001a, p. 42) pontua que “[...] as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-la efetivas dentro de um território”.

Podemos pensar o campo como território ou como setor da economia. Entendemos com Fernandes (2006) que, no território, realizam-se diversas formas de organização do campesinato e também formas de organização da agricultura capitalista. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial, que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

Prosseguindo, para esclarecer o conceito de campo como espaço de vida, na sua multidimensão – para ampliação da leitura sobre o conceito de campo/cidade, rural/urbano –, valemo-nos de Fernandes (2006, p. 29) para explicitar tais conceitos, que “[...] não podem ser entendidos somente como espaço de produção de mercadorias”. Tal análise poderá nos levar a equívocos e à compreensão parcial da realidade.

Portanto, educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc. são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios no campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p. 29).

Cabe registrar que a mercadoria é a marca do território do agronegócio, pautado na monocultura, caracterizando uma paisagem

com pouca presença de pessoas. No território camponês, há uma diversidade de elementos, “gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês” (FERNANDES, 2006, p. 30). É com a presença de pessoas no território, ocupando tal espaço, que os camponeses constroem suas existências e produzem seus alimentos, constituindo seu ‘modo de vida’.

Apontada a importância do território enquanto espaço de vida, onde a educação permeia, é necessário esclarecer que a educação é mais do que a escola, não se reduz a processos de educação formal. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 77-78) afirmam que:

Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

É nesse sentido que as escolas do campo buscam recuperar um trabalho carregado de sentido. É vital que a classe trabalhadora tenha terra, trabalho e propriedade intelectual. De acordo com Alves (2009), existem tarefas políticas reservadas aos intelectuais para a busca de emancipação. Uma delas, importante para as discussões empreendidas nesta pesquisa, é entender que o MST possui uma prática muito interessante, ou seja, o investimento na formação e não na escolarização. Por meio da arte, da mística, do diálogo de saberes e também no plano linguístico, ressignificando palavras, gestos e imagens, busca a emancipação política.

Na sociedade capitalista atual, só podemos ser livres juridicamente e politicamente. Para Alves (2009), existe uma conexão entre o reino da necessidade (não é carência), o trabalho submetendo-se às leis da natureza, e o reino da liberdade efetiva. Não existe mais valia, extingue-se o caráter mercadológico. Haverá produção de riquezas para todos, não haverá necessidade de competição.

Na perspectiva do capitalismo, produz-se desigualdade, na do trabalho, emancipação. Uma educação emancipatória não é dada pelo Estado que está sempre a serviço do capital. Conforme Tonet (2007), para os educadores, constituem-se tarefas: desenvolver consciência crítica para formar indivíduos que compreendam a sociedade e possam caminhar para a emancipação (quem sabe) humana, conhecer a história da humanidade, compreender a sociedade atual e conhecer a função social da educação.

Esclarece Tonet (2007) que a natureza essencial da atividade educativa para a formação do professor consiste na apropriação de conhecimentos, valores e comportamentos que constituem a acumulação histórica da humanidade e contribuição na construção do indivíduo como sujeito histórico.

O foco desta compreensão é perceber que as políticas recomendadas pelos organismos internacionais aos países da América Latina, no caso o Brasil, estão coligadas e inseridas em uma teia de relações com o contexto mundializado do capital. O que significa dizer que:

[...] o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas (NETTO, 2001, p. 29).

Contribuindo para o entendimento de que, no âmbito estritamente político, as políticas sociais, dentre elas a educação, funcionam, no dizer de Netto (2001, p. 31), "como um vigoroso suporte da ordem sócio-política capitalista e [...] oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como 'social', como mediador de interesses conflitantes".

Podemos ler em Cury (2000) que a educação, que contém em si "o espírito da ordem", traz ao mesmo tempo forças e dimensões para negá-la. Pensar a formação de professores para a educação do e no campo é um exercício teórico que abre perspectivas que vão além da "reprodução". O exercício teórico deve caminhar na busca de compreensão de categorias. A categoria

da contradição, central na obra de Cury (2000), com destaque às relações estabelecidas para análise do fenômeno educativo, indica mediações interiores que necessitam ser compreendidas além da teoria das causas e efeito. Nesse caminhar, pretendemos, com as ideias do autor em pauta, “iluminar” o fenômeno educativo.

A educação e sua análise devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo em que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade (CURY, 2000, p. 14).

Sob esta perspectiva delineada acima, ao falar de educação, não podemos homogeneizá-la. Ao falar de e sobre educação, deve-se levar em conta o espaço e o tempo históricos em que os discursos são elaborados. De outra forma: “[...] o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real” (CURY, 2000, p. 14).

Esta é uma questão necessária quando se tem o entendimento da ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado “[...] pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação” (CURY, 2000, p. 14). Por fim:

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir (CURY, 2000, p. 16).

Para o processo educativo, é de suma importância “considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 2000, p. 27).

O campo e a diversidade de seus sujeitos não são esquecidos. Adaptar é o verbo que ordena os documentos legais. O campo ou o rural é memorizado como o outro lugar, outros sujeitos, outra escola, outra formação. Recomenda-se, nos currículos, nas diretrizes para a formação de professores, pensar, eleger o paradigma urbano. Ao enfatizar o urbano, desconstruindo a identidade e a cultura do campo, minam-se as resistências. Pois bem, se a prática pedagógica é ação pensada, é mediação, então, esse duplo movimento permite a compreensão de que o fosso entre as ideias e as ações é aparência do real, naturalizando a educação como um universo à parte. A mediação desconstrói, iluminando a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES: UMA FORMA DE (NÃO) ENCERRAR A CONVERSA

Constatamos que a discussão sobre a formação de professores segue os ditames dos documentos produzidos internacionalmente a partir dos anos de 1990, os quais foram foco de nossas investigações. Tais documentos pautam o ensino como o principal responsável pelas mudanças econômicas e sociais que devem ocorrer ao longo do século XXI e colocam o professor como agente indispensável para essa promoção.

Há uma produção intensa e diversificada de propostas que são veiculadas em nome da educação no que tange à formação de professores urbanos. No entanto, não podemos considerar que tratam da educação do e no campo, muitas vezes apresentada como "rural" ou "de zonas mais afastadas" e, ainda, "lugares de difícil acesso".

A UNESCO exerce com regularidade o seu papel de edificadora de ideias, firmando acordo entre os países com a intenção de disseminar e compartilhar informações e conhecimentos, visando ao trabalho em comum nas áreas da Educação, Ciência e Cultura. O acervo de princípios e normas e as orientações sobre a educação têm constituído desafios às mudanças da realidade, não bastando apenas construir salas de aulas em países subdesenvolvidos, ou até mesmo divulgar pesquisas científicas, seu maior intento é estabelecer critérios para se estabelecer a paz entre os homens.

Em meio à complexa expressão que é a educação, os órgãos internacionais têm firmado diversos documentos que focalizam áreas específicas, como a formação de professores. Essas

recomendações abrangem timidamente aqueles educadores que atuam na área campesina. As políticas educacionais voltam-se na sua quase totalidade para a zona urbana, omitindo que os países em desenvolvimento têm outras necessidades. É preciso compreender o campo como parte integrante desses acordos, e medidas educacionais devem ser tomadas segundo as necessidades de cada região do País.

O maior desafio é construir um elo entre a educação urbana e a educação no e do Campo sem, contudo, dicotomizar campo e cidade. Avançar na elaboração de conceitos que tragam clareza, construindo, consolidando e disseminando novas visões sobre o rural e o urbano, diante de uma realidade que se constituiu pela relação entre campo e educação. Para tanto, a educação é um processo universal, um modo pelo qual se realiza a construção de projetos educacionais para trabalhadores do campo.

É preciso entender que o campo é um espaço de vida digna, legitimada na luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos. A ausência de tais políticas não garante o direito à educação e à escola para os camponeses. A educação é, sobretudo, formação de cidadãos além de valorizar as tarefas específicas de cada educador. Tais cidadãos passam a se tornar sujeitos dessas lutas importantes da resistência social no campo, especialmente na escola. Construir uma educação campesina visa a conceitos mais alargados de todos os órgãos competentes nacionais e internacionais e particularmente dos educadores. O trabalho do professor é educar pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações e culturas.

A Educação no e do Campo passa a projetar e edificar determinadas relações que lhe são constitutivas. Antes, de uma concepção de Educação é necessário ter-se um conceito de campo que ultrapasse a questão geográfica, constituindo-se como espaço de luta e resistência.

De tempos em tempos, as escolas que existem no campo ficam mais isoladas e sem acesso aos projetos pedagógicos adequados às suas necessidades, o Poder Público não valoriza essa educação que tem culturas muitas vezes diferenciadas. Cada vez mais, esse Poder menospreza esse tipo de ensino e acaba fechando as pequenas comunidades rurais, obrigando aqueles que querem acesso à

educação a se encaminharem para os centros urbanos, enfrentando horas por estradas de terra e nem sempre em condições adequadas. Estas questões estão presentes em todo o Brasil e, infelizmente, são vivenciadas em pleno século XXI. De acordo com Fernandes (2004, p. 38), “a situação geral da educação brasileira hoje, e, em particular, de tendências de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo”.

O processo educativo representa o criativo, o espontâneo, exemplifica a inesgotável realidade de soluções possíveis. Cada vez mais o ser social sente a iminente necessidade de se tornar parte ativa, consciente do seu próprio processo, não tão somente como indivíduo, mas como cidadão.

O Estado é o principal meio para que o direito de todos à educação seja cumprido, porém seu papel não deveria ficar apenas como provedor da educação, mas como agente financiador, monitorando e avaliando as instituições. A Educação no e do Campo é um plano educacional alcançado por meio de sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida; nesse caso, é uma educação voltada para o seu meio, sua tradição e suas principais necessidades humanas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the training of teachers – of and in field – oriented in UNESCO documents, from the 1990s. It focus on the recommendations World Conference on Education for All, realized in Jomtien in 1990, and Delors Report (1996), prioritizing recommendations concerning the forming of the field territories subjects.

Key word: UNESCO; teachers' training; education at and of field; field territory.

RESUMEN

¿Este artículo se propone discutir la formación de profesores – y en el campo – orientado en los documentos de la UNESCO, desde la década de 1990. Nos centramos en las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990, y Delors Informe (1996), dando prioridad a las recomendaciones relativas a la formación de los territorios campesinos?.

Palabras claves: UNESCO; formación del profesorado; la educación en el y del campo; campesino território.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. O Método de Karl Marx. In: *Evento de Extensão*, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 17 de out. de 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. *Cadernos SECAD 2*, Brasília, DF: INEP/MEC, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 [Apresentado por Ivan Valente].

BRASIL. *Portal do Ministério da Educação – MEC*. Produzido em: 29 de abril, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 set. 2010.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, [n.1], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3_iss1/artucles/roseli2.pdf>. Acesso: 27 set. 2009.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-24.

CUÉLLAR, Javier Pérez (Org.). *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas, SP: Papirus, Brasília, DF: UNESCO, 1997.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 133-145.

FERNANDES, B. M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MICHELLI JUNIOR, Odair. *Exposição do capítulo III do livro O Jovem Marx: as origens da ontologia do ser social*, de Celso Frederico (texto digitalizado).

Formação de professores ... - Irizelda Martins de Souza e Silva

NASCIMENTO, C. G. *Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa*. 2009. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 3. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, L. R.; FERREIRA, D. A. de O. A Categoria rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In: SPOSITO, M. E.; ARTHUR, M. W. (Org.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 187-204.

SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: _____. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo: 2001. p. 81-91.

SANTOS, M. *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único á consciência universal*. São Paulo: Record, 2001a.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EDUSP, 2001b.

SANTOS, M. O retorno do território. *Debates: Território e movimentos sociais*, ano 6, n. 16, Enero-abril, 2005.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TONET, I. *Educação contra o capital*. Alagoas: EDUFAL, 2007.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Jacques Delors. Lisboa: ASA, 1996.

UNESCO. Legislação, normativas, documentos e declarações. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990)*. Plano de Ação de Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.