

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO: UMA POLÍTICA NO CONTEXTO DAS MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Clarice ZIENTARSKI<sup>i</sup>

Hermeson Claudio Mendonça MENEZES<sup>ii</sup>

Sônia de Oliveira da SILVA<sup>iii</sup>

### RESUMO

O trabalho discute a formação de professores desenvolvida no Estado do Ceará/Brasil, tendo como mote as relações que se estabelecem entre as mutações do mundo do trabalho e suas reverberações na Educação do Campo. O estudo fundamenta-se nas análises de dados coletados em questionários aplicados aos cursistas da ação “Escola da Terra: formação de professores de Escolas Multisseriadas do campo e quilombolas”, desenvolvida em 17 municípios do Estado do Ceará, ao longo dos anos de 2015-2016, fruto de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. A estrutura argumentativa deste trabalho, suas problematizações e considerações revelam a importância fulcral dos movimentos sociais, da consciência de classe dos trabalhadores diante do quadro evidenciado em que a formação dos professores apresenta-se fragilizada, fragmentada, descontextualizada e aligeirada. Os resultados indicam desde a incompreensão de categorias como campo, educação do campo e as concepções teóricas que referenciam as práticas pedagógicas. Além disso as respostas indicaram incongruências entre as teorias pedagógicas adotadas pelos professores e o conhecimento dos teóricos criadores dessas teorias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Reestruturação produtiva, Educação do campo; Mutações do mundo do trabalho.

### *TRAINING OF TEACHERS (AS) OF THE FIELD: A POLITICS IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE WORLD OF WORK*

### **ABSTRACT**

*The paper discusses the teacher training developed in the State of Ceará, taking as its motto the relations that are established between the mutations of the world of work and its reverberations in the Field Education. The study is based on the analysis of data collected in questionnaires applied to the Cursistas of the action "Escola da Terra- School of the Earth: training of teachers of Multisseriados schools of the field and quilombolas", developed in 17 municipalities of the State of Ceará, during the years of 2015- 2016, the result of research of a qualitative and quantitative nature. The argumentative structure of this work, its problematizations and considerations reveal the central importance of social movements, of workers' class consciousness in the face of the evidence that the formation of teachers is fragile, fragmented, decontextualized and lightened. The results indicate from the incomprehension of categories like field, education of the field and the theoretical conceptions that refer to the pedagogical*

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e Professora Pesquisadora da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [claricezientarski@yahoo.com.br](mailto:claricezientarski@yahoo.com.br).

<sup>ii</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista CAPES. E-mail: [azraellevi@gmail.com](mailto:azraellevi@gmail.com).

<sup>iii</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista PIBIC. E-mail: [sonialiver@gmail.com](mailto:sonialiver@gmail.com).

*practices. Moreover, the answers indicated inconsistencies between the pedagogical theories adopted by teachers and the knowledge of the theorists who created these theories.*

**KEYWORDS:** *Teacher training; Productive restructuring. Education of the field; Mutations of the world of work.*

## **FORMACIÓN DE PROFESORES (AS) DEL CAMPO: UNA POLÍTICA EN EL CONTEXTO DE LAS MUTACIONES EN EL MUNDO DEL TRABAJO**

### **RESUMEN**

*El trabajo discute la formación de profesores desarrollada en el Estado de Ceará / Brasil, teniendo como mote las relaciones que se establecen entre las mutaciones del mundo del trabajo y sus reverberaciones en la Educación del Campo. El estudio se fundamenta en los análisis de datos recogidos en cuestionarios aplicados a los Cursistas de la acción "Escuela de la Tierra: formación de profesores de Escuelas Multiseriales del campo y quilombolas", desarrollada en 17 municipios del Estado de Ceará, a lo largo de los años 2015- 2016, fruto de una investigación de naturaleza cuantitativa. La estructura argumentativa de este trabajo, sus problematizaciones y consideraciones revelan la importancia fundamental de los movimientos sociales, de la conciencia de clase de los trabajadores ante el cuadro evidenciado en que la formación de los profesores se presenta fragilizada, fragmentada, descontextualizada y aligerada. Los resultados indican desde la incomprensión de categorías como campo, educación del campo y las concepciones teóricas que hacen referencia a las prácticas pedagógicas. Además, las respuestas indicaron incongruencias entre las teorías pedagógicas adoptadas por los profesores y el conocimiento de los teóricos creadores de esas teorías.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de profesores; Reestructuración productiva; Educación del campo; Mutaciones del mundo del trabajo.*

## **1 INTRODUÇÃO**

O trabalho objetiva discutir a formação de professores no Estado do Ceará, tendo como mote as relações que se estabelecem entre as mutações do mundo do trabalho e suas reverberações na Educação do Campo. O estudo fundamenta-se nas análises de dados coletados em questionários aplicados aos cursistas da ação “Escola da Terra: formação de professores de Escolas Multisseriadas do campo e quilombolas”, desenvolvida em 17 municípios do Estado do Ceará, ao longo dos anos de 2015-2016, fruto de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa.

Na organização expositiva das discussões elencadas nesta introdução, o texto encontra-se estruturado em três partes: a primeira, *Mutações no mundo do trabalho*, trata do contexto das alterações promovidas, na organização do trabalho e na organização dos trabalhadores; a

segunda, *Educação do campo: categoria de uma breve contextualização*, analisa a influência dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais do campo; a terceira, discute *A formação de professores do campo: breve discussão sobre a realidade do Ceará*, apresentando uma breve contextualização sobre a formação e a realidade do Ceará, obtida a partir de dados coletados na pesquisa empírica tendo como instrumento o questionário realizado com 159 cursistas (professores de classes multisseriadas do campo e quilombolas de 17 municípios do Ceará).

A estrutura argumentativa deste trabalho, suas problematizações e considerações revelam a importância fulcral dos movimentos sociais, da consciência de classe dos trabalhadores diante do quadro, evidenciado que a formação dos professores apresenta-se fragilizada, fragmentada, aligeirada e descontextualizada.

A historiografia ocidental defende que o advento da modernização, pós-industrial (séc. XVIII-XIX), acentuou a dicotomia entre o mundo da *urbe* e o mundo *ruralis*; cisão exacerbada por meio de uma hierarquização de valores civilizatórios, que atribuiu a *urbe* a hegemonização do moderno (ordem, progresso e cientificidade), enquanto ao *ruralis* atribuiu-se às noções de vida pretérita (do bucólico, como se o tempo houvesse parado, o não progresso), vida subordinada à condição de mera fornecedora de matérias-primas e mão de obra. Esse caráter subalterno atribuído à sociedade camponesa, no Brasil, sedimenta um imaginário hegemônico personificado na figura literária do Jeca Tatu (LOBATO, 2015): homem caipira, simplório, não afeito à vida moderna.

A personificação manifesta no Jeca Tatu reflete uma “luta simbólica” que retrata “o poder de constituição, poder de fazer”, construtor do “espaço social” (BOURDIEU, 1989, p. 165-166), sobre o qual se sedimenta nossa percepção do camponato, enquanto lugar do atraso; como nos diz Arroyo (2007, p. 158), “o outro lugar”, destinado às “adaptações”, oposto ao “espaço civilizatório” do “protótipo de sujeitos de direito”. Tal compreensão idealiza a *urbe*; fundamenta o predomínio do paradigma urbano do saber e do fazer, que devem ser assimilados pelos camponeses.

Ao discorrer sobre o capitalismo, Henri Lefebvre (2001, p. 39) sustenta que este se molda, também, no imaginário do homem urbano, na divisão social do trabalho, que opõe o industrial-comercial (urbano) do agrícola (rural); o autor francês apresenta a ideia de que para a sociedade moderna, capitalista, o rural:

[...] em oposição à cidade, é a dispersão e o isolamento. A cidade, por outro lado, concentra não só a população, mas os instrumentos de produção, o capital, as necessidades, os prazeres. Logo, tudo o que faz com que uma sociedade seja uma sociedade. É assim porque a existência da cidade implica simultaneamente a necessidade da administração, da polícia, dos impostos etc., e uma palavra, a necessidade da organização comunal, portanto, da política em geral (LEFEBVRE, 2001, p. 49).

Esta divisão do trabalho e do “espaço social” reverbera no campo semântico com a substituição, fruto das tensões advindas dos movimentos sociais, do termo “rural” em prol da terminologia “campo”; o primeiro retrata um projeto de sociedade agrícola, latifundiária e agroexportadora, o segundo defende um projeto de sociedade sustentável, sentimento de pertença e que enfoca a questão agrária. O uso do termo campo, na bibliografia contemporânea, consubstancia um projeto social, pautado na luta de classes, que além de visar a superação do imaginário social de incivilidade/atraso, atribuído ao mundo rural/campo, manifesta um projeto contra-hegemônico ao Estado burguês e a sua matriz de trabalho e produção: o sistema latifundiário agroexportador, revelando as relações de poder instituídas a partir da questão da produção capitalista, do uso e posse da terra, bem como as questões relativas ao saber/conhecimento advindo da *urbe*.

Como reflexo dessa relação de poder, ocorre o advento do conceito *rurbano*, que seria um novo mundo rural, um híbrido de rural-urbano, a partir do qual se formula a hipótese que o campo acabou, em função da modernização/industrialização crescente, ou em função da perda de importância das atividades agrícolas no meio rural (SILVA, 1999). O rural/campo é visto como um prolongamento do urbano no qual as relações de trabalho passam a ser marcadas pela pluriatividade e pelo tempo parcial, regendo novas relações de trabalho não mais condicionados à lavra agrícola.

Essa ideia de modernização/industrialização deve ser compreendida sob a lógica das relações de interesse que envolvem o agronegócio no Brasil. Em recente campanha midiática veiculou-se o slogan "Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo", destacando o desenvolvimento do agronegócio e sua relevância para o país, ancorada na participação das commodities agrícolas na economia interna e para o superávit comercial – representando 48% das exportações brasileiras e 23% do produto interno nacional (PIB) (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA/2016-2017).

A esta campanha de marketing soma-se a ação da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) que tem atuado na elaboração e execução de projetos pedagógico por meio do Instituto PENSA, ligado à Universidade de São Paulo (USP) e à Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). A atuação da ABAG e do Instituto PENSE tem se mostrado fundamental na defesa dos interesses do agronegócio, além da formação de seus intelectuais orgânicos, como salienta:

A iniciativa de explorar o espaço escolar como meio de difundir a imagem empresarial foi promovida e materializada durante os últimos dez anos pelas classes dominantes. Desde a data de criação da ABAG, foram organizados diferentes movimentos de entrada de empresários nas escolas públicas brasileiras. Os principais foram: Movimento Brasil Competitivo (MBC), Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS) e Movimento Todos pela Educação. Estes movimentos se caracterizam pela tentativa de unificar princípios dos setores empresariais que atuam no campo educacional. Em todos eles, houve presença de associados da ABAG (Banco Itaú, Banco Santander, Banco do Brasil, GLOBO Comunicações, VALE, MONSANTO, SADIA, Nestlé, por exemplo) (LAMOSA & LOUREIRO, 2014, p. 535).

Da discussão semântica às relações de poder engendradas nos conceitos rural/campo/*rurbano*, agricultura familiar, agronegócio, fruto das novas territorialidades gestadas pelo metabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2011), ocorrem reverberações nas relações sociais e de trabalho. Analisar, portanto, as mudanças metabólicas, fruto da estruturação produtiva do capital, e que impactam as relações homem x natureza, homem x trabalho e homem x educação, é fundamental para compreender tanto a educação como a formação do trabalhador docente do/no campo, diante das mutações no mundo do trabalho.

## 2 MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

O modo de produção capitalista, conforme Mézáros (2011), enfrenta uma crise estrutural que envolve várias instâncias e reverbera nas relações de trabalho, afetando sobremaneira a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2000). Marx sublinha que a crise é um fenômeno essencial na formação do capitalismo, que é moldado por esta crise em seu processo evolutivo assim, “as crises sempre representam apenas a solução violenta e temporária das contradições existentes, são explosões violentas que restabelecem num instante o equilíbrio violado” (MARX, 2017, p.259). Fora das crises, o capitalismo seria inautêntico, uma vez que a

crise possibilita a supressão de entraves/obstáculos que impedem o desenvolvimento/progresso do capital. Harvey (2011, p. 18), referenda essa percepção ao afirmar que a crise é intrínseca ao modo de produção capitalista: "As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo".

A crise no capitalismo liga-se à existência dupla da mercadoria – seu valor de uso e valor de troca; ela inicia e finda um fenômeno maior: o *ciclo* - marcado por crise, depressão, reanimação e ascenso. Mas, de suas quatro fases/faces é a crise que dá vida e agoniza o ciclo; ela é a manifestação tempestuosa da contradição entre o crescimento das possibilidades produtivas e a redução relativa da procura. O significado desse fato enuncia-se na relação entre o trabalho, o trabalhador e o produto do seu trabalho; o trabalhador vê-se reduzido a uma mercadoria:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. **O trabalhador torna-se uma mercadoria** tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (...) A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica (MARX, 2006, p. 111-112, grifo nosso).

Esse processo, por seu turno, reverbera nas relações sociais, marcadas pela luta de classes que se intensificam na atualidade em virtude das mutações no mundo do trabalho, ocasionando transformações que aceleraram a subsunção humana ao capital. Como potência social impessoal que subverte o mundo, o capital gera novas necessidades em uma interdependência global; tanto das produções materiais quanto das do espírito, como asseveram Marx e Engels (2010, p. 43): "Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são finalmente obrigados a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens".

Diante da relação simbiótica crise-capital, que subsume o humano, vê-se o dínamo expansionista do capital, pois este não "pode ter outro objetivo que não sua própria auto reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente" (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Nesse sistema alienante, a totalidade concreta deve subordinar-se à expansão e valorização do capital e não às aspirações emancipatórias do (ser)humano; o avanço/progresso não é definido visando a melhoria da qualidade de vida do sujeito, mas a ampliação do lucro, da mais-valia e da própria alienação da massa trabalhadora. Reforça-se a exploração do trabalhador por meio de novas relações de trabalho, sobremodo com o advento da Revolução Tecnológica (robótica, microeletrônica etc.) e da Era Pós-Industrial; não se trata do fim do trabalho, como asseveram Claus Offe e André Gorz, mas uma ampliação da crise do trabalho (BERTERO, 2005); não se trata do fim do trabalho, na perspectiva antropológica, mas uma crise que reduz gradativamente o trabalho concreto ao trabalho abstrato.

Essas mudanças metabólicas, do sistema capitalista, na sociedade pós-industrial, iniciam-se com a superação do regime taylorista-fordista, caracterizado pela febre produtivista em larga escala e sua política pautada na estocagem de mercadorias. A esta transformação somam-se às mudanças político-ideológicas oriundas da Grã-Bretanha de Margareth Thatcher (1979-1990) e dos EUA de Ronald Reagan (1981-1989): Neoliberalismo e Globalização. Com tais transformações político-econômicas constitui-se a tríade do capitalismo contemporâneo – neoliberalismo, globalização financeira e toyotismo, pela qual ratificam-se novos mecanismos de controle produtivista, como: CCQ's, (Círculos de controle de Qualidade) *kanban*, *just-in-time*, *kaizen*, TQC (*Total Quality Control*); assiste-se o avanço do modelo toyotista de produção (HOBBSAWM, 1999; ANTUNES, 2015).

Com o neoliberalismo ocorre uma nova organização societal e o Estado keynesiano precisa ser superado, pois, conforme os teóricos neoliberais, não atende mais às exigências/demandas do *Deus Mercado*. O esgotamento do modelo keynesiano/fordista indicou que o Estado do bem-estar-social (*Welfare State*) tornara-se inepto para superar a crise do capitalismo da década de 1970. Iniciou-se uma reforma do Estado, marcada pelas privatizações do setor público, corte nas políticas sociais e a instauração de uma política de flexibilização da própria regulamentação das relações de trabalho: é a contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003). Nesse contexto, a contrarreforma do Estado alicerçada no ideário neoliberal promove alterações nas relações sociais de produção e, conduz inexoravelmente ao afastamento do Estado das políticas sociais, reverberando na vida e no trabalho na cidade e no campo.

A classe trabalhadora campesina é afetada por tais reordenamentos do Estado burguês e do mundo do trabalho. A flexibilização do trabalho (contratado, autônomo, diarista,

terceirizado, camponês, arrendatário, posseiro, sem-terra, seringueiro, desempregado) e o desemprego estrutural impõem a submissão do trabalhador aos interesses do capital (mercantis, latifundiários, financistas). Estas relações de trabalho impostas fazem com que se altere o tipo de trabalho executado pelo camponês que pode ser em uma temporada cortador de cana, depois servente de pedreiro, ocupante de terra, motorista, camelô, servidor público terceirizado, dentre outras ocupações.

Diante deste quadro, pensar a formação de professores que atuam no campo conduz a uma discussão sobre o trabalho, tendo em vista que o professor é um trabalhador que forma o sujeito/trabalhador do campo. Nessa premissa, os homens são seres do trabalho, como asseveram Marx e Engels (2007), sujeitos que transformam e são transformados pelo trabalho, pode-se compreender, portanto, que a questão da educação do/no campo não se restringe a uma divisão maniqueísta/territorial do urbano x rural/campo, ou a uma construção teórica de *rurbano*, mas a constituição do próprio ser por meio do trabalho.

Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho também abarca a dimensão da produção e reprodução da própria vida, as formas de organização social, a objetividade e a subjetividade da classe trabalhadora. Significa, que no modelo toyotista ocorre a ruptura entre indivíduo e gênero humano, produzindo uma desidentidade reforçada pela reestruturação produtiva com sua ideia de sujeição do ser que trabalha ao capital.

No fundamento da reestruturação produtiva o capital apropria-se do saber e do fazer do trabalho – o trabalhador, nessa lógica, deve pensar e agir para o capital, objetivando a produtividade. Os conhecimentos e os saberes do trabalhador do campo, criticados como obsoletos/atrasados, passam a perder espaço na ordem social contemporânea, moldada pelos ditames do agronegócio, que intensifica uma das crises do trabalho concreto do sujeito do/no campo conduzindo à desvalorização da sua força de trabalho. Esse conjunto de ações intensifica a luta de classes.

Nesse prisma, as disputas por hegemonia no seio das classes sociais, tomam novas feições, que reforçam a concepção da centralidade do trabalho, enquanto base fundante do ser social, garantidor da vida, com sentido e que possibilita a emancipação do homem, fator que reforça o valor do trabalho e do conhecimento do homem do/no campo (ANTUNES, 2015).

Paradoxalmente, enquanto o trabalho e o conhecimento do sujeito do campo são desvalorizados, as campanhas de *marketing* do agronegócio e do Estado neoliberal, reforçam

os números que valorizam a produção agrícola para o mercado global, salientando o predomínio de um campo moderno/industrial que é obstaculizado por um campo atrasado, da agricultura familiar/subsistência, do minifúndio, das invasões de terra e dos movimentos sociais.

Nesse enfoque, a luta contra o *status quo* sedimentado na ordem do capital, do Estado burguês e sua ideologia neoliberal, consolidadora de uma (ir)racionalidade capitalista ancorada no trabalho estranhado, passa pela formação do trabalhador e dos intelectuais orgânicos da classe dos subalternos (GRAMSCI, 1982). Analisar a formação do professor do/no campo é compreender as disputas por hegemonia contra a ordem estabelecida, comumente reproduzidas pelas políticas educacionais ditadas por instituições ou organismos alinhados ao grande capital. Essa estrutura reprodutivista tende à massificação e ao controle social, visando a formação de mão de obra e mercado consumidor. Romper com essa lógica, portanto, é uma das ações que precisa fundamentar a política de formação do professor, compreendido como trabalhador, rumo a uma educação emancipadora e omnilateral do ser humano, pressupostos defendidos pela educação do campo.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos idos anos da década de 1990, conforme salientado anteriormente, assistiu-se, sob os auspícios das políticas neoliberais e da globalização financeira, a um binômio paradoxal: a coexistência entre a ‘década da educação’ e o descompromisso do Estado com as questões sociais. Contradição assentada na contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003), na privatização da coisa pública e na ampliação da participação da iniciativa privada na área educacional; movimentos que transformam a educação em mercadoria e a escola em campo profícuo para a formação do cidadão-trabalhador – sujeito mais qualificado, adaptado às demandas da reestruturação produtiva que exige, da escola/professor, o ensino do que é necessário, segundo a lógica do capital, em detrimento do conhecimento.

O movimento que é reflexo da sociedade pós-industrial, do saber, da era informacional que enfatiza o *savoir-exécuter* (saber executar), a não criticidade, o tecnicismo, o reprodutivismo, almejando um trabalhador com “a capacidade de raciocínio abstrato, necessária para operar uma máquina computadorizada” (ALVES, 2000, p. 141), é a lógica do capital

humano (SCHULTZ, 1973), das competências (PERRENOUD, 2000), em detrimento da compreensão do real.

Diante do avanço das políticas educacionais subsumidas ao capital, vê-se a formação de professores coadunada à meritocracia, às competências, às avaliações em larga escala e, à prevalência da prática em relação à teoria, bem como do tecnicismo em relação à formação humana. Dessa forma, são criadas políticas educacionais condutoras de uma formação aligeirada, sem a devida fundamentação teórica, dissociada da teoria e da prática, fragilizadora da instrução universitária e que obriga o docente/discente a uma formação contínua, a fim de superar as deficiências/lacunas de sua formação pretérita. Com tais políticas, busca-se tornar o professor uma correia de transmissão, uma espécie de dínamo social, da mudança metabólica sofrida no mundo do trabalho, mudança que reposiciona a qualificação: de qualificação do emprego/profissional para a qualificação do indivíduo (KUENZER, 2011).

É nesse cenário que se desenvolvem nas décadas de 1990 e 2000 uma série de fóruns internacionais objetivando debater sobre educação, definindo políticas afinadas ao Consenso de Washington, de 1989. Realizam-se estudos e fóruns como: Jomtien/Tailândia, em 1990 – Conferência Mundial sobre Educação para Todos; Relatório Delors, resultado dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - formulador da teoria educativa do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser; Dakar, em 2000 – Cúpula Mundial de Educação, reafirmando os objetivos e as metas de Educação Para Todos de 1990; dentre outros encontros que fixam as metas educacionais que os países signatários de acordos internacionais devem cumprir (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2002). A presença de instituições financeiras<sup>1</sup> na elaboração das políticas educacionais no mundo moderno reverbera nos países periféricos, por meio de políticas que fragilizam a formação docente/discente e o próprio mundo do trabalho, subsumidos pela lógica do capital.

Na contramão desta lógica, iniciam-se às discussões lideradas pelos movimentos sociais de caráter popular, pelos professores e por intelectuais que propõem uma ruptura com as propostas e ideários da sociedade urbano-burguesa (capitalista, globalizada e neoliberal), na luta por uma Educação do Campo. Este projeto insere-se em um movimento que visa romper com esse *modus operandi* do Estado contemporâneo – assentado nas orientações dos organismos internacionais, em políticas educacionais que visam a homogeneidade social, a

formação de mão de obra e a transformação do professorado em intelectuais orgânicos do sistema capitalista, por meio de políticas formadoras alienantes que atendem às exigências do Capital e que transformam a educação em mercadoria.

Delinear ou materializar um projeto contra-hegemônico, pautado na esfera da educação, do conhecimento, é buscar construir uma concepção de campo “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, [...] [que atenda] as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

A formação do professor que atenda às reais necessidades do campo, pode ser um caminho para materialização de uma educação na perspectiva emancipatória, que contribua com a construção de uma escola diferente, que restabeleça o vínculo entre ensino-trabalho, formação/educação baseada no desenvolvimento sustentável do campo, que valorize o sentimento identitário e de pertença do povo do campo no campo.

Neste enfoque, desenvolver a formação do professor do/no campo conduz ao questionamento dos currículos, dos programas de formação (em seu caráter temporário, experimental e paliativo, objetivando, geralmente, a mera titulação para fins de carreira) ou às próprias políticas de ampliação das Universidades/Faculdades no Brasil, bem como as instituições privadas de ensino que se instalam nas cidades em busca de lucro. O rompimento com esta lógica formativa aligeirada e fragmentada possibilita a superação dos modelos urbanos e generalistas; e, nesse movimento vai “se consolidando a consciência de que os direitos carregam as especificidades de seus sujeitos concretos, dos coletivos sociais históricos que são titulares desses direitos” (ARROYO, 2007, p. 164). Trata-se, nesse caso, da proposta defendida pelos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, dos professores e demais setores na defesa da Educação do Campo e de uma proposta emancipadora.

#### **4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM DIAGNÓSTICO DO CEARÁ**

Ao discutir a formação de professores na perspectiva apresentada acima e interpretar a realidade na qual estão inseridos os sujeitos do/no campo no Ceará, os dados levantados com a pesquisa empírica, dão indicativo de que as políticas elaboradas no espaço macro, reverberam no tipo de formação que se apresenta fragilizada, aligeirada e precarizada.

Os dados da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE sinalizam que existem, atualmente, 77 escolas estaduais localizadas na zona rural, com 19.092 alunos matriculados. Entre estas escolas, estão 7 unidades, localizadas em áreas de assentamento, com 1.521 alunos matriculados, 99 professores lotados e 7 agrônomos (CEARÁ, 2016). Ainda conforme dados obtidos na SEDUC/CE, o número de professores efetivos é de 215.461, enquanto, os professores com contrato temporário totalizam 121.436, o que representa 56,36% do quadro de professores. Este quadro, conforme Antunes (2015), conduz a uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados, contratados, subempregados, à margem do processo produtivo elevando a intensidade dos níveis de exploração e desemprego estrutural.

A política de expansão da educação superior no Brasil, embora controversa, por privilegiar a “epistemologia da prática” e seu caráter elitista/excludente, pela forte presença de instituições privadas, têm possibilitado o acesso à educação superior fora das áreas metropolitanas. Essa política insere-se em uma lógica de formação docente voltada para as demandas do mercado, ao mesmo tempo, busca elevar os níveis de escolaridade dos trabalhadores, sem, porém, possibilitar a emancipação ou a consciência sobre a exploração do mundo do trabalho (FREITAS, 2011), pois tal formação se faz de forma aligeirada, fragmentada e descontextualizada.

Com uma formação fragilizada, o professor transforma-se em “consumidor” de cursos de capacitação/qualificação, seja para sanar fragilidades em sua formação, ou objetivando adquirirem competências para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Reféns dos instrumentos de avaliação em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e, no caso do Ceará o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), dentre outros, condicionam os professores a gerar resultados estatísticos, de uma pretensa qualidade da educação pública brasileira.

A implantação nas redes de ensino de programas como “Gestão Nota 10” e “Escola Campeã”, por meio de parcerias com o Instituto Ayrton Senna e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEMPA), por exemplo, tem ditado diretrizes educacionais que engessam, por meio da utilização de materiais didáticos prontos, apartados da realidade, um processo de ensino-aprendizagem que reforça a noção de desempenho

competitivo, tanto entre estudantes como professores ao associar-se à premiação por desempenho, inclusive financeiras. Cria-se a estratégia de ranqueamento promovendo a competição entre escolas e entre os próprios professores, fragilizando a categoria profissional em seu conjunto.

Contrapondo-se a essa realidade Mészáros (2008), alerta que a educação não pode visar a qualificação para o mercado, mas a formação para a vida, educação que supere, conforme Gramsci (1982), a ruptura entre o *Homo faber* e o *Homo sapiens*. Neste contexto, é necessário compreender que a formação da força de trabalho precisa visar a própria emancipação humana, logo, não pode estar subsumida a concepção de mão de obra voltada para atender aos ditames do capital. Convém salientar que, nessa análise se utiliza parcialmente os dados da amostra, as informações coletadas servem como indicadores que sugerem tendências ou referendam percepções aprioristicamente existentes, desta forma há novos campos a serem aprofundados em pesquisas subsequentes.

O diagnóstico obtido por meio da pesquisa, anteriormente anunciada e realizada no Estado do Ceará, reafirma as discussões elencadas ao longo do trabalho, ao apresentar as fragilidades teóricas da formação dos professores, no contexto de reestruturação produtiva e de mercantilização da educação, que se reflete em uma formação aligeirada dos professores do campo.

Os dados demonstram desde a incompreensão de categorias como campo, educação do campo e as concepções teóricas que referenciam as práticas pedagógicas. Além disso as respostas indicaram incongruências entre as teorias pedagógicas adotadas pelos professores e o conhecimento dos teóricos criadores dessas teorias.

A pesquisa realizada evidenciou que dos 159 professores, que participaram da pesquisa, 95% são do sexo feminino e 5% do masculino, com idades variando de 19 e 62 anos. A maioria (48%) tem graduação em pedagogia e trabalha entre 20 e 40 horas semanais. Os dados elencados confirmam a chamada feminização do magistério, fenômeno pautado por mudanças nas relações socioeconômicas, que configuram a reestruturação do mundo do trabalho no magistério. A presença feminina no magistério precisa, por seu turno, também ser examinada a partir das relações de classe. O trabalho das professoras consistiu em um dos primeiros campos de atividade remunerada para mulheres brancas das chamadas classes médias e letradas, pois desde o séc. XIX os homens afastaram-se das salas de aula nos cursos primários e das Escolas

Normais, em razão da perda de status (financeira e social) da atividade do professorado. As mulheres, seja como porta-vozes da feminilidade idealizada pela classe média, ou por seu caráter feminista, vão ocupando esse espaço (ARAÚJO, 1990).

Percebe-se que o magistério, ao se articular com a (re)produção de (pré)conceitos que fundamentam ideologias sexistas, de certa forma, ampara a lógica do capital, justificando às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e a estratificação da magistratura, reflexo de um antagonismo de classe – homens x mulheres, que Engels, indicaram ao afirmar que:

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homens e mulheres na monogamia: e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino (ENGELS, 1987, p. 70-71).

É neste contexto que o capital, desde sua gênese, apropria-se do trabalho feminino, gerando uma divisão sexual do trabalho. Antunes ao analisar essa divisão sexual, na perspectiva da transversalidade entre classe e gênero, afirma que:

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que no universo do mundo produtivo e reprodutivo vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (ANTUNES, 2000, p. 109).

A divisão sexual do trabalho reforça a sobrecarga, precarização das condições e da definição de atividade tidas como de menor importância no mundo do trabalho, como salienta Neves (2001, p. 107): “os lugares’ a que estão destinados homens e mulheres desde a inserção no mercado de trabalho, as estratégias de qualificação e os postos de trabalho a serem ocupados”.

Nessa tessitura socioeconômica que é profundamente marcada pelos valores patriarcais, o mundo do trabalho brasileiro, cearense, está inserido. Conforme o último censo do IPECE – 2016 (Pessoas em idade ativa, por sexo, segundo os grupos de idade, os grupos de anos de estudo e as classes de rendimento mensal - Ceará - 2011/2015) às condições de trabalho são severamente impactadas pela questão de sexo: as mulheres ganham menos (até 1/2 salário mínimo, Homens - 344.286 e Mulheres – 734.994; mais de 5 a 10 salários mínimos, Homens – 71.814 e Mulheres – 38.986); a precarização do trabalho também é dispare, atingindo mais a

mulher que o homem (Empregados com carteira assinada: Homens – 640.954 e Mulheres – 383.273) (CEARÁ, 2016).

A precarização das relações de trabalho envolve o professorado cearense tendo em vista que mais de 60% dos professores dos municípios são contratados como pode se constatar por meio do SIMEC- Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação- Escola da Terra. Além deste tipo de contratação, o professor se vê obrigado a uma carga exaustiva de aulas para sobreviver, destacando-se que a maioria realiza uma dupla jornada de trabalho: dentro do espaço doméstico e fora dele – sendo o trabalho doméstico considerado como trabalho não produtivo, argumento utilizado por ‘conservadores morais’ e ‘liberais econômicos’ como justificativa para a contratação de mulheres com jornada de trabalho parcial, o que impactará tanto na remuneração feminina como nas relações no mundo do trabalho, no que concerne ao ‘exército de reserva’. Neste sentido, Saffioti afirma que:

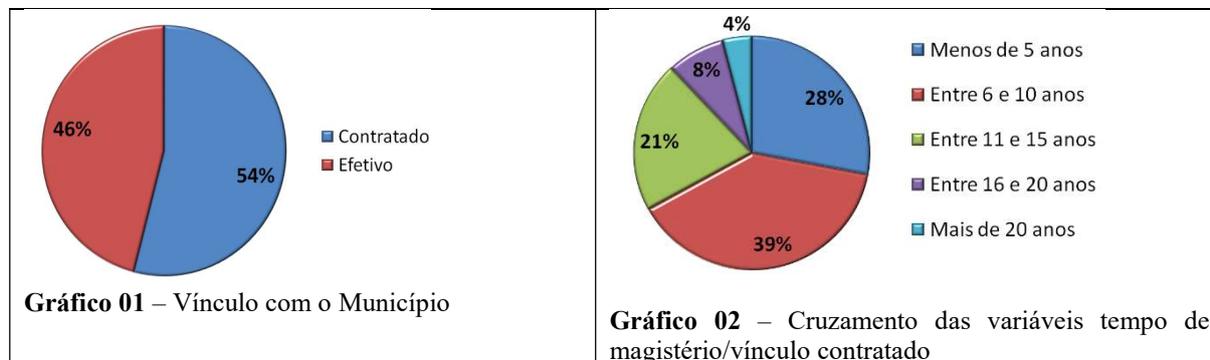
A grande maioria dos homens, centrando sua visão sobre as mulheres como sua concorrente real no mercado de trabalho, deixa de perceber a situação feminina, e sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Deixando-se mistificar pelo prestígio que lhe é conferido se obtiver pelo seu trabalho remuneração suficiente para permitir-lhes manter a esposa afastada das funções produtivas, não percebe que a mulher não ativa economicamente pode significar uma ameaça ao seu emprego enquanto trabalhadora potencial e que o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina (1976, p. 41).

Ao avançar na análise das informações coletadas são constatadas possíveis consequências deste contexto social, da divisão sexual do trabalho e do desvalor atribuído a atividade feminina, uma vez que em uma sociedade crivada por valores patriarcais a compreensão de classe é obstaculizada por questões sexuais: “[...] estas dimensões [sexuais] são estruturantes e indispensáveis para a compreensão da classe trabalhadora e da dinâmica de exploração que o capitalismo imprime sobre as mulheres” (CISNE, 2014, p. 29).

O professorado sofre as consequências da totalidade social relatada até o presente momento, a qual afeta diretamente a formação do professor, pois a ampla maioria não dispõe de tempo, de condições financeiras ou condições psicossociais para dedicar-se à formação, e quando o fizer estará à mercê das relações políticas que impregnam a máquina pública, ou se submeterá às formações oferecidas (determinadas) pelo Estado. Essas formações têm como finalidade, dentro da lógica de reestruturação produtiva e do ideário das competências, gerar

dados estatísticos e/ou capacitações objetivando o sucesso nos processos avaliados (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Prova Brasil; e, Provinha Brasil). O impacto desta política desvela-se, sobretudo, por meio da flexibilização do trabalho e sua precarização, como já salientado parcialmente ao se abordar a feminização do magistério subsumido à lógica do capital.

No que diz respeito ao diagnóstico da formação de professores, sujeitos da pesquisa, cursistas da Escola da Terra, constata-se que 54% dos professores possuem vínculo com o município, em que trabalham, através de contrato temporário (terceirizados), e que apenas 46% são efetivos (concursados). Esse alto índice de professores contratados repercute diretamente nas condições de trabalho, impactando na elaboração de política pública voltada para a educação, uma vez que gera uma instabilidade no quadro funcional, mediante elevada rotatividade de educadores na escola, dificultando ações de formação desses trabalhadores tendo em vista que são contratados e substituídos com frequência, é o que se pode observar nos gráficos abaixo (Gráficos 01 e 02).



Fonte: Gráficos montados e organizados pela equipe de pesquisadores do presente artigo

Quando se analisa, por sua vez, a relação tempo de serviço e vínculo empregatício os dados revelam que 72% dos professores contratados em caráter temporário possuem mais de seis anos de magistério, 21% desses possuem entre 11 e 15 anos de serviço. Estes indicadores demonstram claramente o nível de precarização da Educação do Campo, reflexo de um cenário nacional, em que esses professores estão excluídos dos vínculos trabalhistas, não estabelecendo relações com seus pares, nem com as comunidades, sendo substituídos normalmente a cada troca de governo. Outro aspecto é que tais políticas da máquina municipal são reforçadoras das relações patrimonialistas que devastam a política brasileira e solapam a sociedade de seus

direitos. Grupos privilegiados (estamento) se apropriam do espaço público como se este fosse privado, trocando favores, empregos por apoio político em uma típica continuidade das práticas clientelísticas da República Velha brasileira. O estamento, segundo Raymundo Faoro, nada é senão uma comunidade política que:

[...] conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade, se compreendem no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo — assim é porque sempre foi. O comércio dá o caráter à expansão, expansão em linha estabilizadora, do patrimonialismo, forma mais flexível do que o patriarcalismo e menos arbitrária que o sultanismo (FAORO, 1977, p. 733).

Faoro parte do referencial weberiano para construir seu conceito de patrimonialismo, como uma forma particular de dominação tradicional, sedimentado em laços pessoais, opondo-se à forma de dominação moderna, impessoais. Na contemporaneidade realiza-se uma distinção entre o patrimonialismo “tradicional” e “neopatrimonialismo” ou “patrimonialismo moderno”:

A diferença entre patrimonialismo e neopatrimonialismo se situa [...] no âmbito da relação privado/público. No patrimonialismo, todas as relações (políticas e administrativas) entre governantes e governado são de cunho privado: “não há qualquer diferenciação entre domínio público e privado”. No neopatrimonialismo, a distinção público/privado existe, ainda que apenas formalmente, e é aceita. O exercício “neo-patrimonial” do poder se dá “no quadro e com a reivindicação de um quadro estatal (stateness) moderno de tipo legal-racional” (BRUHNS, 2012, p. 63).

As práticas políticas remanescentes de um passado colonial e republicano oligárquico brasileiro consubstanciam os instrumentos de exclusão social e exploração do mundo do trabalho. Como salientado, tais comportamentos dos gestores públicos transformam a máquina pública em cabide de emprego, gerando relações de perseguição, que culminam com exonerações, demissões, subcontratações, punições administrativas ou represálias funcionais e atentados contra os trabalhadores que não se submetem aos ditames do poder governamental dos grupos hegemônicos. Em relação aos professores do campo sujeitos da pesquisa, muitos demonstram medo de se manifestar, tendo em vista às represálias, que vão desde o envio dos que não são favoráveis aos governos eleitos para as escolas mais distantes, com dificuldade de acesso e outras que levam ao isolamento, às demissões.

Celso Furtado alerta sobre os riscos da aceitabilidade, ou naturalização dessas práticas de poder para a sociedade, pois:

A desigualdade econômica, quando alcança certo ponto, se institucionaliza. [...] Quando a desigualdade entre níveis de vida de grupos populacionais atinge a certos limites, tende a institucionalizar-se. E quando um fenômeno econômico dessa ordem obtém sanção institucional, sua reversão espontânea é praticamente impossível. Além disso, como os grupos economicamente mais poderosos são os que detêm o comando da política, a reversão mediante a atuação dos órgãos políticos também se torna extremamente difícil (FURTADO, 1959, p. 14-15).

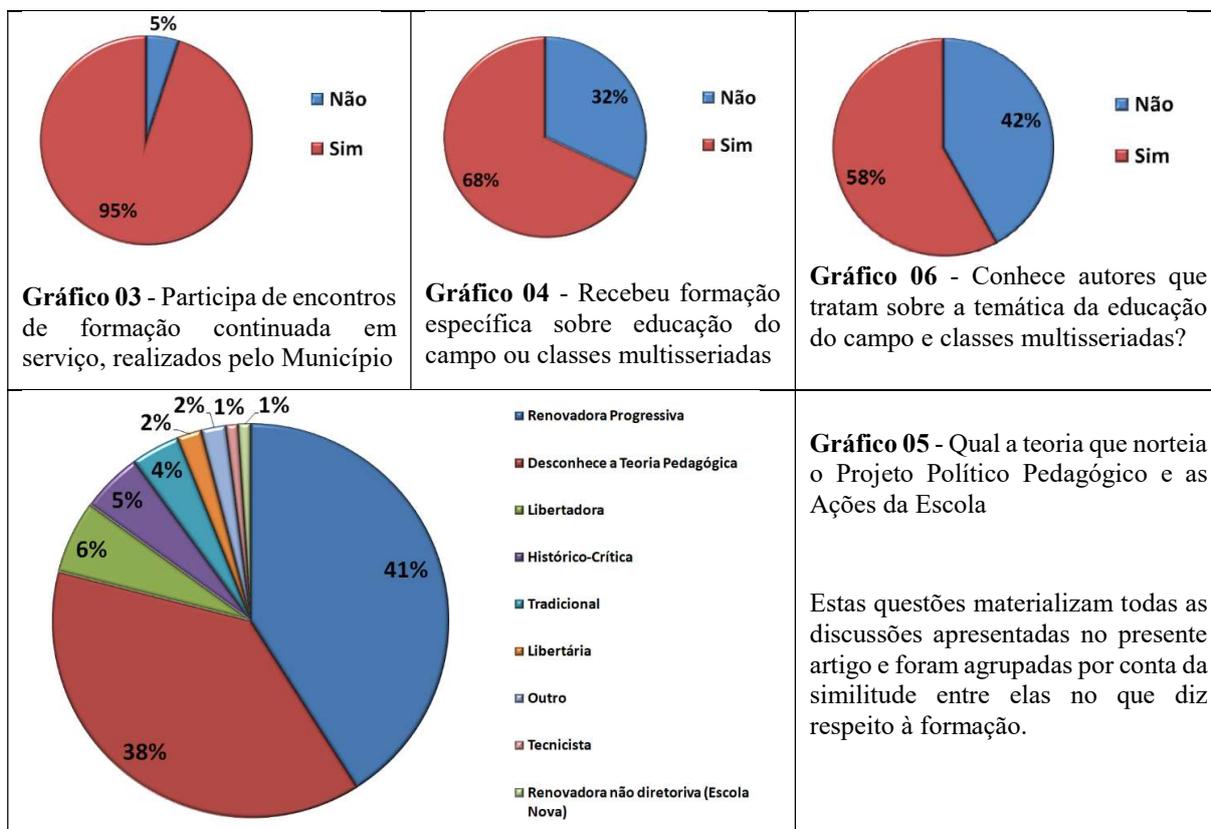
No esteio deste contexto sócio-político-econômico, se compreende ser necessário conjecturar que tais práticas reforçam o metabolismo do capital, uma vez que intensificam a flexibilização do trabalho e a própria alienação do trabalhador, transformando as próprias formações que estes recebem como moeda de troca, nas relações de favores, clientelistas, institucionalizando as práticas exploratórias e excludentes. A terceirização assume a função, junto aos poderes locais, como típico instrumento de controle social, além de fragmentar a classe dos trabalhadores, no caso presente, os professores. Ricardo Antunes e Graça Druck são esclarecedores a esse respeito:

Quando se analisa o plano da subjetividade dos trabalhadores, especialmente os terceirizados, manifesta-se uma condição de isolamento, de falta de vínculos ou de inserção, onde a perspectiva de identidade coletiva se enfraquece, resultante da descartabilidade, da desvalorização e da discriminação a que estão submetidos, o que dificulta a solidariedade de classe, pela concorrência entre os próprios trabalhadores (ANTUNES; DRUCK, 2015, p. 30).

Passa-se a exigir, nesse contexto, a formação de um trabalhador flexível, eficiente e polivalente; profissional que deve reproduzir o ‘pensamento único’, alinhado ao receituário ideológico dos grupos hegemônicos, indutores do abandono da categoria trabalho, no ato educativo, em prol das categorias da prática e da prática reflexiva. A formação passa a centrar-se na perspectiva produtivista e unidimensional, em detrimento de uma formação omnilateral (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, o professor formado a partir dessa lógica, torna-se um reproduzidor, reverberando na formação de seus alunos o ideário a partir do qual foi formado.

Por fim, diante dessa precarização do trabalho, salientada por Antunes, Druck Mézárós, sobremodo do professor, quatro questões emergem na pesquisa que são de suma relevância para entender a fragilização da formação, uma vez que estas materializam todas as discussões

apresentadas no presente artigo e foram agrupadas por conta da similitude entre elas no que diz respeito à formação: 1. Participa de encontros de formação continuada em serviço, realizados pelo Município (Gráfico 03); 2. Recebeu formação específica sobre educação do campo ou classes multisseriadas (Gráfico 04); 3. Qual a teoria que norteia o Projeto Político Pedagógico e as Ações da Escola (Gráfico 05); e, 4. Conhece autores que tratam sobre a temática da educação do campo e classes multisseriadas? (Gráfico 06).



Fonte: Gráficos montados e organizados pela equipe de pesquisadores do presente artigo.

As respostas obtidas mostram que a ampla maioria dos professores (95% - Gráfico 03) participaram de formações oferecidas pelos municípios em que atuam; mas, um percentual bastante relevante de professores (32% - Gráfico 04) responderam nunca ter participado de uma formação específica sobre Educação do Campo. Ao considerar que a maioria desses professores possui tempo de magistério acima de seis anos, conforme visto anteriormente, a porcentagem é bastante significativa. Infere-se dos dados que o professor recebe formação, mas que essa não é pensada para atender as necessidades concretas da Educação do Campo, e nem tampouco são

ofertados cursos pelo município que tratem dessas temáticas, dando um indicativo que as formações são frágeis ou não atendem às reais necessidades do campo.

Duarte (2012) afirma que há uma valorização da prática, do cotidiano, em detrimento da teoria atualmente na educação. Nas últimas décadas, conforme o autor, as discussões teóricas são questão de segunda ordem e a fundamentação foi secundarizada em nome da ação do educador na prática e pela prática, sendo resultado da concepção da educação do trabalho do professor, da formação no contexto atual.

Saviani (2008) defende a importância da teoria ao salientar que o conhecimento científico e clássico contribuem para que a classe trabalhadora se reconheça como protagonista no processo de transformação, pois, para Saviani as teorias dividem-se em dois grandes grupos: as Teorias Não Críticas e as Teorias Críticas. “No primeiro estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, e no segundo concebem a sociedade como essencialmente marcada pela divisão entre grupos, classes sociais antagônicas” (SAVIANI, 2008, p. 04). Esta afirmação de Saviani é muito importante e justifica a necessidade do professor conhecer cada uma delas para tomar posição na hora de ensinar. “Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa” (ibid., p. 63).

Em relação à teoria do conhecimento, Saviani auxilia na compreensão e interpretação dos dados. Um grupo significativo de professores (38% - vide Quadro 05) destacou desconhecer o Projeto Político Pedagógico e a Teoria que o sustenta. Esse cenário pode indicar tanto uma fragilidade no processo ensino-aprendizagem na escola, uma vez que a prática educativa do professor fica sem parâmetros pedagógicos adequados a materialização da política que norteia a Educação do Campo, quanto um isolamento pedagógico do professor, considerado como mera peça de um jogo educativo, sem ser visto como partícipe do processo educacional, um simples trabalhador reproduzidor de saberes predefinidos.

A LDB nº 9.394/96, em seus artigos apresenta como incumbência dos professores: a participação, elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino bem como a colaboração com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Veiga (2011) sublinha que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades variadas:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2011, p. 13).

Os percentuais apresentados nos gráficos de número 05 e 06 revelam, a partir das respostas afirmativas, que a ampla maioria dos professores indicam as fundamentações teóricas sobre educação do campo que balizam o PPP de sua escola, elencam correntes teóricas, sem, no entanto, mencionar os teóricos que defendem as referidas correntes, cuja resposta deveria constar, tendo em vista o questionamento feito. Este resultado pode indicar o desconhecimento de teóricos da Educação do Campo (42% - vide Quadro 06), confirmando assim como aponta Beltrame (2009, p. 151), “a precariedade da formação docente nas escolas rurais, como a falta de propostas de formação continuada por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino e a inadequação dessa formação”.

Estes, portanto, foram os indicativos obtidos por meio da pesquisa empírica e revelam um quadro não muito alentador, ao contrário, demonstram a fragilidade teórica e conceitual dos professores o que justifica a necessidade de intensificarem-se ações de formação que efetivamente cumpram sua função didática, pedagógica e política para a Educação no/do Campo. Neste contexto, demonstram, ainda, a precarização das condições de trabalho, o isolamento dos professores, a sujeição às práticas políticas clientelistas, o processo (de) formativo das formações características das mutações que envolvem o mundo do trabalho na conjuntura atual.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ceará, a educação do/no campo e a formação docente resulta de um incessante processo de luta social dos camponeses por seus direitos - seja por condições dignas, seja por uma educação pública em seus locais de moradia. As lutas articuladas conjuntamente com movimentos sociais, como o MST, têm empreendido esforços visando além da conquista ao acesso à terra, direitos sociais, como educação, cultura, saúde e trabalho, dentre outros.

Em um contexto no qual a educação é assumida como mercadoria, de homeostase social, conformadora de uma ideologia burguesa (individualista, competitiva e que vê no lucro a razão de sua existência), os movimentos sociais de caráter popular têm se posicionado em vários

momentos, procurando refletir “sobre sua história, sua memória, concepções, valores e projetos de sociedade, de campo e de transformação social” (ARROYO, 2007, p. 35).

Na sociedade neoliberal e globalizada, assentada no modo de produção fordista-taylorista-toyotista, marcada pela concorrência comercial, pelo individualismo, pela lógica da meritocracia, pela competição e ranqueamento, a escola e os professores passaram a ser culpabilizados pelo “fracasso” escolar, pelo baixo nível de desenvolvimento/progresso dos Estados-nação, que levou à uma ampla “contrarreforma” educacional que alinha a formação do trabalhador aos interesses do capital.

No que diz respeito ao campo, mesmo com a assinatura do Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e a elaboração do Pronacampo, compreendida como conquista dos movimentos sociais, este cenário não sofreu alterações significativas. Todavia, a existência de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), nos estados, tem realizado processos educativos buscando reduzir o impacto dessa realidade, mas os resultados ainda são muito tênues.

Diante das proposições trazidas no bojo do neoliberalismo, a formação de professores, passou a ser concebida na clara intenção de proporcionar uma nova concepção educacional, afinada com as exigências da mundialização da economia, de modernização e reorganização do Estado.

Ainda que no discurso, as reformas - “contrarreformas” neoliberais busquem estabelecer processos de integração, acabam por estimular a desintegração através de suas práticas. Quando estabelecem as chamadas políticas de integração, estão atuando sobre os mercados mundiais, sobre os modelos sociais, políticos e educacionais que se estabelecem a partir dos acordos e dos blocos econômicos. O intento desta atuação é propiciar a expansão dos mercados e manter a maior interferência possível em todas as esferas da vida social. Ao serem estabelecidas no contexto social e educacional, as ações promovem a desintegração atuando essencialmente na destruição das esferas públicas, na minimização dos direitos sociais e na decadência de um projeto pedagógico de fortalecimento da classe trabalhadora.

Neste sentido, considera-se fundamental a continuidade da luta campesina, a formação de professores e de estudantes que vise o rompimento com os procedimentos que estabelecem a lógica da fragmentação, do aligeiramento, da flexibilização e do controle social, para promover o conhecimento e a busca pela formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **Revista O Social em Questão** - Ano XVIII - nº 34 - p. 19 - 40, 2015.
- ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 29, p. 81-103, 1990.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **A formação dos educadores do campo**. p. 151. Disponível em: [http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a\\_formao\\_dos\\_educadores\\_do\\_campo.pdf](http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a_formao_dos_educadores_do_campo.pdf). Acesso em: 12 jul. 2007.
- BERTERO, José Flávio. **Sobre a sociedade pós-industrial**. 2005. Comunicação apresentada no IV Colóquio Marx e Engels em Campinas-SP. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT3/gt3m2c4.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil. 1989.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. **LDB nº 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRUHNS, Hinnerk. O conceito de patrimonialismo e suas interpretações contemporâneas. **Revista Estudos Políticos**, n. 4, p. 61-77, 2012. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p61-77.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matrícula Escolas do Campo de Ensino Médio da Rede Estadual, em Áreas de Assentamento, por Crede, Município e ano.** 2016. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/205-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-do-campo/11295-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2014.

CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil. **Balanco 2016 e Perspectivas 2017.** Disponível em: <http://www.cnabrazil.org.br/temas-atuais/balanco-2016-e-perspectivas-2017>. Acesso em: 20 set. 2017.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 11. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 2. vol. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

FERNANDES, Bernardo. Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli. Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez. 2011. p. 95-108.

FURTADO, Celso. **A operação Nordeste.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo.** Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX.** S.P. Comp. das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 533-554, abr./jun. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Rio de Janeiro: Globo, 2015.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital**. 3 volume. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas/São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NEVES, Magda de Almeida. Cadeia automotiva: flexibilidade, precarização e relações de gênero. Trabalho e Educação, **Revista do NETE/UFMG**, Belo Horizonte, n. 8, p. 90-110, jan./jul. 2001.
- NEWTON, Duarte. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, José Graziano da. **O Novo rural Brasileiro**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2011.

---

**NOTA**

<sup>i</sup> Dentre os organismos/agências que estão a frente das definições de tais políticas educacionais no mundo contemporâneo, destacam-se: Banco Mundial – BM, Organização dos Estados Americanos – OEA, Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Comunidade Europeia – CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO.

Enviado em: 30/09/2017

Aprovado em: 21/02/2020