

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO CONTINUADA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

COAN, Ivonete Benedet Fernandes — UNIPLAC (SC)

benedetcoan@gmail.com

RAMPI, Ana Paula — UNIPLAC (SC)

anaunimed@hotmail.com

CEMBRANEL, Valéria Pereira — UNIPLAC (SC)

valeriapcembranel@hotmail.com

Eixo Temático: 3. Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente

RESUMO

Esta pesquisa visa estudar o processo de formação de professores na modalidade educação continuada na perspectiva da concepção histórico-crítica, tendo como característica de investigação a abordagem qualitativa. O cotidiano enfrentado pelos professores das escolas públicas, dentre elas as escolas inseridas no meio rural, destaca a dicotomia entre ideal e real, tendo como base uma formação voltada para as características e peculiaridades de cada escola e os sujeitos que a frequentam. Assim, buscamos refletir sobre a situação da educação continuada e formação do professor que trabalha com a educação do campo, colocando em evidência a questão das políticas públicas para a educação nacional no que diz respeito ao processo educativo desses sujeitos. Na revisão teórica, abordamos principalmente estudos de Saviani, Gentili, Mészáros, Santos, Caldart e Arroyo com o objetivo de compreender como acontecem os processos de formação dos educadores, salientando a perspectiva neoliberal capitalista que permeia o processo educacional brasileiro e demais países da América Latina, reflexos de uma hegemonia advinda do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Continuada, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação nacional há tempos vêm se delineando nas discussões estabelecidas por diferentes setores da sociedade civil e política. No entanto, embora as discussões em diversas instâncias, bem como nas lutas dos educadores por políticas que atendam às necessidades básicas de uma educação libertadora, observa-se que a

legislação brasileira caminha no sentido contrário a essa meta, quando o Estado se exime de sua condição de provedor de uma educação qualitativa em todos os níveis de ensino.

Diferentes autores expressam essa realidade e colocam como causa primeira um sistema econômico desigual que gera uma crise sem precedentes em todas as esferas sociais. Iniciado como capitalismo, aos poucos a acumulação de capital nas mãos de uma minoria foi adotando estratégias de manutenção e reprodução de suas características e assumindo diferentes modos de se infiltrar nas diversas sociedades do planeta. Cada fase desse processo recebe uma denominação que vai desde capitalismo até neoliberalismo ou pós-neoliberalismo, momento que vivenciamos nesta segunda década do século XXI. De qualquer modo, esse sistema tem como fundamento a divisão social em classes, colocando de um lado os exploradores – uma minoria – e de outro os explorados – a maioria da população mundial.

Oliveira (1999) descreve o momento atual como uma realidade regida pelo sistema de capitalização global que tem por base a história da luta de classes, opressor e oprimido - burguesia e proletariado. Os reflexos desse embate são sentidos pela sociedade burguesa moderna que vive uma crise de produção, de troca, de propriedade e obsolescência constante, resultando em uma crise de excesso, de demasia industrial e comercial.

Conforme Santos (2002, p. 247-248), dessa hegemonia resultam algumas lógicas que precisam ser revistas, como a da “*monocultura do saber*” e “*do rigor do saber*”; a lógica da “*monocultura do tempo linear*”; a “*lógica da classificação social*”; a “*lógica da escala dominante*” e a “*lógica produtivista*”. Em seu trabalho sobre a sociologia das ausências e das emergências, esse autor procura explicar e pensar maneiras de suplantar essas ideias, identificando em diferentes países como se processa a globalização hegemônica e a contra-hegemonia, partindo do princípio de que os movimentos sociais podem ser o modo de reinvenção “da emancipação social”. Embora isso não possa ser compreendido em separado, entendemos que uma lógica maior domina a todas, que é a hegemonia do capital.

A respeito da lógica da monocultura do saber, o mesmo autor considera que por essa ótica os cânones científicos e artísticos caracterizam-se como verdades inquestionáveis e como única possibilidade de produção de conhecimento, deixando de lado qualquer outra atividade fora do convencionalmente chamado verdadeiro. No que diz respeito à lógica da monocultura do tempo linear, Santos entende que ela é responsável pela reconstrução histórica, eliminando ou minando as diferenças para estabelecer uma unidade hegemônica determinada pelo capital. Desse modo, o sistema complexo que se foi criando em torno da

acumulação de bens contribui para a ideia de que só há uma direção e sentido para a história (SANTOS, 2002, p. 247).

[...] Esse sentido e essa direção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam (SANTOS, 2002, p. 247).

Sob essas duas perspectivas, é possível traduzir esse processo e colocá-lo como explicação para o que ocorre com a educação nacional, no sentido de que os sistemas educacionais também estão em crise, na medida em que contribuem para a formação de indivíduos para o capital, seguindo como verdadeiros os conhecimentos científicos, culturais, sociais, históricos e individuais produzidos a partir da convenção de que existe um centro e deste se irradiam as formas de entender a sociedade. Para Santos (2002, p. 263),

As concepções de desenvolvimento capitalista têm sido reproduzidas pela ciência econômica convencional e pela razão metonímica e a razão proléptica que lhe subjazem. Essas concepções assentam na ideia de crescimento infinito obtido através da sujeição progressiva das práticas e saberes à lógica mercantil.

A crise pela qual passam os sistemas educacionais pode ser explicada também sob essa ótica, considerando que a qualidade da educação deixa de ser o fim último do processo de ensino, colocando à frente dos programas e reformas educacionais a lógica de mercado, segundo a qual a educação também se torna um bem comercializável e nela se formam seres comercializáveis que venderão sua força produtiva para manterem a própria subsistência. Para Gentili (2008, p. 4):

Em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Isso nos leva a pensar que essa realidade se traduz na proliferação de cursos, de faculdades, de possibilidades de formação de professores, a maioria voltada para a formação tecnicista que privilegia a inserção de profissionais no mercado de trabalho e afasta o ideal de liberdade e igualdade de direitos a todos os cidadãos, uma vez que a educação torna-se produto de troca de um sistema capitalista.

A realidade da escola não pode ser explicada unicamente pela crise sem que se avaliem seus sujeitos e se compreenda que a comunidade escolar em geral transmite e recebe aquilo que lhe é ditado pelo processo hegemônico de comercialização de saberes e de indivíduos sob a lógica do capital. No que tange à formação de professores, a realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino superior, privadas ou públicas, é fruto do sistema desigual que estabelece diferenças e necessita de um processo formativo rápido e econômico que capacite pessoas para atender aos interesses do mercado. A situação da educação superior voltada para a formação docente é analisada por Freitas (2007) nos últimos 12 anos e suas conclusões são as de que:

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003 (Freitas, 2003), à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos (FREITAS, 2007, p. 1209).

Observando essas colocações, nos situamos diante de uma condição que tem sido objeto de diferentes estudos e discussões, que é buscar nos eventos passados as explicações para a realidade atual. Por isso se faz necessário entender como a educação brasileira é regida por políticas internacionais, situação que se reflete diretamente no processo de ensino, na precariedade do sistema escolar como um todo e na discriminação da profissão de educador.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No que diz respeito à educação brasileira, o século XIX já assinala a preocupação com a formação de professores, porém, seguindo a tendência de “treinamento” à custas do próprio docente. Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, seguida de outras nas demais províncias brasileiras. A Escola Normal tinha por objetivo formar professores para o ensino na educação básica, sem que se desse a devida atenção ao processo pedagógico, prevalecendo nos currículos de formação dos professores os mesmos conteúdos a serem transmitidos aos alunos (SAVIANI, 2008, p. 144).

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os

professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 144).

Observa-se que o começo da história da formação de professores no Brasil já se processa pelo viés do treinamento para transmissão de conteúdos sem que se prepare o professor para o ensino de qualidade, ou seja, formar professores era um processo oneroso e insignificante do ponto de vista qualitativo e quantitativo. Germinava naquela época uma realidade que ainda se sustenta, com a diminuição dos gastos do poder público com a educação.

Um segundo período relativo ao preparo de professores para o trabalho em sala de aula se dá nos anos 1890 a 1932, com a “reforma da instrução pública do estado de São Paulo”, sob o princípio de que sem bons professores, preparados adequadamente conforme “processos pedagógicos” e conhecimentos científicos “adequados” à atualidade vigente “o ensino” não poderia “ser regenerador e eficaz”. Para isso, foi criada a Escola Modelo “anexa à Escola Normal”, pois, segundo os responsáveis pela reforma, “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores”. A escola modelo, é importante destacar, seria financiada pelos reformadores (SAVIANI, 2008, p. 144-145).

De 1932 a 1939 um novo passo no processo de formação dos professores foi dado com a criação dos Institutos de Educação, colocando a pesquisa como um dos elementos para essa formação. Para Saviani (2008, p. 146),

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Uma reforma, sob o Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, foi colocada em prática por Anísio Teixeira com o objetivo de acabar com as falhas da Escola Normal centrada no aprendizado de conteúdos específicos do ensino básico. A Escola Normal foi transformada em Escola de Professores e, segundo Saviani, o currículo contava desde o primeiro ano com as disciplinas de:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências

naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2008, p. 146) .

Também se destaca nessa nova escola o caráter experimental da prática educativa com a presença de “a) jardim de infância, escola primária e escola secundária [...], demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão” (SAVIANI, 2008, p. 146).

Observa-se uma inovação do processo formativo no momento em que são instituídas as práticas pedagógicas, ainda que em caráter experimental, mas que acenavam para uma formação diferente daquela praticada pelas escolas normais que não preconizavam o caráter científico na formação de professores.

De 1939 a 1972 inicia-se a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, consolidando o padrão das Escolas Normais. Isso se deu a partir da elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo “ao nível universitário” (SAVIANI, 2008, p. 146).

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 146).

O período que vai de 1971 a 1996 caracteriza-se pela instituição da habilitação de magistério, substituindo a Escola Normal, conforme exigências do Golpe Militar de 1964. Nesse processo, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2008, p. 148).

Para o mesmo autor, o final do regime militar trouxe novas expectativas aos movimentos de educadores que esperavam melhorias no processo de formação docente. Porém a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional promulgada em 1996 não atendeu aos anseios do corpo docente brasileiro, instituindo o aligeiramento da formação de professores com o objetivo de baratear esse processo através de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008).

Se as condições da educação urbana se encontram desse modo, quando se pensa e educação do campo as dificuldades acentuam-se ainda mais. A necessidade de uma formação direcionada para o trabalho em escolas do campo é uma realidade. Isso tem sido uma das metas dos movimentos de Educação do Campo, a exemplo do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) que tem como principal objetivo “ampliar” ou complementar o ensino formal dos trabalhadores de assentamentos rurais. Embora esse Programa tenha como meta os assentamentos rurais, o movimento gerado por ele acabou criando outra possibilidade de ensino aos moradores do campo, com um processo educacional que procure valorizar as características de cada comunidade. Com isso, entendemos que se há necessidade de se instituir programas voltados para a educação dos camponeses, é porque a formação tradicional não está dando conta de fazer isso.

Saviani (2008, p. 148), ao concluir sua revisão histórica, entende

[...] que ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Conforme se observa, em todos os momentos e reformas instituídas no que diz respeito à formação docente, o discurso se volta sempre para uma mesma lógica, a do aumento de instituições de ensino atreladas ao barateamento do processo educacional segundo as necessidades de um sistema econômico. Por consequência, a escola deixa de ser um centro formador de intelectuais politizados, conscientes, livres para pensar e agir, focando na formação direcionada para o pensamento de que a riqueza cabe aos mais aptos a obtê-la. Aos de menor capacidade, resta o trabalho quase servil. No que trata da educação do campo, a preocupação com uma educação voltada para as peculiaridades camponesas vem alcançando destaque nas últimas décadas por meio dos movimentos sociais. No entanto, a escola formal que tem por objetivo a formação de educadores capazes de trabalhar com a diversidade, seja no campo o no meio urbano, ainda não consegue alcançar sua meta, em especial no que trata das comunidades rurais. Contudo, quando se fala em educação do campo não se está referindo apenas a um grupo específico, porque

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 11).

Desse modo, quando se pensa educação do campo, em formação de professores para o trabalho nas escolas do campo, é necessário levar-se em conta toda essa diversidade e pensar na formação de pessoas que possam trabalhar com a realidade complexa e heterogênea que forma o meio campesino.

3 HEGEMONIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme o levantamento histórico sobre a formação de professores no Brasil, o que mais se destaca é a ausência do Estado como força capaz de instituir uma educação de qualidade que leve em consideração tanto o conhecimento global quanto o particular, ao contrário, as políticas públicas destinadas à educação, em especial à formação docente são direcionadas ao atendimento de exigências externas provenientes da hegemonia do capital.

Nesse processo estão em evidência as necessidades de um sistema que valoriza a individualidade daqueles que possuem os princípios básicos para exercer uma profissão e “se dar bem”. Aos que não se ajustam a esse quadro, restam a exclusão e o abandono por parte do Estado e da sociedade como um todo. Esse pensamento nos remete ao trabalho de Pablo Gentili e suas explicações sobre a perpetuação de uma sociedade capitalista, individualista e negligente.

A possibilidade de conhecer e reconhecer a discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas (GENTILI, 2008, p. 4).

A ótica neoliberal, é importante lembrar, não é contra a escola nem mesmo com a formação, pelo contrário, ela exige cada vez mais qualificação profissional para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho, fim único da educação sob a lógica do capital. Para Gentili, essa situação é decorrente de uma hegemonia construída sobre as bases de “tecnocracias neoliberais”. Por isso,

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais

qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes (GENTILI, 2008, p. 5).

Isso nos leva aos trabalhos de Althusser (1985) a respeito dos Aparelhos Ideológicos do Estado que trabalham para a perpetuação de ideias próprias de uma sociedade hegemônica que prioriza uma classe em detrimento da outra, colocando, de um lado, os detentores do poder e, de outro, os que precisam vender sua força produtiva para atender às próprias necessidades básicas.

Se nos situarmos em relação à educação do campo, podemos observar que as ações do Estado em favor de uma educação para a comunidade campesina se dá a partir da cobrança dos movimentos sociais organizados pelos moradores do campo, a exemplo do PRONERA e do Via Campesina e não por uma vontade política que esteja preocupada na formação de professores ou de profissionais para o trabalho no campo. E essa diferença precisa ser considerada quando se fala em educação direcionada ao homem do campo, porque, a princípio, ele não deseja a formação dos filhos para saírem do campo, então, as prioridades educacionais devem atender a essa peculiaridade e buscar formação para esses sujeitos para que permaneçam no campo. O que se observa é o contrário disso, ou seja, um sistema educacional que forma sujeitos para o mercado de trabalho, em geral no meio urbano, atraindo cada vez mais o homem do campo para a cidade.

Na atualidade os mecanismos de dominação utilizam processos de alienação dos indivíduos pela via do desejo e prática do consumo, de bens e mercadorias e de produtos culturais, também transformados em consumo (a moda, um estilo de ser e de fazer, dito como diferente). A vida dos cidadãos comuns se transfigura em um cotidiano de sofrimentos – obrigações, deveres, luta pela sobrevivência para suprir carências de várias ordens, exclusão e sofrimento para grandes contingentes (GOHN, 2010, p. 58).

Essa alienação se processa por meio da assimilação da ideologia dominante por parte dos subordinados a essa lógica. Depreende-se, então, que se existe uma ideologia, ela precisa de um ou mais meios pelo qual se propagar, ou seja,

[...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 1985, p. 59).

Para Althusser (1985), a escola constitui-se na instituição por Excelência que transmite esses valores sem questioná-los, porque todos, professores, alunos, sociedade na qual se insere a escola estão envolvidos nesse processo, inclusive os intelectuais, porque formados sob os mesmos princípios de educação para o capital. Essa realidade nem sempre cabe aos camponeses. Sua vida, seus interesses, sua cultura, costumes e hábitos em geral não se coadunam com a ideia de individualidade. A comunidade camponesa é formada pela diversidade, mas também pela união de seus sujeitos, nas reuniões comunitárias, nas festas de igreja, nos bailes, no trabalho coletivo de ajuda mútua. Embora o sistema educacional brasileiro reproduza os ideais capitalistas, o homem do campo nem sempre é influenciado por isso e precisa para seus filhos uma educação que não os afaste de suas raízes.

Para Mészáros, a internalização de preceitos próprios do capital ocorre em toda a sociedade e tem na escola um dos meios de reprodução desses preceitos.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Embora o cenário desolador com o qual nos deparamos ao pensar na educação brasileira, alguns caminhos começam a se delinear quando buscamos outras possibilidades de mudança a exemplo dos movimentos sociais e a educação não formal propostas por Maria da Glória Gohn. Em relação aos movimentos sociais, pode-se dizer que eles têm sido fundamentais para o desenvolvimento de uma educação voltada para as especificidades camponesas. Além de buscarem uma educação formal ao homem do campo, promovem a educação informal pelo próprio movimento que fazem nas comunidades do campo.

4 POSSIBILIDADES DE OUTRA REALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Talvez os primeiros passos rumo a uma educação voltada para a formação de indivíduos conscientes e capazes de empreender esforços para mudar a realidade desigual que vivenciamos tenham sido dados por Paulo Freire (1980), com sua proposta de uma educação que torne os indivíduos conscientes de si e do mundo. Segundo esse pensador, um dos preceitos básicos para que a conscientização ocorra é a existência de uma relação dialética

entre ação e reflexão, capaz de mostrar ao homem sua capacidade de atuar e transformar a realidade social vigente. A conscientização também se liga à utopia, não como algo irrealizável, mas como relação dialética permanente entre o ato de denunciar e o de anunciar, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e do comprometimento com a realidade na busca pela libertação.

Entendemos que essa educação que liberta não pode ser veiculada de modo satisfatório nas escolas do modo como a educação brasileira vem sendo tratada pelo poder público e seu atrelamento aos pressupostos neoliberais. De acordo com Kremer (2007, p. 52), mesmo que o ensino de qualidade seja desenvolvido conforme as especificidades de cada comunidade, conforme preconizado nas leis brasileiras que tratam sobre a educação, ele será capaz de atender às peculiaridades campesinas, porque a falta de estrutura e de formação adequada e continuada dos professores que trabalham no campo impede ações capazes de modificar a realidade educacional dos campesinos. Conforme entende Arroyo (2004, p. 100), “Modernizar, equipar, ou tentar tornar minimamente eficiente a velha estrutura de gestão e condução do velho sistema de ensino rural não será um assumir público, político, do campo real que aí está a exigir outro tratamento político, público de seus direitos à educação”.

Conforme Freire (2004, p. 328), quando andamos, fazemos isso com a cultura da qual somos parte e, segundo esse pensamento, não é possível sacrificar a identidade cultural. Pensar sobre isso leva a refletir sobre os modelos de educação e de formação inicial e continuada que vem sendo disponibilizada aos professores que trabalham no campo, que promovem a educação do campo e que, em geral, também são do campo.

A escola tradicional, do modo como tem sido constituída, não está preparada nem mesmo para receber o professor ou futuro professor proveniente do campo. Na instituição formadora, o saber que esse sujeito vai adquirir é o saber formal, centrado numa percepção capitalista de uma sociedade urbana e de consumo. As peculiaridades, a identidade desse sujeito, suas raízes serão podadas no momento em que ele entrar em uma sala de aula de um curso profissionalizante. Não há mediação dos processos educacionais desenvolvidos nas instituições formadoras entre o saber adquirido pelo sujeito do campo e o saber institucionalizado. Se não houver mediação no centro formador, como podemos esperar que os educadores desenvolvam isso nas escola inseridas no meio rural e que atendem à população campesina com toda sua singularidade e diversidade?

A educação cidadã, humana e humanizadora requer sujeitos capazes de estabelecer o diálogo, tanto na sala de aula com/entre os alunos, mas também o diálogo com os diferentes

saberes que se relacionam quando se trata de uma comunidade campesina. É necessário mediar também o conhecimento do homem do campo com o conhecimento proveniente do meio urbano, a cultura citadina com a cultura campesina, as necessidades de um conhecimento e saber formal com a necessidade de manutenção das raízes do homem rural e do saber passado de uma geração a outra e que forma a riqueza, diversidade e sabedoria do homem do campo.

Nesse sentido, destacamos as considerações de Arruda (2008, p. 12) sobre o papel da mediação, pois a “reforma de pensamento” é um dos primeiros passos para que essa ideia possa se concretizar, pois, segundo a mesma autora, isso “pode possibilitar diálogos fundadores de uma prática de mediação cujo processo inclua um profissional humanizado”. Atrelando essas ideias ao papel do educador, consideramos com a autora que a mediação ocorre principalmente através do diálogo e isso inclui a emoção como elemento inerente a qualquer processo mediador. Para a autora,

Hoje, felizmente, a evolução do pensamento humano vislumbra perspectivas que consideram “cega” a razão despida de emoção a partir de uma crítica à idéia de que a racionalidade seja uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. Nesta compreensão, o fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas na emoção que acaba por determinar nossos argumentos. Na prática transdisciplinar de mediação, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas humanas (medo, agressão, ternura, indiferença). Assim sendo, convém ficar atento às emoções que mudam as ações das pessoas em meio a esta imprevisibilidade seguir construindo estratégias sensíveis de compreensão humana (ARRUDA, 2008, p. 32).

Essas percepções nos permitem estabelecer uma relação com o pensamento de Freire, cuja teoria indica novos caminhos a uma educação para o futuro. Não se pode negar que entre essas possibilidades o diálogo e a emoção devam ser constantes, porque nenhuma proposta para uma educação mais humana e que defenda a igualdade de direitos e deveres se desenvolve sem que haja o estabelecimento de um diálogo entre todos os envolvidos. E, nessa conversa, estão em jogo as individualidades, as particularidades de cada um e, ao mesmo tempo, as necessidades de um todo complexo que precisam ser avaliadas, analisadas e consideradas no que se vai propor.

Contudo, não podemos deixar de pensar que nenhuma ação voltada para o sistema educacional se desenvolve sem que haja a participação do Estado com políticas públicas condizentes às necessidades de uma educação humanizadora. Nesse sentido, entendemos com Mészáros (2010) que é preciso uma “educação para além do capital”, o que enseja uma “ordem social qualitativa diferente”:

Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2010, p. 72).

Para que se desenvolva uma educação diferente da praticada nas escolas brasileiras, que privilegia as desigualdades, que semeia e reproduz uma ideologia que mercantiliza tudo, até mesmo os processos educacionais, Mézáros (2010) entende que se deve manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação constante, porque isso requer tempo e que os sujeitos estejam atualizados porque a sociedade, as ideologias, o conhecimento estão em constante transformação. Assim, para esse autor:

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada* (MÉSZÁROS, 2010, p. 74).

Essas considerações nos remetem ao início desta discussão, ou seja, para que haja transformações sociais efetivas voltadas para a construção da cidadania, da justiça e da igualdade é preciso que a educação também mude e os sujeitos acompanhem essas mudanças. Acreditamos que o professor deve manter-se em constante aprendizado, em contato com as novas teorias, buscando uma visão crítica sobre a sociedade que o cerca para que possa se tornar de fato um construtor de competências, um mediador de emoções, um ser humano consciente de seus atos e de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não é fruto apenas das leituras citadas no texto, mas também dos encontros e discussões travadas em sala de aula. Nesse momento, colocamo-nos no papel de professores que precisam continuamente buscar mais conhecimento, atualizações das metodologias e teorias ultrapassadas, num processo de educação constante. O diálogo com

diferentes autores nos mostra que a educação brasileira está passando por uma séria crise de conceitos e concepções que já não servem mais como guias do ensino desenvolvido nas escolas.

Dessa crise resultam questionamentos e incertezas. Como será a educação no futuro? Que papel a escola deve desempenhar nesse novo contexto? No entanto, não há uma resposta definitiva, embora possamos pensar que do modo como está não há possibilidade de continuar; que algumas atitudes precisam ser tomadas por todos os envolvidos com a educação, seja ela do campo ou da cidade, para encontrar uma saída em conjunto para a crise.

Entendemos que uma dessas ações é a educação continuada, que prepare os indivíduos sempre. Porém, conforme diferentes teóricos apontam, para empreender mudanças na educação é preciso primeiro uma mudança de pensamento, e tempo, porque transformar uma realidade que há mais de um século tem sido veiculada por diferentes meios e instituições não é tarefa para alguns anos. O conhecimento científico consciente de que não é uma verdade absoluta, atrelado ao conhecimento comum que também contém saberes inerentes à condição humana são elementos que podem contribuir para essa transformação.

A educação para o futuro requer indivíduos conscientes de si e do mundo, seres reflexivos capazes de pensar diante das adversidades e buscar soluções que abarquem toda a humanidade para que palavras como justiça, igualdade, paz, e porque não dizer felicidade não sejam apenas verbetes de dicionários que encerram em sua definição uma utopia impossível.

Saber lidar com as incertezas, as adversidades, buscar soluções práticas, reconhecer a natureza humana e sua relação com o meio em que vive como podem auxiliar nesse processo. Entendemos que há muito ainda para que os primeiros resultados apareçam. Há teorias, como os estudos de Gohn e o trabalho desenvolvido pelos estudiosos sobre a educação do campo que trazem possibilidades de mudanças efetivas para a educação em geral, para a educação do campo e conseqüente mudança de pensamento. Há teóricos que auxiliam na compreensão de um contexto que há muito vem sendo internalizado na sociedade mundial. Refletir sobre esse momento e buscar nas possibilidades de mudança o caminho para uma “educação libertadora”, como desejava Paulo Freire, é um passo rumo à educação para o futuro.

Entendemos que seres conscientes, que possuem competências necessárias para lidar com o simples e o complexo também podem modificar os sistemas que nos são impostos há tanto tempo. Isso inclui reformar não só os sistemas sociais, mas também políticos e econômicos para que as políticas públicas destinadas à educação do campo, mas também a

urbana, por exemplo, sejam de fato condizentes com a realidade das pessoas e não de uma pequena parcela detentora do poder. Educar para além do capital é necessário e urgente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

_____; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, Marina Patrício de. **O mediador de emoções**. (Re) significando a prática da mediação social. 1. ed. Pelotas: Livraria Mundial, 2008. 50 p.

BASES para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da tolerância**. (Organização e notas Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em 12/05/2012 as 16h00.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**, 2008. Disponível em: <<http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em 12/05/2012 as 13h00.

GOHN, MARIA da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs, e Redes Solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

KREMER, Adriana. **Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) 212p. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **À sombra do Manifesto Comunista**: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: GENTILI, Pablo, SADER, Emir (orgs). **Pós-neoliberalismo II**: Que Estado para que democracia? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. P. 68-78

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 04/04/2012 as 15h00.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 12/06/2012 as 12h00.