

**Educação e contemporaneidade:
incertezas, práticas e formação docente para a escola rural**

***Education and contemporaneity:
uncertainties, practices and teacher training for rural schools***

Lúcia Gracia Ferreira¹

RESUMO

Na sociedade contemporânea ainda se veem reflexos da modernidade. Uma modernidade inconsistente e que ainda aspira incertezas e mudanças. Nesse contexto, as crises por ela provocadas têm atingido a Educação e os profissionais dessa área, provocando carência no processo de formação humana e docente. Assim, a discussão desse artigo volta-se principalmente para a formação de professores rurais, possibilitando a esses uma reflexão sobre a escola onde atuam.

Palavras-chave: Professores rurais. Mudanças. Cultura.

ABSTRACT

In contemporary society we can still see reflections of modernity. An inconsistent modernity that still aspires uncertainties and changes. In this context, the crises caused by it have reached education and the professionals in that field, causing a shortage in the process of human and teacher development. The discussion in this paper is thus chiefly on the training of rural teachers, enabling them to reflect on the school in which they operate.

Keywords: Rural teachers. Change. Culture.

¹Doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Bolsista CNPq.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 3.0 Não Adaptada](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

1 INTRODUÇÃO

Vivemos num contexto onde tudo é influenciado pelos paradigmas da modernidade e pelas questões da contemporaneidade, inclusive a educação. Dessa forma, a realidade tem se mostrado cada vez mais complexa, tanto no campo social, político, e econômico, quanto educacional. A educação hoje é reflexo do modelo de ciências que perdura na atualidade e dos conhecimentos de teorias vinculadas a esses modelos.

Nessa perspectiva, torna-se necessário concebermos possibilidades de buscar a transformação. Esse trabalho faz uma reflexão sobre as questões já mencionadas acima e sobre a formação docente dos/para os professores que atuam nas escolas rurais. Sabemos que a educação é uma condição necessária para a construção da cidadania, e o professor, um agente essencial nessa construção.

2 PARADIGMAS CIENTÍFICOS E EDUCAÇÃO: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Na contemporaneidade ocidental, vivenciamos as consequências da modernidade que, segundo Nascimento (2006), não cumpriu os projetos que prometera: libertar o homem das contingências materiais e ampliar as potencialidades culturais e políticas. Apesar das eventualidades modernas, que parecem ser produtos não-calculáveis, equívocos, (destruição da natureza, degradação das relações sociais), no mais das vezes, observa-se que esse mal-estar da modernidade segue como efeito de ações calculada e medidas, mas insensíveis a outras dimensões humanas, pois a escolha paradigmática ocidental é a racionalidade instrumental. Presenciamos então uma crise do paradigma moderno ocidental, fruto de um modelo dominante, que segundo Santos (1985), mostra problemas profundos e crises irreversíveis no meio ambiente e nas relações sociais humanas. Diante disso, o paradigma ocidental moderno passou a ser denunciado, questionado e desconstruído.

O modelo da racionalidade instrumental é sustentado, desde o século XVI pela matemática, permitindo que o conhecimento racional se sustentasse objetivamente como verdades absolutas e inquestionáveis. Tudo que não pudesse ser quantificado não poderia ser validado. A modernidade surgiu como uma tentativa de superar o período medieval que tinha a religião cristã como dominadora do conhecimento. Segundo Toralles-Pereira (1997, p. 53):

O modelo de racionalidade que fundamenta a ciência moderna constituiu-se no século XVI, com o domínio das ciências naturais. Desde o século XIX, estendido às ciências sociais emergentes, transformou-se num modelo global e único — o positivismo — negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos, estes fundamentados nos conceitos matemáticos.

Esse modelo de racionalidade, impulsionado por ciências conhecidas como “duras”, tem nas questões das condições sociais e de muitas crenças sobre a capacidade da ciência, o seu abalo pela realidade, provocando sucessivas tensões sociais. Mais tarde, com a ascensão do positivismo, o paradigma ocidental da razão instrumental passa a vigorar como elemento político, econômico e político-social. A instrumentalização da ciência, em prol de um grupo social privilegiado, e o controle da tecnologia, fruto dessa razão, concretizou como hegemônica, como uma só forma de pensar, educar e viver, o paradigma que aparenta universalidade e unanimidade, uníssono em seu discurso, mas passível de ser criticado e desconstruído.

Em Kuhn (1994), o paradigma da modernidade é o modelo de ciência que vigora fundado nos conceitos de causalidade e determinação. Além do mais, difunde a ideia de que nada escapa a ciência, pois ela parece capaz de explicar todos os fenômenos, quantificá-los, testá-los e modificá-los.

Nessa problemática sobre a ciência moderna e seu conhecimento, observa-se um mundo homogêneo, passível de ser examinado em fragmentação (a parte pelo todo), para melhor explicação da realidade. O mundo é instrumentalizado e modificado pela tecnologia que também gera modificações sociais e culturais, alterando o sentido de espaço-tempo. No paradigma, o conhecimento é capaz de conceder prestígio social por meio dos marcos do “ilustramento”, ou seja, os degraus da formação científica são reconhecidos socialmente, pois produzem resultados econômicos, e é instrumento de poder e dominação.

Desse modo, percebe-se uma intenção ideológica do controle científico da realidade, tudo porque a ciência passa a servir ao controle da classe que domina a

sociedade, a burguesia. Por isso que na contemporaneidade, o conhecimento se torna mercadoria, mais do que isso, moeda para aquisição de outros bens. Por tudo isso, o modelo instrumental da ciência moderna vem sendo questionado por outros saberes, pois vem surgindo novos modos de compreender a realidade, inclusive por meio da própria ciência, por dentro do próprio paradigma.

Visto que o que foi exposto acima, as consequências da modernidade, as transformações têm acontecido com uma velocidade assustadora. Desse modo, Hobsbawm (1995) fala sobre o breve século XX e seus acontecimentos, determinantes da atual situação em que se encontra o século XXI. O autor faz uma afirmação interessante: a necessidade de voltarmos ao passado, pois o passado é como um presente permanente. Ele ainda expõe um recorte do século XX, 1914 (Primeira Guerra Mundial) – 1991 (fim da URSS), destacando acontecimentos que são marcos de nossa vida. Essa história traz de volta a discussão dos dois mundos: capitalista-socialista. O século XX é visto como um século modelador do século seguinte, um século de guerras religiosas, guerras quentes e frias, revoluções, lutas ideológicas e de poder, transformações sociais, crescimento econômico, avanços tecnológicos e catástrofes. A Europa foi o berço dos maiores acontecimentos deste século, fortalecendo o eurocentrismo, estabelecendo-se como modelo de civilização, de padrões culturais, etc.

Vemos assim emergir um modelo de civilização ligado ao urbanocentrismo, fruto de um padrão europeu, que passa a ser a cultura dominante, ascendido e fortalecido a partir da revolução industrial e, posteriormente, com a revolução científica. A ideia de modernização do Brasil contrapõem-se a questão da cultura tradicional do homem rural, quando defende e valoriza a instalação dessa cultura urbanocêntrica como modelo a ser seguido por todos. Os projetos da modernidade não eram para ser realizados no meio rural, e sim, no urbano, pois as sociedades rurais, diante da modernização, passaram a ser consideradas coloniais e atrasadas e deveriam ser “civilizadas” a partir de um modelo – o urbano. Dessa forma, a modernidade idealizou um novo Brasil, um Brasil urbano-industrial-moderno que seria representado pelo novo brasileiro civilizado (CAROLA, 2008). Mas para tal realização, seria necessário burlar as culturas já enraizadas, desrespeitando-as, como de fato foi.

Hobsbawm refere-se ao século XX como sendo de crises, mudanças que em meados dos anos 1900 já aspiravam incertezas. Alguns países, pelas guerras e crises econômicas capitalistas, se veem instáveis e obrigados a fazer laços político-econômicos para se restabelecerem. Quanto ao socialismo, em meio as suas vitórias e derrotas, trouxe nesse século vários efeitos negativos. O seu fim em vários países do mundo, a exemplo da URSS, em 1991, marcou também o fim do breve século XX, o século mais assassino da história (HOBSBAWM, 1995). O mundo se vê capitalista, e, como consequência desse capitalismo, se depara com a perda de valores humanos. O futuro? Segundo o autor, esse é incerto. Nesse novo milênio, mesmo com domínio do capitalismo, não se pôde impedir que as últimas décadas do referido século fossem marcadas por mudanças paradigmáticas em todos os campos. Apesar de o paradigma da modernidade vir sendo questionado, “não se reconhece, em absoluto, um fim da modernidade como processo de dominação e exploração do homem. Percebem-se claramente os prenúncios de uma nova era, mas ainda não a vemos instalada” (NASCIMENTO, 2006, p.55). Evidenciam-se características de uma sociedade que, pouco a pouco vai chegando, e à medida que se firma depara-se com as várias crises existentes, tendo estas tomado, nos últimos tempos, tamanhas proporções, que têm atingido diferentes setores da sociedade, como a educação e os profissionais dessa área.

O referido autor apresenta o século XX como um século de imensos problemas sem soluções. A ascensão capitalista (pós-fim da URSS) eleva o nome dos EUA (principal ator dessa nova ordem). Um ideal de mundo é então traçado. Houve quem tentasse a implantação de um mundo socialista, mas o socialismo falhou. E o capitalismo também falhará? Como será? Isso nós não sabemos. Mas sabemos que as nações do chamado Terceiro Mundo, tão manipulável pelos países mais fortes, no século XX não estavam tão manipuláveis assim. O imperialismo chega ao fim. E no contexto do fim do século XX nos deparamos com três problemas que ainda são problemas do século XXI: as crises demográficas, ecológicas e a desigualdade social. Então, esse novo milênio, segundo o autor, é incerto e dependente de algumas mudanças e ações para “dar certo”, para não provocar maiores estragos. Na verdade, não sabemos para onde estamos indo, essas são as últimas palavras deste livro.

A crise do paradigma moderno atinge o contexto educacional. Vivenciamos aceleradas mudanças ao nosso redor, nosso exterior, e também em nosso interior. “Os processos de criação, interpretação e aprendizagem são capturados por um mundo telecomunicacional cada vez mais avançado. A subjetividade humana transforma-se completamente com as mediações sociais” (TORALLES-PEREIRA, 1997, p. 52). Tudo é aceleradamente transformado. Mas à medida que há evolução, vemos que há também rupturas de princípios e valores. Conforme Santos (1988, p. 47) “instaurou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranho quanto não sabe ao certo o que estamos em vias de perder”. Vivemos uma era de incertezas.

Foi no século XVI que a ciência moderna se constituiu, tomando como modelo de racionalidade as ciências naturais. A partir dos tempos, estendido para as ciências sociais, esse modelo chegou ao século XIX, tornando-se global e único (positivismo). Assim, tudo deveria ser quantificado ou então não seria reconhecido como ciência. Isso levou a duas consequências: conhecer é igual a quantificar e conhecer significa dividir as dificuldades (classificar) (TORALLES-PEREIRA, 1997). Assim, veem-se a valorização dos fundamentos matemáticos, a desvalorização da totalidade e a dominação da sociedade a partir de um único padrão científico.

O paradigma da ciência moderna pode ser observado no ensino e na própria organização dos currículos escolares, na própria classificação de tipos de escola pública, particular, técnica, profissionalizante, urbana, rural, onde a teoria antecede a prática e, muitas vezes, não tem correspondência com a prática e coloca a segunda à mercê da primeira, contrariando a ideia de práxis. As mudanças desse paradigma provocam mudanças também no processo de ensino-aprendizagem de forma que a discussão sobre a epistemologia do conhecimento tem sido ascendida.

Santos (1988) relata que o paradigma dominante não permite pensar o futuro e chegamos ao final do século XX na certeza de que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade. Precisamos de outras áreas do conhecimento integradas como a arte, a filosofia, a literatura etc. Este novo movimento do pensamento científico se reflete nas instituições educativas. Com esse novo paradigma é possível pensar então que a ciência não “produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro, reconhece a existência de muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as sustentam”

(MOREIRA, 1997, p. 23). Esse novo paradigma ainda nos permite pensar na reabilitação dos sentimentos e paixões, na construção de uma nova subjetividade, na redefinição da democracia, ou seja, uma nova sociedade.

Acerca do novo paradigma, há a discussão sobre a diminuição das diferenças básicas que faz a sociedade desigual. Santos (1988) discorre sobre o novo paradigma científico que deveria emergir (esse que já está emergindo), que não seria somente científico, mas também social, e apresenta essa nova ordem científica a partir de um conjunto de quatro teses, sendo elas: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; 4) todo conhecimento científico visa constituir-se no senso comum.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Berman (1986) refere-se à modernidade como sendo sinônimo de mudanças e conta o projeto da modernidade sob três fases históricas: do início do século XVI até fim do século XVIII; a segunda começa em 1790; século XX. Destaca Rousseau por ser o primeiro a usar a palavra *moderniste*, no sentido em que os séculos XIX e XX a destituíram. A modernidade é vista como uma era sem respostas. Considera que a modernidade mudou a si mesma durante todos esses anos e sua forma original se perdera. A modernidade é vista como sólida e, conforme Marx e Engels, “*tudo que é sólido desmancha no ar*” (BERMAN, 1986, p. 22). Poucas pessoas em todas as partes do mundo vivem numa sociedade moderna, visto que tal era não chegou para todos pois, em vários países do mundo, não há sequer artifícios que caracterizam o mundo globalizado, como energia elétrica, por exemplo; enquanto que, para outros países, a modernidade é já uma era superada.

Nesse contexto, a globalização se instalou e se apresentou como uma das consequências da modernidade (GIDDENS, 1991), constituindo-se na principal característica de nossa contemporaneidade. Segundo Ataíde (2001, p. 40), a globalização é “um processo amplo, complexo, que compreende a economia, as finanças e as tecnologias, mas envolve também as relações sociais e a cultura”. Isso

firma um novo perfil da economia que assusta e que se firma no capitalismo neoliberal, que toma corpo e cresce em escala mundial. Com a hegemonia capitalista, que não era recente, pois já perdura por cinco séculos, no capitalismo, conforme (idem, p. 42):

Encontramos uma sangrenta história de destruição de formas sociais de vida e de trabalho associadas ao avassalamento de povos e culturas. À exceção das elites dominantes, quando comprometidas, todos os povos se sentem ameaçados, porque suas identidades são menosprezadas, e suas culturas e suas visões de mundo são avassaladas. Na cultura atual do capitalismo, o global e o consumo predominam como as únicas e verdadeiras metas a serem atingidas, devendo ser desconsiderados todos os demais aspectos sociais e humanos. Tudo deve ser substituído pelo “pensamento único”, pela satisfação pessoal, pela busca do consumo através do dinheiro e dos bens e gozos proporcionados por ele, sem que se leve em consideração que tais metas e conceitos estão fora do alcance das classes populares de todo o mundo, excluindo-as, portanto, desse processo social.

As sociedades contemporâneas têm suas bases na economia de mercado e no novo capitalismo e isso têm levado muitos profissionais da Educação a repensarem o processo educativo, de forma a contemplar a formação do ser humano nas suas dimensões políticas, sociais e morais. Mas, nessas sociedades, a proposta frente a essa economia é que a Educação, por meio da escola, forme pessoas para a ética do mercado. Assim, veem-se muitas pessoas numa acentuada busca pela escolarização para poderem competir nesse mercado tão exigente.

István Mészáros repreende tal ato ao afirmar “que a educação não é um negócio, é criação; que educação não deve qualificar para o mercado, mas para vida” (2005, p. 09). Afirma também que a educação não é uma mercadoria. As palavras de Mészáros nos instigam a um questionamento: qual o papel da educação na sociedade contemporânea? Sabemos que a educação deve ter como meta promover a formação do ser humano como cidadão crítico, transformador e atuante. Para isso, torna-se necessário romper barreiras, quebrar paradigmas, realizar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Richard Sennett (1999) nos dá informações sobre quão vulneráveis estamos, diante da vivência e a partir da vivência com o novo capitalismo (capitalismo flexível ou neoliberal) a corroer nosso caráter, a corromper nossos princípios éticos e morais, isso porque o capitalismo hoje age com base em diferentes princípios de produção (produção em massa, produção enxuta). Sobre essa questão, Modesto (1996, p. 79) afirma que hoje o “[...] Estado e a Sociedade Civil esperam da Escola

não a formação do homem-cidadão, plenamente desenvolvido como agente político e produto-produtor da cultura, mas sim a produção do profissional eficiente, o ser economicamente viável”. Nesse sentido, como aponta Arroyo (1996, p. 7) “o objetivo da educação moderna tem sido ajudar o ser humano em seu processo de humanização”.

Ao refletirmos sobre isso percebemos constantes desencontros entre a educação e a humanização, o que nos leva a pensar que a educação, por influências dos próprios projetos da modernidade e das crises por ela vivenciada e causada, pode, muitas vezes, não cumprir seu objetivo. Dessa forma, o homem ideal tem sido modelado por projetos puramente econômicos, que nada tem de educacional ou social, idealizados por instituições internacionais que encomendam a economistas/financistas projetos que visem ao desenvolvimento.

O novo capitalismo firmado na contemporaneidade adotou a ideologia de que “não há longo prazo”. Essa ideia é refletida e vista de forma prática no trabalho, no caráter das pessoas e na educação. Essa proposta afirma que o capitalismo é impaciente e por isso a produção deve ser em curto prazo. Mas, sabemos que para que sujeitos críticos e reflexivos sejam formados é necessário longo prazo, pois valores como obrigação formal, confiança, compromisso mútuo, senso de objetivo são valores que, para serem construídos, demandam tempo. Assim, percebemos o choque entre a atual economia e a educação. A primeira apoia a produção em curto prazo e a segunda dita que as metas propostas por ela só podem ser alcançadas com a produção em longo prazo (SENNETT, 1999). Nesse sentido, as sociedades contemporâneas são marcadas por uma pergunta: como buscar uma educação de longo prazo quando a economia se concentra no curto prazo? (PALMEIRA, 2006).

É dessa forma que vemos os problemas das sociedades contemporâneas atingirem a educação e agravar uma crise já existente nesse campo. Como relata Mészáros (2005), vemos, então, no reino do capital, a educação ser apenas uma mercadoria. Para ele, somente rompendo com a lógica do capital é que a educação poderá ser transformada.

E para não nos corrompermos com as mazelas do capital, Mészáros (2005, p. 77), parafraseando Marx, afirma que “os educadores têm de ser educados”. Desse modo, a construção do processo educativo e da formação de professores torna-se urgente, visto que a crise na educação é refletida na falta de formação acadêmica

adequada, na falta de condições para a realização do trabalho docente, de recursos materiais, de apoio governamental e administrativo, dentre outros. Por isso, torna-se necessário que todo professor tenha acesso, durante a sua formação inicial e continuada, a conhecimentos polivalentes que envolvam temas atuais da educação e que possam auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Mas, para isso, é preciso que haja a preparação dos professores para as várias mudanças que vem ocorrendo no Brasil. Preparar-se para a incerteza da Educação é extremamente preciso, visto que os profissionais da Educação são, na maioria das vezes, os últimos a serem inseridos na globalização.

Evidencia-se nesse cenário que grande parte dos nossos problemas educacionais poderia ser resolvido se fossem dados aos professores uma melhor formação docente. É nessa perspectiva, que o conhecimento sobre a teoria da complexidade proposta por Morin (2003) torna-se necessário, pois é uma possibilidade de superar marcas deixadas pelos paradigmas que fragmentam o conhecimento e que, portanto, influenciam os processos educacionais. Para o autor, o conhecimento construído é *complexus* e envolve uma relação biológica, social, emotiva, histórica, consciente, inconsciente, ética, espiritual, política, enfim, ele é múltiplo, multifacetado e plural. De acordo com sua significação, complexo vem do latim *plecto*, ou seja, aquilo que é tecido, traçado, enlaçado. No seu sentido primário significa reunir elementos de um todo, pois ele acredita que “o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas” (2003, p. 562).

Assim, a Educação na contemporaneidade é influenciada, não só pela informação e comunicação (tão criticada), a cibercultura, a aprendizagem cooperativa, mas também, pelo conhecimento complexo. E se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos “reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, precisamos buscar, portanto, um conhecimento complexo” (MORIN, 2003, p. 566). É esse conhecimento que o educador precisa buscar. Para Morin, o conhecimento complexo é um conhecimento sistêmico.

Esse conhecimento pode ser também utilizado pelos educadores na escola, pois esta é, hoje, um espaço de diversidade. Nesse contexto, o conhecimento e a cultura se interligam. Entendemos como Teixeira (1996, p. 183) que somos sujeitos socioculturais que “constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da

vida, pelas quais se fazem a si mesmos e a história humana”. Somos sujeitos que temos um lugar no espaço geográfico e uma história que se constitui a partir das vivências e experiências, que se constitui a partir da cultura, marcando sua condição de ser humano.

Numa escola, encontramos pessoas negras, brancas, índias, pobres, ricas, mulheres, homens, homossexuais e nesse contexto encontramos uma história de luta, relatada por meio da história. Uma história de preconceitos, de desigualdades sociais e, mais atualmente, de reparações. Em cada dimensão social, seja étnico-racial, relativa à classe social ou gênero, nos deparamos com a questão da identidade cultural construída pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural. Na atualidade, discute-se muito a questão étnico-racial e, hoje, dessas discussões têm-se nos vestibulares em muitas universidades públicas brasileiras, desde 2002, a reserva de vagas para afrodescendentes e remanescentes de comunidades tribais. É dessa forma que a sociedade “recompensa” os direitos tirados desses cidadãos e busca diminuir a desigualdade social.

Na era da globalização, onde as mudanças são tão presentes, vemos a tecnologia exigir transformações na forma de ensinar-aprender. Nessa perspectiva, adentram na escola computadores e equipamentos modernos, mas não se busca uma formação do profissional para lidar com eles. Como ensinar aquilo que não se sabe? Esse é um dos dilemas da modernidade no campo da Educação.

É imprescindível que os educadores reconheçam a necessidade de mobilizar o máximo de conhecimentos, já que estes possibilitam enfrentar a complexidade do mundo e das nossas próprias contradições. Por isso, pensar no profissional docente como principal responsável pela boa ou má condução da Educação leva-nos a pensar, também, nas possibilidades que este tem tido para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança.

Deparamo-nos com uma política de formação de professores que pouco beneficia o professor, pois, no âmbito da formação docente, vemos que uma etapa já vencida tem voltado com força nos debates nas políticas atuais: a concentração da formação dos professores nas questões técnicas. Dessa forma, as políticas de formação vêm se tornando alvo fácil das políticas neoliberais, pois estas vêm adentrando nesse campo de conhecimento com interesses puramente capitalistas

que valorizam o individualismo e a competitividade, e centram-se no valor da quantidade do trabalho produzido (não na qualidade).

Foi a partir dos anos 90 que a Educação brasileira passou a abrir suas portas para essas políticas neoliberais, possibilitando o aceleração da formação, perdendo, assim, dimensões necessárias desse processo e adequando a educação à nova ordem mundial. Várias reformas educacionais, vinculadas às políticas neoliberais, acabaram por camuflar a volta da tecnocracia dos anos de 1970, que atende a interesses de uma elite, dando margens à formação dos professores sob um caráter técnico-profissional e instrumental, que não permite solucionar problemas da prática cotidiana. A formação, a partir das políticas públicas, passou a atender ao mercado de trabalho, ascendendo à desvalorização do magistério, a falta de condições de realização do trabalho docente, a degradação das questões salariais e do plano de carreira (FREITAS, 2002). Conforme Kuenzer (1999, p.166):

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Essa questão está ligada ao que a Educação representa nos planos da mudança do país e do seu poder de atuação e passa pelo comprometimento dos governantes com a Educação. Assim, vemos nas políticas de formação de professores o tráfico de influências e a tentativa de manipular e controlar as identidades docentes. Dessa forma, fica realmente difícil alcançarmos os objetivos da Educação, já que essa educação depende direta ou indiretamente de professores conscientes e com boa formação humana, institucionalizada e prática, para promover mudanças.

No âmbito da história da Educação brasileira deparamo-nos com dois modelos de formação docente em cursos de formação inicial, como o que adotava a fórmula “3 + 1”, em que “disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunha-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.111), formação esta concebida pelo modelo diretivo, ou

seja, o ensino era tradicional e adotava-se a racionalidade técnica, que se infiltrou em nosso país por volta de 1930. Neste modelo, o professor era visto como um técnico, e sua prática baseavam-se no senso comum. No modelo da racionalidade prática, o professor é formado como um profissional autônomo e sua prática é baseada na reflexão-sobre-a-ação (DINIZ-PEREIRA, 1999). Esses modelos de formação levam-nos a refletir sobre as palavras de Perrenoud (2002, p. 15) quando relata que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”, ou seja, do que se pretende produzir. Assim, é a partir da Educação que há uma busca de conhecimento, capaz de produzir e mobilizar saberes, conseqüentemente, ações, em busca da transformação sócio-educacional. Essa transformação deve abranger e refletir a/na formação dos docentes e, também, na realização do seu trabalho.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES COM A ESCOLA RURAL

Ao discutirmos formação docente, deparamo-nos com avanços legais e recuos pragmáticos; conquistas, discursos e ações práticas. Tratando-se de professores rurais, vemos num percurso histórico, uma atuação profissional que nasce no contexto de uma educação tardia, desprestigiada e que surgiu e permanece até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. Alguns teóricos (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004) que discutem sobre a temática da educação rural já propõem mudanças, discutindo a construção da escola rural pelos docentes. Mas, como construir uma escola rural com uma formação eminentemente urbana? Essa questão ainda não é o ponto central da nossa discussão. Com formação, saberes e práticas pedagógicas dentro de uma lógica urbanocêntrica, torna-se relevante que, então, o professor se identifique com a escola rural, buscando construir uma identidade docente que lhe permita atuar de forma a buscar melhorias no meio rural, também buscando uma formação a partir das experiências práticas do contexto onde está atuando, e deixando com que essas experiências sejam delineadoras de novos saberes e, conseqüentemente, de uma nova identidade. Identidade essa que vai sendo desvelada ao longo das experiências

cotidianas. Mas, lembremos que, historicamente, a cidade é um projeto moderno em oposição à ruralidade medieval.

Assim, quem deve pensar a educação rural são os professores que se identificam com esse contexto. Palmeira (2006, p. 148) relata que “pensar o docente como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecer o professor como produtor de sua identidade profissional: reconhecer que o professor faz a diferença”. Nessa perspectiva, a formação permite a construção da identidade profissional que ocupa um lugar e que demanda tempo. Essa se constitui num campo histórico que, no decorrer de seu processo de construção, inter-relaciona a identidade pessoal e a prática desse sujeito, e se manifesta em diferentes espaços de atuação profissional. É sempre assim, e com os professores que atuam na zona rural não seria diferente, pois conforme Therrien (1993, p. 44):

a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida (que é também nacional), é a partir dessa mesma estrutura que se deve conceber estratégias de construção da identidade pedagógica dessa professora, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador.

Nesse campo da formação do docente que atua no meio rural, também se busca mudanças e estas precisam mesmo acontecer, e o professor como profissional que trilha o caminho da mudança e das incertezas, precisa ser formado de maneira que adquira conhecimentos pedagógicos comuns, especializados, e, habilidades específicas. Sobre essa questão, Nóvoa afirma que a formação de professores é decisiva para a mudança e que “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão” (1997, p. 17). Essa é uma das mudanças que já se reflete. Imbernón (2005) argumenta que o professor deve ser formado na mudança e para a mudança, de forma que encontre um caminho para a autonomia profissional. Freitas (2002) aponta que somos formados para a incerteza, pois diante de tantas mudanças não sabemos mais o que nos aguarda.

Diante da dificuldade de ser professor no mundo atual, não pela falta de oportunidade, mas por condições de trabalho, formação e salário, os saberes docentes tornam-se importantes pontos de auxílio na prática pedagógica. Assim, defendemos uma formação voltada para a reflexão-ação-reflexão para que a mudança que se espera na Educação, de fato aconteça (NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002). Também defendemos que o contexto de atuação do professor deve combinar

com a formação recebida por esse profissional. Não se deve formar um professor com especialidades da área urbana e colocá-lo para atuar na área rural. Além do mais, existem contextos diferenciados e uns exigem mais atenção do que outros. Conforme Nóvoa (2002, p.24), “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’”. Torna-se necessário engajar-se na comunidade, conhecendo-a, pois dependendo do contexto em que o professor atua, este passa a ser o centro dos problemas ocasionados, ou das soluções encontradas, no seu campo de atuação. Assim, a formação do professor deve ser condizente com o contexto onde este atua e deve deixar de ser um plano discursivo, pois:

A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a sua relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sócio-cultural que envolve os espaços escolares. Essa ação torna a prática docente, na maioria das vezes, desarticulada dos verdadeiros problemas que a realidade educacional apresenta (RIOS, 2008, p. 54).

Os professores da zona rural atuam na docência sem uma formação específica, mas certamente, ao buscarem uma formação diferenciada em serviço, valorizando os saberes adquiridos na prática, saberes experienciais cotidianos, colocando-os em prática, estes saberes passam a constituírem “um dos fundamentos da identidade profissional” (NUNES, 2006, p. 133).

Acreditamos que uma formação condizente com o contexto onde o professor vai atuar tem condições de contribuir mais e melhor para a mudança da prática pedagógica e da escola. Assim, o professor da zona rural, como professor de um contexto plural e que lida com sujeitos heterogêneos poderia ser mais bem preparado para as atividades docentes. Conforme Millán (1947) “*el maestro rural debe poseer mayor preparación cultural y profesional que el maestro urbano*” (op.cit., p. 53, grifo do autor). Ainda que “[...] *es necesario que no solo esté profesionalmente capacitado sino que, además está plenamente identificado con el medio actuante*” (p. 55). Para atuar no meio rural, além de professores com formação, estes precisam também identificar-se com o meio onde vão exercer sua função docente. São estes professores que devem, e que têm condições de pensar numa escola rural direcionada para o povo rural.

Quando tratamos que são esses docentes os responsáveis por pensar uma nova escola rural, concordamos com Silva, quando relata que:

Realmente o professor faz a escola, imprimindo-lhe o feitiço de sua personalidade. Se ele estiver compenetrado de sua missão e imbuído desse espírito ruralista que será o vivificador de seu trabalho há de sobrar intuição para apreender em relances as necessidades do ensino, resolvendo-as satisfatoriamente (idem, p. 38).

A escola rural precisa ser capaz de provocar mudanças no meio rural, e os professores são partes desse processo, ou melhor, um dos principais agentes para que essa mudança na educação rural de fato aconteça (SILVA, 1952; MILLÁN, 1947). Deve-se propor, por meio do ensino, a valorização do homem rural, destacando que a cultura rural tem raízes históricas que precisam ser preservadas. O professor com formação específica e que se identifique com o meio rural é capaz de promover mudanças e práticas de dinamismo local. Por isso, é pertinente conforme indica Silva quando relata que:

O tipo de mestre universal e teórico, que se forma em ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona. Desconhecendo o meio em que vai atuar encontrará dificuldades desde a adaptação de suas próprias condições de vida e, desajustado, com que transplantado, pouco poderá realizar de duradouro. Pelo contrário, pode inconscientemente, ser mais um fator negativo na fixação do homem ao seu "habitat" (1952, p. 36).

Almejamos mudanças no meio rural e nesse cenário social acreditamos serem necessários professores com formação inicial e continuada, diferenciadas, saberes diversificados, identidade profissional condizentes com o meio e uma prática pedagógica que pressuponha uma concepção de conhecimento que oriente a relação professor-aluno, homem-natureza, cidade-campo, homem-homem, aluno-escola. Assim, no mundo contemporâneo, o professor da zona rural precisa ter uma formação voltada para a reflexão-ação-reflexão para que a mudança que se espera na Educação, de fato aconteça.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente nos conscientizarmos de que para a formação de sujeitos éticos, as relações interpessoais devem definir uma possibilidade pedagógica e não apenas uma intenção filosófica. Não podemos esquecer que na escola é que se realiza a mágica do encontro, a qual permite a integração da incerteza. Valorizar o professor

é preciso, pois sabemos que esses profissionais têm uma representação significativa na sociedade, é neles que estão as expectativas de mudanças. Por isso, o momento histórico pelo qual passa a educação tem levado muitas pessoas a refletirem sobre as mudanças nela provocada. Pensar no profissional docente como principal responsável pela boa ou má condução da educação leva-nos a refletir, também, nas possibilidades que este tem tido para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança. Sabe-se que a profissão de professor é uma das mais antigas e uma das menos valorizadas.

Portanto, vimos que as transformações do mundo atual incidem tanto sobre a cultura como sobre a Educação. Dessa forma, não há como pensar a Educação isolada do contexto social, político e econômico. Nessa perspectiva, a educação na contemporaneidade e também no meio rural, vem sofrendo e provocando mudanças, consequências de uma modernidade radicalizada. Visamos a uma ordem social diferente, uma ordem em que a Educação e a formação de professores estejam num lugar de destaque pelas funções e responsabilidades a elas atribuídas; uma transformação da Educação que seja legítima e real e que esteja articulada a práticas e formação para a melhoria da escola rural. Apesar de todos os esforços para que esta seja alcançada, a Educação crítica e emancipadora continua sendo o grande desafio.

Ainda continuamos a defrontar-nos com profundas transformações no campo da política, da economia, da cultura e também da educação, que tem levantado discussões sobre esses assuntos. Novos paradigmas têm surgido e, juntamente, as críticas. Isso só tem feito aguçar uma discussão no âmbito da educação, principalmente no campo da formação de professores, que tem avançado e sido crescente. Assim, esse trabalho instigou a discussão e deu contribuições para se pensar a formação de professores a partir das exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M.G. Prefácio. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 7-8.
- ATAÍDE, I. D. B. Globalização: um mito da sociedade contemporânea? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, ano 10, nº 16, jul./dez 2001. p. 37-49.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BERNARDO, T. Estilhaços da memória. **Revista Kairós**, São Paulo, v.8, n.1, junho 2005.
- CAROLA, C.R. **Jeca tatu e o processo civilizador da família rural brasileira**. Disponível em: <<http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais8/Carlos%20Renato%20Carola%20UNESC%20Pg.pdf>>. Acessado em 07/12/2008.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 99. p. 109-125.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos- o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dezembro 1999.
- KUHN, T. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- SILVA, R.I.T. **A escola primária rural**. Porto Alegre: Globo, 1952.
- MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MILLÁN, A. **Formación del magisterio rural e orientación granjera en las escuelas**. Santa Fé, Argentina: Castellvi, 1947.

- MODESTO, A. L. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 77-84.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.B. (Org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p.9-28.
- MORIN, E. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JR e HETKOWSKI (orgs.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.
- NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- NOVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, C. M.F. A contribuição dos estudos sobre saberes docentes na formação de professores. In: FIGUEIREDO, A.M. (org). **Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente**. Ouro Preto: UFOP, 2006. p.127-142.
- PALMEIRA, M. J. de O. Formação docente continuada, valores e ética da responsabilidade social. In: DAYRELL, J. (Org.). In: LIMA JR e HETKOWSKI (orgs.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 135-156.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In : PERRENOUD, P.; TRURLER, M. G. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.
- RIOS, J.A.V.P. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, P.C.S; FARIAS, S.O. **Entre-Texto: narrativas, experiências e memórias**. Guarapari: Ex Libris, 2008. p.53-70.
- SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v.2, 1988. p. 56-71.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1985.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 7.ed. São Paulo: Record, 1999.
- SOUZA, E.C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: **Revista da FAEÉBA - Educação e Contemporaneidade**. v.12, n. 20, jul./dez, 2003. p. 431-445.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 179-194.

TERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN, J; DAMASCENO, M.N (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 44-51.

TORALLES-PEREIRA, M.L. Notas sobre educação na transição para o novo paradigma. **Interface – comunicação, saúde, educação**. Agosto, 1997.

Artigo:

Recebido em: 22/06/2011

Aceito em: 30/11/2011