

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO

Kethlen Leite de Moura*
Elisete Cristina Gonçalves dos Santos *
Irizelda Martins de Souza e Silva *

Resumo: A partir dos anos de 1990, no âmbito das Nações, foram realizados eventos cuja tônica foi a Educação e a Formação de Professores. Derivaram de cada um dos eventos documentos que estabeleceram políticas que tratavam da Formação de Professores. Pareceu significativo captar e analisar, nos documentos gerados pela UNESCO, conteúdos que apontaram para políticas de governo que corporificaram, nos seus discursos, elementos para a Formação de Professores no e do Campo foi o desafio que empreendemos. Nessa perspectiva, a pesquisa vinculada ao Projeto: Em busca de uma Política de Formação de Professores no Brasil – Orientações da UNESCO 1990, examinou políticas de Formação de Professores para uma Educação no e do Campo contidas nas orientações da UNESCO para o Brasil, na década da educação (1997-2007). A relevância do estudo da problemática desvelou que, na Formação de Professores para a Educação no e do Campo, houve ruptura entre os objetivos declarados e a prática realizada. A educação no e do campo é timidamente tratada, muitas vezes apresentada como “rural” ou “de zonas mais afastadas” e ainda “lugares de difícil acesso”, incidindo nas políticas de Formação de Professores no Brasil.

Introdução

O presente artigo deriva de ações de extensão e ensino-pesquisa no qual vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC, atendendo as comunidades camponesas estando organizadas em movimentos sociais no Estado do Paraná.

A pesquisa sobre Formação de Professores para a Educação no e do Campo é complexa e propõe questões para reflexões e implicações nos documentos oficiais. Deriva de políticas educacionais que, a cada momento, vão conduzindo a educação e a formação de professores como desafios a se enfrentar. Na tentativa de apreender em que medida as políticas e os projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, e-mail: ketty1985@gmail.com.

* Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá- UEM.

** Doutora, associada, professora da graduação no Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. irizmss@yahoo.com.br

– UNESCO – podem influenciar a Educação brasileira nos levou à proposta de examinar documentos desta agência na década da Educação (1997-2007). As Organizações das Nações Unidas – ONU – e a UNESCO, em destaque, têm revelado questões no mínimo controvertidas, pois as Políticas Públicas para a Educação, que são vinculadas ao meio acadêmico, levam-nos a observar que os traços que marcam a Educação estão estreitamente vinculados ao espaço urbano. 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 fazem “para” e “com” esses indivíduos¹, 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. Vejamos:

Compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que, ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias, vão recriando suas presenças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2006, p.75).

Por toda a década de 1980, inevitavelmente nos anos de 1990, deparamos 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 Internacional – FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Banco Interamericano – BID), o ensino de boa qualidade, o privado. Paulatinamente, a Educação Pública, com seus atores de frente, os professores, que vão forçosamente conformando-se com as leis da livre concorrência, 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, muitas vezes, são tidos como “incompetentes” e não são incluídos nas definições da reformas educacionais necessárias. A maioria das propostas educacionais limita-se ao

¹ ¹ Que englobam: assalariados temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, trabalhadores rurais, acampados, assentados, atingidos por barragens, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores e ribeirinhos.

espaço mínimo de “reciclagem”, onde 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 região².

A Formação de Professores para a Educação no e do Campo constitui espaço ainda pouco pesquisado, necessitando de aprofundamento, no meio acadêmico, nos cursos de Licenciatura. Tais questões refletem a relevância desta pesquisa, proposta no âmbito da UNESCO e sua relação com a Educação no Brasil. Destacamos como principais metas: identificar e analisar, nos documentos da UNESCO, a partir do início da Década da Educação (1997 a 2007), quais são as recomendações para o Brasil, no que tange à Formação de Professores para a Educação no e do Campo. A pesquisa documental foi realizada com fontes primárias, que são acessíveis e disponibilizadas via relatórios da UNESCO, publicados no Brasil, tornando-se material importante para a apreensão das orientações das agendas políticas dos governos locais.

Podemos destacar como base da pesquisa os seguintes documentos:

- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – “CEPAL” (1992) por meio do documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade – declarava-se a necessidade de implantação de políticas educacionais principalmente as reformas dos sistemas educativos como forma de se promover as estruturas produtivas regionais;

² Portal do Ministério da Educação – MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Produzido em: 29 de abril, 2008.

- Dos Valores Vividos aos Valores Proclamados que formulou normas, regras, preceitos (de moral, de direitos, de ética, etc.), trazendo diversos envolvimento com as políticas educacionais em geral.

Esses documentos e agências internacionais influenciaram e influenciam as políticas públicas brasileiras e mundiais, organizaram as formas de elaboração de projetos educacionais, cobrando e ordenando meios de avaliação e da divulgação desses resultados para que os países pudessem melhorar a qualidade do ensino e da Educação, baixando os níveis de analfabetismo, evasão escolar e repetência e concedendo melhoria na situação docente.

DO CONTEXTO AOS DOCUMENTOS

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em meio a resquícios da II Guerra Mundial, em 16 de novembro de 1945, apreende como principal meta a construção da paz na mente dos homens, atua em diversas áreas como Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação.

No Brasil, a UNESCO (Organização das Nações Unidas da Educação, Ciência e Cultura) representou-se com sua sede apenas em 1966, em determinado momento em que a Organização deixava de agir sozinha e passava a atuar em conjunto com as demais agências que já atuavam no Brasil desde 1964. Vejamos o que estava ocorrendo no Brasil nesse período com relação à Educação do Campo:

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 2007, p.11).

A partir de 1966, a UNESCO tem apresentado diversos programas de melhoria em suas áreas de abrangência, mas estes geralmente não são específicos para um determinado país. Deste modo, tais programas têm que ser adaptados ao contexto vivido na sociedade brasileira ou nos países em que forem implantados. Para que o Brasil possa avançar, deve superar o analfabetismo, a miséria, a falta de emprego, entre outros. Estas metas devem ser

alcançadas por meio de estratégias que possam minimizar qualquer dificuldade encontrada para a realização dos projetos a serem implementados nos próximos anos. Os documentos desta agência multilateral – UNESCO que trazem diagnósticos atuais sobre países em desenvolvimento como o Brasil são temáticas importantes que pretendem obter respostas positivas aos encargos deste país.

Para tanto, a UNESCO amplia seu campo de atuação capaz de mobilizar representantes de todos os continentes para cumprir suas competências. E no Brasil não é muito diferente, há sedes e agências que se prontificam em atender a todos os países da América Latina, porém muitos projetos não se adéquam às necessidades do País, pois muitos contam com a ajuda do Governo, que, em muitos casos, dá prioridade a outros setores.

Os recursos financeiros da UNESCO contam com auxílio de bases privadas, pois é preciso continuar implementando programas que possam contar com professores universitários e ONG's.

A UNESCO tem a função de estimular a eficiência dos países e seus governos para que os projetos propostos sejam cumpridos. Em vista disto, ela também é responsável por oferecer caminhos que auxiliam na experiência nacional com a educação. A UNESCO tem função intermediária frente aos diversos grupos existentes no país, especificamente para aqueles que são excluídos da sociedade civil.

Erradicar o analfabetismo é uma perspectiva ainda em foco no Brasil, sendo preciso combater as desigualdades na Educação. As metas estabelecidas pela agência internacional aparentemente são uma das opções para tais problemas, porém, executar nem sempre é tão fácil, ainda existem grupos específicos na sociedade brasileira como a população campesina, a população indígena, os quilombolas, entre outros, que são totalmente esquecidos no momento de se instituir políticas públicas que deveriam ser coordenadas pelo Governo mas que acabam nas mãos da iniciativa privada e nas de ONG's.

Vejamos os dados abaixo:

[...] Segundo dados do PNDA 2004, 29,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana esta taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou, seja, aquela população com menos que as quatro séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p.15).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Brasil, no ano de 2004, alcançou metas bastante significativas com relação à educação de povos indígenas, no entanto, ainda se faz necessário o oferecimento de uma Educação mais condizente com as

suas reais necessidades e prioridades e isso só será possível com um vasto investimento na formação inicial e continuada de professores.

Em busca de algumas respostas, frente a questionamentos que surgem ao longo desta pesquisa, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual institui a Educação como direito de todos, independente de raça, religião, cor, idade e status social. Ora, a Educação é irrestrita, seja ela na condição urbana ou rural. Segue-se a Carta Magna de 1988:

Título I

Artigo 3º IV – promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I – Da Educação

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC n.19/18)

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 prevê formação específica para o professor que vai atuar na educação das comunidades indígenas, conforme Artigo 79.

Artigo 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

2º - Os programas a que se refere este artigo, incluído no Plano Nacional de Educação, terão como objetivos:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoa especializada destinados à educação escolar indígena;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático e específico diferenciado.

No ano de 2000, início do século XXI, a ONU estabeleceu a [Declaração do Milênio das Nações Unidas](#), como resultado da Cúpula do Milênio, e definiu uma lista dos principais componentes da agenda global do Século XXI. 1. [Erradicar a extrema pobreza e a fome](#); 2. [Atingir o ensino básico universal](#); 3. [Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres](#); 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. [Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças](#); 7. [Garantir a sustentabilidade ambiental](#); 8. [Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento](#). A UNESCO está envolvida em seis destes oito objetivos.

Esta agência, vinculada à ONU (Organização das Nações Unidas), exerce com precisão e regularidade o papel de edificadora de ideias, firmando acordo entre 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 dos princípios e normas e orientações sobre a Educação tem se constituído de constantes 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 quatro critérios: Educação; Ciências Sociais e Naturais; Cultura e Comunicação, que poderão atingir um único alvo que é o de edificar a paz entre os homens. Para alguns pesquisadores, tais princípios não deixam de ser, muitas vezes, apenas “bonitas palavras” acumuladas sobre papéis. Desde o pós-guerra se tem a inegável força moral, na busca de consenso que a Educação possa fazer a diferença.

DOS VALORES PROCLAMADOS AOS VALORES VIVIDOS: TRADUZINDO EM ATOS OS PRINCÍPIOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DA UNESCO PARA PROJETOS ESCOLARES E POLÍTICAS E EDUCACIONAIS

Este documento das Nações Unidas e da UNESCO, que formulam normas, regras, preceitos (de moral, de direitos, de ética, etc.), traz diversos envolvimento com as políticas educacionais em geral. Num primeiro momento, ele hierarquiza os documentos em: tratados multilaterais, declarações de conferências e outros textos; na segunda parte, ele retrata técnicas, recursos e procedimentos adequados ao progresso da aprendizagem, tomando como base as políticas educacionais que têm por obrigação fazer, imposta pela lei, pela moral, pelos usos e costumes ou pela própria consciência uma Educação de melhor qualidade. Questões

estas que devem trazer comprometimento ao pessoal docente em relação aos portadores de necessidades especiais, à educação de jovens e adultos, à educação profissional, à educação superior e às relações com determinados componentes curriculares.

Juntamente com essas declarações escritas, o Documento constitui a “Árvore dos Valores”, apontando três categorias importantes:

- I. A dos valores basilares, correspondentes ao tronco comum compartilhado pelos países-membros das Nações Unidas;
- II. Os princípios e orientações gerais para a Educação;
- III. Os princípios e orientações específicos para a Educação.

Este acervo de princípios demonstra como deverá ser a escola do século XXI, apoiando seus valores na paz, no desenvolvimento, nos direitos humanos e na igualdade para o acesso a estes, dando ênfase à Educação.

O Documento indica com precisão a necessidade de um Ensino Superior mais flexível, oferecendo uma maior diversidade nos cursos de formação de docentes, possibilitando novas formas de certificação, abrangendo o campo e provando alternâncias nos períodos de formação de trabalho. É recomendado que professores sejam ‘treinados’, exercitando o conjunto de idéias, para prevalecer o nacionalismo aliado ao universalismo, preconceitos étnicos e culturais, pluralismo, totalitarismo contra democracia, evidenciando a necessidade de competências pedagógicas diante da formação tanto rural quanto urbana. A indicação deste Documento é para que o professor preencha obrigações inerentes além das suas, o que aparentemente favoreceria a ampliação da visão de sua realidade. Novos estatutos sociais, com condições de trabalho mais adequadas como a motivação, remuneração equivalente à formação, incentivariam aqueles educadores que trabalham em lugares afastados e no meio rural. Vinculado à formação de professores, pretende-se revisar e implementar, no currículo de formação destes, novas formas para o ensino nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Neste Documento, Cadernos da UNESCO para o Brasil, os valores e os direitos são comparados a uma árvore que, à medida que ocorrem o cumprimento dessas metas e o respeito a cada cidadão, ela vai crescendo e tornando-se cada vez mais vistosa. Esta medida mostra o modo como os documentos oficiais, tratados por essas agências internacionais, devem ser encarados pelos países integrantes.

Entretanto, no documento estudado, fica evidente que o docente presta serviço público, tendo responsabilidade sobre o coletivo, sendo preciso se investir numa formação através da qual a sociedade tenha profissionais mais eficazes e que ensinem aquilo que diz

respeito à garantia da formação do cidadão. E ao se fixar no tempo de trabalho o pessoal docente, é preciso ter em conta, além do tempo necessário ao aperfeiçoamento profissional continuado, todos os fatores que determinam a quantidade desses trabalhos, como o número de alunos a que o professor se dedica diariamente, o planejamento e a avaliação, o número de componentes curriculares, que pode interferir na autonomia de cada professor, se nesse espaço de tempo de trabalho do professor não houver cursos específicos e voltados para a área que está sendo abordada.

A política de acesso à formação de futuros docentes deve basear-se na necessidade de dotar a sociedade de um número suficiente de professores com as qualidades morais, intelectuais e físicas necessárias, assim como os conhecimentos e a compreensão desejados (GOMES, 2001, p.28).

O reconhecimento da necessidade de conceber políticas públicas completas para os professores, em vez de focalizar sua situação topicamente, determina que é preciso analisar que os professores são profissionais que trabalham em conjunto e não individualmente. Visto isso, foram implementadas políticas integradas para selecionar pessoas capacitadas. O Estado precisa ser o principal meio para que o direito a uma educação de qualidade seja cumprido, porém, é necessária uma parceria com a sociedade civil, cujo papel não fica apenas como provedor da Educação, mas como agente financiador, monitorando e avaliando as instituições.

As autoridades devem reconhecer que a melhoria da situação social e econômica do pessoal docente, das suas condições de vida e trabalho e das suas perspectivas de carreira é o melhor meio de enfrentar a penúria de professores competentes e experientes, assim como de atrair e manter na profissão pessoas plenamente qualificadas (GOMES, 2001, p.29).

O plano educacional é um ponto que deve ter um olhar mais abrangente, pois é preciso ter uma Educação voltada para cada situação e para cada meio, contando com a participação de cada um, voltada para as necessidades sociais e humanas. O documento da UNESCO apresenta quatro especificidades à Educação Especial: “o provimento de serviços de apoio para as políticas integradoras, que poderia ficar a cargo tanto das instituições formadoras do pessoal docente, como do pessoal de extensão das escolas especiais” (GOMES, 2001, p.30).

Da Educação de Jovens e Adultos:

O Estado é ainda o principal meio para assegurar o direito à educação para todos, porém é necessária a expansão das parcerias com a sociedade civil. Seu novo papel não é de mero provedor de educação, mas de consultor e agente financiador que monitora e avalia ao

mesmo tempo. Igualmente, todos os ministérios – e não só o da educação – devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos (GOMES, 2001, p.31).

Do Ensino Técnico e Profissional:

O ensino técnico e profissional deve fundamentar-se numa cultura educativa compartilhada por indivíduos, empresas, diferentes setores econômicos e todas as instâncias públicas. Cultura educativa essa que capacite o indivíduo a assumir uma responsabilidade cada vez maior na gestão dos seus conhecimentos e na sua aprendizagem independente. Essa cultura compartilhada tem implicações para o financiamento do ensino técnico e profissional que precisam ser repartidas entre diversos agentes na medida do possível (GOMES, 2001, p.32).

Da Educação Superior:

A igualdade de acessos, preferentemente, com uma aproximação baseada no mérito individual, deve começar pelo fortalecimento e, e se necessário, pela reorientação dos vínculos da educação superior com os demais níveis de educação, sobretudo a secundária. As instituições de educação superior são componentes de um sistema contínuo, que lhes cabe fomentar e para o qual devem contribuir, começando esse sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade ao longo da vida. Esses laços incluem o melhoramento do pessoal docente, a elaboração de planos curriculares e da pesquisa educacional (GOMES, 2001, p.34).

No entanto, o Documento não aponta uma vertente direta para o campo, mas mostra que cada escola tem a sua particularidade e deve atender de maneira a preservar as tradições e o meio de vida de comunidades diferentes. Ao se buscar informações diante dos documentos da UNESCO, atualizando informações sobre a Formação Docente no Brasil e os interesses internacionais, inicia-se, assim, uma discussão sobre as políticas públicas oferecidas para o sistema nacional para a formação de educadores.

O trabalho docente em grande parte depende da sua formação, porém as políticas educacionais muitas vezes não consideram que ela deve estar intimamente relacionada à melhoria dos resultados na sala de aula. Se estes resultados não se alteram, há desperdício de tempo e dinheiro. Ainda assim, muitos sistemas educacionais insistem num modelo para a formação continuada de professores que não funciona (GOMES, 2001, p.57).

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: EIXO DA TRANSFORMAÇÃO PRODUTIVA COM EQUIDADE

No ano de 1992, a CEPAL publica: *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad* (Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade) juntamente com a UNESCO. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.63):

O documento esboçava as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. [...] Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de dois objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) e foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana e do Caribe, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo.

Desde os seus primórdios, a CEPAL tem buscado promover o desenvolvimento econômico e social e a cooperação entre os países, mediante vários trabalhos que, sem ignorar as contribuições genéricas da análise econômica, contemplam as características particulares e os problemas específicos das nações da América Latina e do Caribe.

Nos anos recentes a CEPAL tem-se dedicado particularmente ao estudo dos desafios que propõe a necessidade de retomar o caminho do crescimento sustentado assim como consolidar sociedades plurais e democráticas. No marco da proposta geral, conhecida como transformação produtiva com equidade, foram consideradas questões tais como o papel da política social; o tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; a necessidade do progresso técnico para inserir-se, de maneira competitiva, no âmbito global, consolidar a estabilidade das economias da região e dinamizar seu processo de expansão.

A Comissão apresenta com essa publicação a necessidade de criação e manutenção de estratégias que visam transformar a Educação, a capacitação e a formação científico-tecnológica bem como observar vínculos entre a Educação e o desenvolvimento econômico para que se possam transformar as estruturas produtivas da região e fazê-las marcos de

progressiva equidade social, o que só ocorrerá, de acordo com o Documento, com a reforma dos sistemas educacionais.

Esta Comissão justifica que a expansão educacional ocorrida pós-guerra (II Guerra Mundial) não significa qualidade mas apenas uma expansão quantitativa, o que não é suficiente para a promoção competitiva das necessidades sócio-econômicas. Vejamos:

[...] Um terço dos maiores de 45 anos classifica-se como “sem escolarização” cifra que cai para pouco mais de 10% na faixa etária entre 15 e 19 anos.

Os progressos quantitativos mais espetaculares da década de 1980 aconteceram na educação básica³, 73 milhões de crianças, equivalente a 88% da faixa etária de 6 a 11 anos, estavam matriculados no ensino básico em 1990, em comparação com 27 milhões (58%) da mesma faixa etária em 1960.

Esse crescente esforço de escolarização – o número de matrículas aumentou em dois milhões por ano em média – refletiu-se também em queda significativa da taxa de analfabetismo absoluto, de 34% em 1960 para 16% em 1987.

No final da década de 1980, a taxa líquida de escolarização era de 90% em 1988, para a faixa etária de 6 a 11 anos, e quase de 94% para crianças de 8 e 9 anos, ou seja, mais de 90% da população em idade adequada está matriculada na escola e permanece em média 7 anos (CEPAL/UNESCO, 1995, p.46).

Os dados acima descrevem uma realidade contextualizada de forma geral, não distinguindo ou especificando rural-urbano. Podemos observar a discrepância dos números rural-urbanos sob a ótica de acesso à educação pública:

Os problemas de qualidade na educação básica tornam-se mais dramáticos no contexto rural, onde se registram níveis mais altos de repetência (em alguns casos, até 60% na primeira série primária) e evasão, principalmente temporária.

Tais dificuldades refletem, de um lado, que a oferta não se adéqua às condições do campo e, de outro lado, que a demanda rural atribui utilidade limitada à educação não estritamente elementar (CEPAL/UNESCO, 1995, p.75).

Conforme o Documento, vários fatores de ordem externa são os responsáveis pela desigualdade de oferta educacional entre rural-urbano, podendo-se destacar: o currículo, elaborado sob a ótica urbana que prejudica o desempenho dos alunos rurais; o período de férias escolares que interfere com a demanda da mão-de-obra; a falta de professores capacitados para atuarem no meio rural; o transporte escolar inadequado ou insuficiente para atender a demanda dos alunos rurais. Estes fatores, acrescidos da falta de programas e

³ Onde em todos os países da região a educação básica é obrigatória e oscila entre 4 e 9 anos, sendo 6 anos o mais freqüente (22 países).

políticas públicas adequadas, justificam a qualidade da Educação, promoção ao acesso e manutenção da educação rural.

Para que de fato se reorganize um sistema de ensino, são necessários a profissionalização e o protagonismo dos educadores, pois o professor é o agente ligado diretamente com o ensino. De acordo com o Documento, “o compromisso com a qualidade e a capacidade para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade – aponta para a urgente necessidade de profissionalizar os professores” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 294).

Esta profissionalização é criticada pelas “formações acadêmicas de longo prazo” e o Documento aponta, como um bom exemplo, para formação de professores a não rigidez da carreira profissional: “[...] é preciso que os educadores também sejam receptivos às mensagens e demandas externas e estejam dispostos a trabalhar em equipe com pessoas de outras áreas profissionais” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.295). Salienta, ainda, o Documento em tela que os “professores devem estar envolvidos com práticas diretas para que possam assumir responsabilidades crescentes” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.296). Ressalta que ao contrário da prática prevalente “a formação ao longo da vida deve ser mais relevante que a formação inicial” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 297).

Com relação à educação rural, destaca que a modalidade a distância deveria favorecer a capacitação de professores, especialmente da zona rural, onde o acesso às escolas de formação está sujeito a condições externas. “A principal vantagem do ensino por rádio, televisão ou correspondência é que permite chegar às escolas situadas em regiões mais remotas, justo as que habitualmente têm professores de menor formação pedagógica e acadêmica” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.296). Tais programas conforme acusa o Documento permitem reduzir “substancialmente os custos de capacitação de uma população dispersa” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.296).

A formação básica para o exercício do magistério deve incluir o “ensino de técnicas de gestão de projetos educacionais”, principalmente aos professores que atuam em zonas rurais, estes com técnicas de ensino simultâneo (várias séries ao mesmo tempo). Destaca o Documento que professores indígenas que dominam a língua devem receber formação especial para o ensino bilíngue. Recomenda “o treinamento no uso dos manuais e materiais de apoio docente, escolhidos sempre no nível local, há que ser prática regular, pois está provado que do contrário eles não os utilizam mesmo que estejam disponíveis” (CEPAL/UNESCO, 1995, p.297)

Outra questão relevante em vários países, inclusive o Brasil, refere-se à remuneração e a incentivos. Algumas vezes tal questão está ligada à própria falta de escolarização dos

professores, outras vezes à grande demanda de profissionais e à incapacidade de aumento dos salários.

No Brasil, podemos desatacar, conforme cita o Documento, o Estado do Ceará, que apresenta um programa do governo estadual que promove medidas destinadas a desenvolver a dignidade ao trabalho do professor, com criação de sistemas de capacitação; relação do censo do magistério; apoio aos municípios para que incentivem a formação de professores; recuperação progressiva dos salários; concursos públicos como única forma de ingresso na carreira docente e reformulação de estatuto próprio para implantação de plano de carreira.

O Documento faz um resgate histórico do processo de expansão do ensino na América Latina e Caribe, aponta as principais características sobre esse processo e discute as possíveis soluções para os problemas socioeconômicos regionais, justificando que a reorganização dos sistemas de ensino, a promoção de acesso à escola bem como a profissionalização dos professores são as principais características para a emancipação social e econômica dessa região.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O setor educacional brasileiro, a partir da década de 1990, foi marcado pela aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, pelo Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 e sofreu influência de organismos e agências internacionais.

Diante desses contextos que marcaram a década de 1990, da universalização do ensino, da educação para todos, pode-se considerar que estas políticas educacionais, que colocam a Educação como agente de mudança, ainda não contemplam “todos”. A Educação que muitos indivíduos buscam vai além das dimensões de uma sala de aula, com quadro-negro, cadeiras e carteiras. Busca-se a construção de uma Educação que contemple as várias extensões onde o indivíduo está inserido, como, por exemplo, a educação no e do campo, que compreende: assalariados rurais temporários; posseiros; meeiros; arrendatários; acampados; assentados; reassentados; atingidos por barragens; agricultores familiares; povos da floresta; indígenas; descendentes de negros provenientes de quilombos; pescadores ribeirinhos e mais atualmente os faxinais.

Entendemos que a Educação no e do campo se faz “para” e “com” esses indivíduos, envolvendo a cultura, a educação, os meios de todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana, “[...] assim assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica” (MARX; ENGELS, 1983, p.90).

Compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito a terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas presenças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2006, p.75).

Tendo em vista pensar a Educação no e do campo “como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo” (PARANÁ, 2005, p.24), conclui-se que há ainda muito o que se fazer:

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007, p.161).

Apreende-se, portanto a necessidade de se formar os educadores e educadoras que atuarão nessa perspectiva de Educação voltada para esse grupo específico de indivíduos, educadores que tenham vínculo com o meio rural, que atendam às necessidades específicas deste sujeito e não somente uma “adaptação profissional urbana para campo”. Essa formação deve atender às reais necessidades da Educação do Campo. Assim, é possível questionar: Quem são estes sujeitos? Quais os princípios de formação desses educadores? Quais as políticas estaduais que garantem a formação desses sujeitos? Quais as entidades educacionais que ofertarão ou ofertam essa formação? Quais os profissionais que formam esses educadores?

Conforme dados do IBGE, em 2006, existiam 31,294 milhões de pessoas vivendo no campo e enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresentava uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média correspondia a 4 anos. Apesar do aumento do número de estabelecimentos que oferecem o nível médio nas comunidades rurais, verificado pelos censos escolares realizados pelo Inep/MEC nos últimos anos (de 679 em 2000 para 1.533 em 2006), sua oferta se encontra ainda longe da universalização. Esta situação requer, além de política de expansão da rede de escolas públicas que ofertem essas etapas da educação básica no campo, a correspondente oferta de trabalho docente com formação adequada.

Os dados do censo escolar 2006 (INEP/MEC) apontam que, na zona urbana, 10,4% dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural este percentual corresponde a 42,5%. No Ensino Médio, o número de funções docentes, com formação no mesmo nível em que atuam, corresponde, na zona urbana, a 4,3% e, na zona rural, a 12,8%. Em termos absolutos, são 48.945 funções docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo sem formação superior.

A partir do ano de 1997, ocorreram no Brasil e em diversos estados, encontros, conferências e seminários que discutiram as políticas para a educação no e do campo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA (julho de 1997) tinha como ponto de partida pensar a educação pública a partir do campo com todas as suas especificidades. A I Conferência no Paraná de Educação do Campo aconteceu em julho de 1998, tendo, como objetivo, aprofundar a reflexão sobre a relação escola rural X escola do campo. Em setembro de 1998, em Luziânia se realiza a Conferência Nacional: “Por uma Educação no Campo” com o anseio de se construir nos estados as Articulações Estaduais. Em 2000, o Paraná organizou a II Conferência Paranaense que resultou na “Carta de Porto Barreto”, onde se aponta que as discussões acerca da educação no e do campo devem ser realizadas com os indivíduos e não para eles, criando-se, assim, a Articulação Paranaense Por uma Educação no Campo.

Os relatórios pesquisados e os objetivos por eles determinados, no que diz respeito à formação de professores para a Educação no e do Campo, são pensados na esfera mais ampla da sociedade e procuram apreender a relação entre o universal e o singular. 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 a serem tomados nas 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.

O espaço reproduz a totalidade social à medida que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas, o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 2005, p.33).

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 tornar-se 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 principalmente dos educadores. O trabalho do professor é educar pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem, o desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações e culturas.

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.

No contexto do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir o atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING; NERY, MOLINA, 1999, p. 58).

É necessário se pensar num novo conceito do que seja o campo, ampliando a visão de que a zona rural não é um local de atraso, de gente ingênua, suja, pacata, lenta, desconfiada e avessa ao progresso e à modernização, é preciso superar essa educação precarizada. Há uma produção cultural no campo que, ao contrário do que muitos pensam, deve-se fazer presente no meio escolar. Para uma prática pedagógica na Escola do Campo é importantíssimo que se levem em consideração seus conhecimentos.

A educação rural, mesmo mediante as lutas históricas da população camponesa por direitos, é marginalizada e ressentida da forma preterida com que ainda é lembrada, com expressões diminutivas, que dão conotação, no mínimo, pejorativa, tais como ‘professorinha’, ‘escolinha rural’. Salientamos que a educação formaliza um dos processos pelo qual a sociedade brasileira se configura, mas não é como pensa a pedagogia ingênua, a única que a configura no cenário nacional. Na perspectiva republicana, espaço urbano e rural, politicamente delineados, 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 expressa, 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 cantinelas para a conquista das garantias de dignidade na vida em sociedade (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2008, p.8).

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 a partir 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.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. CEDES**, v.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: Cadernos SECAD 2, INEP/MEC, 2007.
- CEPAL/ UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/ CEPAL/INEP, 1995.
- GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília, DF: UNESCO, 2001. Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação, 7.
- KOLLING, E.J.; NERY, M.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Editora da UnB, 199.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo**: Cadernos Temáticos, Curitiba: SEED, 2005.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: USP, 2005.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA, I.M. de S.; HIROSE, K.; CECÍLIO, M. A. Perspectivas de leitura: educação do campo. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008. p.139- 173
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.60-92.

