

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DE PALMAS – TO

Maria Edivângela da Silva – UNB
edivangela@gmail.com

Ana Corina Machado Spada – UNB
corinaspada@hotmail.com

Eixo 7: Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

Resumo: Este trabalho configura-se na perspectiva de refletir e dialogar acerca da formação de docentes das séries iniciais nas escolas municipais da cidade de Palmas – TO. Busca-se uma reflexão acerca das seguintes questões: que sujeitos sociais estão inseridos nos contextos educacionais do campo de Palmas – TO? Como tem sido a formação continuada a eles oferecida? Há emancipação desse sujeito social nos aspectos pessoais e profissionais? O espaço de estudo apresenta-se com suas peculiaridades, dificuldades e possibilidades para a realização e efetivação do trabalho docente à medida que se apresentam as características do estado do Tocantins que perpassam pelo seu histórico contexto de abandono. As reflexões que aqui são escritas advêm do acompanhamento do trabalho docente nas escolas do meio rural de Palmas – TO desde 2005 quando começa a se consolidar nestas escolas um novo “*modus faciendi*” a partir dos investimentos em formação docente mediante a implantação de políticas públicas, ampliação e reestruturação dos espaços físicos, (re)direcionamento pedagógico por meio da implantação da modalidade de ensino em Tempo Integral. O foco desta pesquisa está centrada na análise de quem é o sujeito docente que se propõe a produzir conhecimento na Educação do Campo e se a formação que lhe é oferecida pauta-se na sua emancipação.

Palavras-Chave: Formação Docente – Educação do Campo – Educação Básica

1. A década de 90 e as perspectivas de formação de professores

Os anos 90 com a promulgação da LDB nº 9394/96 é marcada por inúmeras reformas no âmbito educacional impulsionadas num marco distintivo que é a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jontiem, na Tailândia no ano de 1990 sob a coordenação geral da UNESCO. Foi dada especial atenção e ênfase à formação docente como uma estratégia de desenvolvimento da educação. A partir de então se cria um contexto de políticas públicas neoliberais para a formação do educador que se volta para a proletarização do magistério.

A adoção destas políticas públicas para concretizar a formação docente geraram consequências, uma vez que estas foram impulsionadas por organismos internacionais e sabe-se, claramente, que elas perpassam os dias atuais. Tal lógica, segundo Dourado

(2002, p.1) implica em alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas públicas e privada em detrimento da primeira.

O “Todos pela Educação” realizou um levantamento que apresenta a situação da formação docente nas escolas do campo e mostra um número bem maior de professores sem curso superior em relação às escolas urbanas. Do total de 1,7 milhão de docentes que trabalham nas cidades, 74% têm diploma de ensino superior. Na área rural, a quantidade cai para 43,8% do total. Nas cidades, 14,8% dos professores das séries finais do fundamental e do ensino médio têm formação inadequada, conforme nos apresenta a tabela abaixo.

Formação dos professores - Educação Infantil e Ensino Fundamental I

ÁREA	NÚMERO DE DOCENTES COM FORMAÇÃO ATÉ NÍVEL MÉDIO (NÃO-NORMAL)	NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO SUPERIOR (SEM LICENCIATURA)	TOTAL DE DOCENTES SEM FORMAÇÃO MÍNIMA	% DO TOTAL DE PROFESSORES
Urbana	75.524	18.020	93.544	10,5
Rural	20.501	2.862	23.363	13,3

Censo Escolar 2010 / Levantamento Todos pela Educação

O Plano Nacional de Educação define, a partir de seus diagnósticos, que a educação só poderá ter êxitos e avanços se houver valorização do trabalho docente através de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. Nesse contexto de política global de formação docente surgem programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES), as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tendo como objetivo principal a garantia de que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Santos (2009), mostra que de um total de 327.176 dos professores das escolas rurais: 205.820 atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 106.534 ensinam nos

anos finais do Ensino Fundamental e 14.822 trabalham no ensino médio. Desses docentes, 7.104 têm o Ensino Fundamental; 205.753 têm o Ensino Médio e, com cursos de graduação, são 114.319 docentes. E ainda que, dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, 46,7% não são graduados, possuindo apenas o ensino médio, ou seja, quase a metade.

2. Características do Estado do Tocantins e suas influências

O Estado do Tocantins apresenta características que merecem ser consideradas para a compreensão de traços que marcam a situação atual vivida pela população, bem como práticas sociais e formas de pensamento que têm suas raízes históricas no próprio processo que marcou sua construção.

O argumento socialmente apresentado e difundido durante as décadas de 1970 e, sobretudo 1980, para conferir sustentabilidade ao ideário separatista expunha que o então amplo território do estado de Goiás era marcado por uma divisão sociocultural cujas raízes encontravam-se no próprio processo de ocupação do território. De acordo com essa concepção, a região norte do estado de Goiás já nascera diferente da região sul desse estado, uma vez que o norte fora ocupado por migrantes nordestinos, vindos, inicialmente, da Bahia e Pernambuco e, posteriormente, do Maranhão e do Pará. Por outro lado, o sul do estado de Goiás foi povoado por migrantes colonizadores oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. (FIRMINO, 2009; MAIA, 2009; RODRIGUES, 2010).

O discurso construído para sustentar a divisão do estado de Goiás e a criação de uma nova unidade federativa, o Tocantins, pautou-se em questões de ordem histórica e cultural, empregados para firmar e afirmar a origem e a “identidade” tocaninense como “consciência” entre a população.

Apresentou-se a ideia da dualidade cultural de Goiás como verdade irrefutável porque se entendeu que a mesma podia ser comprovada no fato de os costumes, dos hábitos, do tipo humano, do sotaque, do ambiente natural e ecológico etc. serem completamente distintos em ambas as partes. Essa ideia serviu para justificar a necessidade – apresentada como inexorável e transcendental – da divisão de Goiás, porque se acreditou que os homens do Norte e do Sul tinham identidades diferentes e antagônicas. Essa ideia, produzida e sistematizada pela historiografia, foi disseminada pelas elites criadoras do novo Estado, contribuindo a mesma para inventar o Estado do Tocantins ao ser assumida como tarefa não somente política, mas também educacional. (FIRMINO, 2009, p. 34).

A naturalização do discurso de diferenciações culturais constitutivas que marcavam o processo de construção das regiões norte e sul do estado de Goiás fomentou a camuflagem de preconceitos entre os sulistas em relação aos nortistas e destes em relação àqueles. Tais preconceitos atuaram como força motriz para o crescimento e manutenção do ideário separatista.

Por esta razão, talvez possamos afirmar que o Tocantins é, de certa forma, uma invenção dos preconceitos e dos complexos do Nordeste, do Sul, de Goiás e do Brasil. Isso talvez explique porque a efetivação da separação promoveu a satisfação tanto dos goianos do Sul (representados pelos descendentes de mineiros e paulistas), por se sentirem superiores, mais evoluídos, apesar de verem o Estado dividido; quanto dos goianos do Norte (representados pelos nordestinos e paraenses), por verem surgir no horizonte – com a criação do novo Estado – as possibilidades históricas para deixarem de ser pobres, abandonados, pedintes e subdesenvolvidos. (FIRMINO, 2009, p. 39).

Firmino (2009), Maia (2009) e Rodrigues (2010) expõem que o argumento da dualidade cultural entre as regiões Norte e Sul de Goiás, utilizado para justificar a separação, ocultava o preconceito como um dos elementos fundantes do processo de invenção do estado do Tocantins. Nessa perspectiva, o território goiano protagonizou, em certo sentido, as diferenças e os preconceitos entre povos do norte e do sul do Brasil.

A ideologia separatista e o discurso construído a partir dela passaram a figurar não somente nas defesas públicas de políticos tradicionais, mas também entre professores, dentro e fora das escolas.

Paralelamente à criação do estado do Tocantins, outorgada pela Constituição Federal de 1988, constrói-se um mito e demarca-se um modo de se fazer política na região que iria influenciar não somente a história do novo Estado, mas também suas relações e práticas sociais.

A formação da imagem de José Wilson Siqueira Campos se constituiria para os tocaninenses por meio da figura de herói, amplamente forjada e divulgada na mídia local, recorrendo a artigos em jornais, outdoors, propaganda em mídia televisiva e até mesmo em uma cartilha em quadrinhos distribuída nas escolas públicas estaduais.

A construção do mito Siqueira Campos apóia-se expressivamente na mídia local. Os dois jornais de maior expressão da capital (*Jornal do Tocantins* e *Folha Popular*), por exemplo, embora insinuando a tão decantada e enganosa “neutralidade”, não poupam elogios ao governo estadual. Veiculam

profusamente matérias sobre as realizações governamentais, mesmo as mais modestas. Por outro lado, parece não perceberem, em regra, as falhas da Administração. Uma forma mais sutil de propaganda é não indicar a parcela de responsabilidade do governo nos fatos incômodos noticiados, como o crescente índice de insegurança, gerado por arrombamentos, assaltos, tentativa de sequestro etc. (MAIA, 2009, p. 68).

Se por um lado a mídia local corroborou a construção do mito Siqueira Campos, por outro, a imprensa nacional não fechou os olhos às práticas oligárquicas desenvolvidas em solo tocaninense. As denúncias de maior intensidade são direcionadas à “política do favor”, antigo vício nacional, tido como o fundamento e a base do Estado brasileiro, com forte influência sobre a gestão da res publica, marcante no Tocantins, onde a prática do favor como moeda política disseminou-se amplamente, não permitindo a distinção entre o público e o privado. (MARTINS, 1994).

Uma prática comum ao mandato de Siqueira Campos é a distribuição de terras pautada na desapropriação, como denuncia artigo publicado em revista de circulação nacional, explicitando que desde sua primeira administração, já distribuiu em Palmas e no interior do Estado do Tocantins pelo menos 20.000 hectares de terra, área equivalente a do município do Recife.

No entorno de Palmas, foram distribuídas 2.000 chácaras. Em 1990, um ex-secretário de Estado pagou o equivalente a 700 reais, em valores atualizados, por um sítio que hoje vale 30.000 reais. O próprio governador Siqueira Campos vendeu para a pessoa física Siqueira Campos uma área com mais de 80 hectares, onde plantou 20.000 coqueiros e construiu um lago cinematográfico. Em 1997 mandou desapropriar uma fazenda de 354 hectares, contígua a sua chácara, sob o pretexto de criar um cinturão verde ao redor de Palmas. A área também foi transformada em chácaras, que foram entregues a autoridades, como o procurador-geral do Estado e o diretor do Instituto de Terras do Tocantins. Atualmente, Siqueira Campos responde a uma ação popular pela distribuição de terras para amigos. (EDWARD, 2000, p. 83).

O Estado do Tocantins tem hoje vinte e dois anos de existência como unidade federativa. Ao longo desse período, o Estado teve à frente de seu governo um mesmo homem por quatro mandatos e por dois mandatos contou com governantes por ele apoiados. Isso sinaliza a fragilidade da consciência política dessa população. Observa-se ainda a incipiência da consciência de direitos entre os tocaninenses, o que justificaria o direcionamento de um olhar mais atento às questões sociais, políticas e educacionais do Estado.

Inserido nesse cenário está os municípios de Palmas que se configura como contexto analisado e para dar suporte ao mapeamento e interpretação dos dados a respeito dos docentes é necessário pontuar que o espaço chamado de campo na capital necessita de uma investigação maior e de um olhar sociológico aprofundado, pois, em suas características as escolas apresentam-se distantes das realidades postas como educação do campo por diversos pontos como: o contexto de implantação da capital que tem proximidade de no máximo 20 km das escolas, as condições de moradia dos sujeitos sociais lá presentes que não são donos de suas terras, portanto, não conseguem se estabelecer nela gerando uma alta rotatividade de permanência dos seus filhos nas escolas.

Por isso, a análise dos fatos históricos que permearam o processo de constituição do Estado do Tocantins, embora não seja o foco principal da pesquisa, merece consideração por ampliar compreensão acerca dos problemas sociais enfrentados pela população, especialmente a rural.

A criação de um imaginário social que dicotomiza campo e cidade, tratando tudo o que é rural como antigo, residual, não produtivo, atrasado, isto é, subdesenvolvido. A cidade, desde a revolução industrial, é vista como o lócus privilegiado do desenvolvimento, constituindo-se como referência que deveria guiar a todos.

3. Especificidades do trabalho nas Escolas do Campo

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4.024/61 deixou a cargo das administrações municipais, a estruturação das escolas rurais, que desprovidas de recursos humanos e financeiros pouco fizeram. As escolas eram precárias, carentes de professores com qualificação, evidenciando uma compreensão de que ao homem do campo não havia necessidade de um professor com preparo pedagógico para o ensino. Historicamente, a deficiência de políticas públicas para as escolas rurais, demonstra que a escola não tinha expressão para os camponeses, quando o aprendizado da profissão podia ser adquirido junto aos pais, sem precisar passar pela escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 abre espaço à escola do campo, ao falar das peculiaridades regionais (microeconomias). Contudo para Leite (1999, p. 47), "não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos". Os princípios de

descentralização postos em prática desencadeiam em definitivo o processo de municipalização da escola do campo.

Percebe-se que, no processo de (re)construção da formação docente o quadro que se delineia na formação docente é o que se valoriza o instrumental e técnico em detrimento do político, do teórico, tornando o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização (LIMA, 2004). O documento com a proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, citado por Santos (2009), assim se refere:

A formação do profissional é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. (...) Não temos perspectivas de que essa formação se realize de qualidade e relevância, se não for revestido o rumo das políticas educacionais para campo, no sentido da mudança da forma de organização das escolas e trato com o conhecimento e do resgate das condições do trabalho do professor. Assim também nesta proposta a formação assume contornos de natureza político-social, dando aos educadores e educandos perspectiva de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um projeto político pedagógico do campo.

O MEC, em respostas às exigências dos sujeitos do campo brasileiro, instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT, para estudo, análise e formulação de políticas públicas para formação inicial e a formação continuada de professores das escolas do campo. O GPT apresentou ao MEC proposta de abertura de cursos destinados à formação docente para atuação nas escolas do campo na educação básica. O documento com a proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, elaborado pelo GPT, citado por Santos (2009), ressalta que:

A formação do profissional é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. (...) Não temos perspectivas de que essa formação se realize de qualidade e relevância, se não for revestido o rumo das políticas educacionais para campo, no sentido da mudança da forma de organização das escolas e trato com o conhecimento e do resgate das condições do trabalho do professor. Assim também nesta proposta a formação assume contornos de natureza político-social, dando aos educadores e educandos perspectiva de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um projeto político pedagógico do campo.

As carências de programas de formação de professores, a escassez e a rotatividade de professores atuando nas escolas do campo e a não-vinculação desses docentes à vida e à realidade do campo, além das interrupções e descontinuidade de frequência e rotatividade, também, dos educandos e, ainda, considerando-se um ensino

fragmentado e descontextualizado, tudo isso pode explicar grande parte das dificuldades educacionais dos educandos egressos das escolas do campo.

3.1. As escolas do campo no contexto de Palmas

A História é algo que se constrói no tempo, no espaço, na vida e na sobrevivência das instituições. Assim, os processos históricos são reveladores das razões e objetivos que movem as pessoas, traçando assim sua identidade. As escolas do campo de Palmas são cinco e nasceram em contextos semelhantes. Estão, assim, localizadas nas seguintes regiões: Escola João Beltrão localizada na região de Taquarussú Grande que pertencia ao histórico município de Porto Nacional – TO. Escola Aprígio Thomaz de Matos, localizada entre as cidades de Miracema do Tocantins e Palmas. Escola Sueli Reche, que fica no alto da serra do Carmo em Taquarussú, distrito de Palmas. Escola Luiz Nunes, que está próxima ao município de Santa Teresa do Tocantins. Todas elas apresentam características semelhantes, pois nasceram do contexto que denota abandono e falta de acesso à Educação. Os moradores, de baixo poder aquisitivo, praticavam a agricultura de subsistência. A posse da terra nas comunidades onde essas escolas estão inserida, na maioria dos casos, era baseado no uso e posse histórica, resultando, com a criação de Palmas, em disputas pela posse da terra.

Para enfatizar e ilustrar o contexto acima pautado toma-se como base a construção da Escola Municipal João Beltrão, localizada há 8 km de Palmas. Com a concepção do estado e a implantação da Capital, de 1988 a 1989, muitas pessoas perderam parte de suas posses para o Governo do Estado do Tocantins. Em processo desapropriação em que a porcentagem de terra permanecia com o proprietário e a outra passava a ser loteada em pequenas chácaras e vendidas à população.

Nesse período foram se formando algumas escolas, organizadas e administradas pela própria comunidade. No entanto, o acesso era difícil, pois não havia Transporte Escolar e a estrutura física era precária. A falta de material e a ausência de profissionais da Educação com formação superior também eram grandes empecilhos para o desenvolvimento do trabalho educacional.

Com a criação da Capital Palmas, em 1989, as três escolas que existiam na comunidade, Nossa Senhora Aparecida, Taquarussu Grande e Fazenda Varjão foram

unificadas no processo conhecido como nucleação, e recebeu o nome de Escola Municipal João Beltrão inaugurada em 20 de maio de 1991.

Todas as escolas foram instituídas e a figura do professor era alguém da comunidade com mais conhecimento de conteúdos escolares que era escolhido para ministrar as aulas. Porém eram pessoas, não somente escolhidas para escolarizar as crianças de suas comunidades, mas para auto organizar e direcionar as ações de cunho educativo e religioso, organizando atividades festivas na comunidade, por isso seu trabalho não se limitava só a escola e tinha, sobretudo, as mulheres desempenhando seus papéis.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que em seu artigo 28, enuncia a oferta de educação básica para a população rural, por meio de adaptações necessárias a sua adequação, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, entre outros. No entanto, esta lei, desvincula a escola rural da urbana no que diz respeito aos meios e ao desempenho, ao exigir à primeira um planejamento interligado à vida rural. Indica a necessidade de adaptações para a adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região, respeitando os calendários, os ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças. Sem, contudo, garantir as condições básicas necessárias para a organização da vida nas comunidades rurais, o que inclui assistência técnica, professores habilitados, escolas em boas condições de funcionamento, etc.

Considerações

Apesar dos avanços obtidos na oferta de formação docente para os educadores do campo a partir das políticas públicas no contexto brasileiro, uma questão que ainda se impõe como ferramenta para a implantação de uma Política Pública eficaz, diz respeito à necessidade de repensar a formação docente para atuação nas escolas do campo que poderia se dar a partir de uma avaliação criteriosa dos cursos de formação tanto no âmbito inicial como da formação continuada e em serviço. Nesse sentido se coloca a seguinte questão: Que professor está sendo formado? Como este profissional está sendo formado? Uma vez que um projeto de escola pautado em lançar novo olhar e nova forma de compreender o campo exige uma formação de profissionais da educação que coadunem com essa nova concepção, portanto que tenham em suas formações

referenciais para tal. Exige também uma formação do docente contextualizada e situada no tempo e espaços, respeitando os universos simbólicos dos docentes e que seja efetiva e que diminua as históricas desigualdades educacionais dos povos do campo.

Reafirmamos, portanto, a necessidade de ampliar as oportunidades de estudo para os docentes da educação do campo, oferecendo novos espaços de formação continuada que deem condições para estes se tornarem educadores com pensamento autônomo e emancipatório. Compreendemos os educadores do campo como profissionais que tomam decisões, criam, avaliam, selecionam e constroem a sua forma de agir e interagir com os educandos, mediando o contato com o mundo do conhecimento. Acreditamos que o caminho viável para a (re)construção da identidade docente é o exercício do respeito aos seus universos simbólicos e suas identidades para que o professor possa construir caminhos que desembocam em sua emancipação e, com isso, interferir nas realidades oferecendo aos alunos condições próprias de estar e atuar no campo.

Referências

ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Declaração Final do II CNEC** (Conferência Nacional por uma Educação do Campo) de 4 a 6 de agosto 2004. Disponível em:

www.nead.org.br/download.php?form=.doc&id=271> Acesso em 23/08/12.

_____. **Caderno Referências por uma Política Pública de Educação do campo**.

Panorama da Educação do Campo. INEP/MEC, 2007. disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> > Acesso em 23/08/12.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

LIMA, Kátia R. S. **Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. In: Neves, M.L.W. (org.). O empresariamento da educação – novos contornos da educação superior no Brasil nos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação/UnB. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3939>> Acesso em 21/08/12.