

**ÀS MARGENS DA EDUCAÇÃO: DIFÍCIL ACESSO, PARA QUEM? POR QUÊ?**

*Francisca Adma de Oliveira Martins – Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

*Lígia Regina Klein - Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

*Tânia Maria Baibich - Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

**RESUMO**

Trata, o presente trabalho, da exposição de uma dimensão de pesquisa, realizada no Acre, sobre diferenças socioculturais e sua repercussão no processo de formação de professores. Tomamos como território da pesquisa as relações entre professores de escolas rurais ribeirinhas, que denominaremos professores/cursistas, e os docentes, que denominaremos professores/formadores, tendo como recorte o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica da Zona Rural (PROFIR). A escolha do PROFIR decorre do fato de que tal programa objetivava justamente contemplar a formação de professores rurais. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa, incluindo observação direta, estudo documental e entrevistas abertas. Para a análise do conflito cultural empregamos categorias elaboradas pelas autoras. A conclusão do trabalho indica que a tradição do ensino urbano dificulta a produção de um contexto formativo capaz de superar as barreiras impostas pelas diferenças socioculturais. Há evidências de um distanciamento entre os programas de formação docente e as condições concretas da escola rural, gerando um processo contínuo de inclusão excludente silenciosa e naturalizada.

**PALAVRAS-CHAVE**

Escolas rurais/ribeirinhas; formação de professores rurais; PROFIR; educação urbana; inclusão excludente.

**ON THE MARGINS OF EDUCATION: A DIFFICULT ACCESS, FOR WHOM? AND WHY?****ABSTRACT**

This study is an exposition of the results of a research performed in the state of Acre, Brazil, which treated on socio-cultural differences and their impact on teacher training process. We have chosen as the field of our research the relations between the teachers from rural-riverine schools, whom we will here call teacher/trainees, and the teachers of the Special Teachers Formation Program for the Basic Education in the Countryside (PROFIR), whom we will call teacher/trainers. We have chosen PROFIR due to the fact that this program was aimed precisely to supply the formation of rural teachers. We performed a qualitative research, including direct observation, documentary research and open interviews. For the analysis of cultural conflict, we employed categories developed by the authors. The conclusion of this work reveals that the urban educational tradition hampers the production of a training environment that could be able to overcome the barriers imposed by socio-cultural differences. There are evidences of a detachment between teachers formation programs and the actual conditions and needs of the rural school, generating a continuous process of silent and naturalized excluding inclusion.

**KEYWORDS**

Rural/riverine schools; Training of rural teachers; PROFIR; Urban education; Excluding inclusion.

A história da educação acreana, infelizmente, não apresenta um percurso muito distinto da maioria dos estados brasileiros no que se refere à formação dos professores dos municípios mais distantes e, especialmente, dos docentes da zona rural. Dentre muitos outros, destacamos, para análise neste artigo, dois pontos que se repetem com frequência: de um lado, as dificuldades de formação científico-pedagógica dos professores e, de outro, o desconhecimento, pelas agências formadoras, das peculiaridades de toda espécie que marcam essas escolas distantes dos principais núcleos urbanos. Esses dois aspectos serão analisados a partir da experiência, no Acre, do Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Ruralou “PROFIR”. A peculiaridade deste Programa consiste na oferta de cursos de Licenciatura Plena aos professores de zona rural em exercício.

A metodologia de investigação empregada no presente trabalho incluiu estudo documental e pesquisa qualitativa, com observação direta de momentos de realização do curso de formação e entrevistas abertas com os sujeitos envolvidos. Conforme Lüdkke e André (1986) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, a saber:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p. 99).

A pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre elas a pesquisa de tipo etnográfico, adotada no presente estudo, uma vez que buscamos considerar os significados culturais partilhados por determinado grupo, no caso os professores/cursistas do PROFIR. Ainda conforme as autoras,

A etnografia como ciência da descrição cultural envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados. Quanto aos pressupostos específicos, estes seriam basicamente dois e referem-se a hipóteses sobre o comportamento humano: 1ª) uma hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa; 2ª) uma hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 99).

A pesquisa contempla a formação do professor para atuação nas escolas rurais (aí compreendidas também as escolas ribeirinhas e indígenas) pelo PROFIR.

A problematização do tema foi assim formulada: o Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural (PROFIR), primeiro orientado para os professores rurais/ribeirinhos/indígenas, contribui, no município de Cruzeiro do Sul-AC, para a superação dos mecanismos de produção e reprodução da marginalização das comunidades do Vale do Juruá?

A delimitação do objeto adota, como campo empírico de pesquisa, uma comunidade ribeirinha pertencente ao estado do Acre, estado esse situado na Região Amazônica, onde predominam, na zona rural, pequenas comunidades. Para melhor entendimento desse recorte, é necessária, inicialmente, fazermos ao menos uma breve referência sobre as condições do próprio estado do Acre. Em relação a muitos outros estados da federação, observamos, no Acre, uma significativa diferença nos núcleos de concentração habitacional. Com uma área de 164.123,739 km<sup>2</sup>, dividida em 22 municípios, o estado tem uma população estimada, em 2014, de apenas 790.101 habitantes, apontando uma densidade demográfica de somente 4,47 habitantes por km<sup>2</sup>. Esse número de habitantes é menor que a população de um único município da maioria das metrópoles brasileiras, conforme dados do IBGE relativos a estimativa de 2014: cidade de São Paulo, 11.895.893 habitantes; Porto Alegre, 1.472.482 habitantes; Recife, 1.537.704 habitantes; Fortaleza, 2.571.896 habitantes, só para citarmos alguns exemplos. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que, do total de habitantes do estado - 790.101, como vimos acima – um pouco menos da metade, ou seja, 363.928 pessoas residem na capital, Rio Branco, que apresenta uma densidade populacional de 38,03 habitantes por km<sup>2</sup>. Assim, considerando que Rio Branco tem uma extensão territorial de 8.835.541km<sup>2</sup>, concluímos que o restante da população do estado – 326.173 habitantes – encontra-se espalhada em um território de 155.088.189km<sup>2</sup>. Esse dado é importante para termos uma noção das condições de isolamento de uma parcela significativa da população, mesmo aquela que reside em zonas urbanas distintas da capital, a despeito do número pequeno de municípios.

Com efeito, o Acre encrava-se na região amazônica, no extremo noroeste do país, e mais da metade de sua fronteira faz divisa com Peru e Bolívia; o restante da fronteira divisa com um único estado brasileiro: o Amazonas. Essa é – relativamente a outros estados – uma condição de acentuado isolamento. A deficiência de uma malha viária para o escoamento de produtos, bem como a distância dos principais portos exportadores tornam o estado pouco atrativo para projetos de industrialização. A eco-

nomia é basicamente extrativista, embora já esteja sendo objeto do avanço da fronteira do agronegócio. Nessas condições de isolamento, sua riqueza natural extraordinária é alvo de atividades econômicas extrativistas que ali logram grandes lucros, mas que em quase nada beneficiam os habitantes em termos de consolidação de uma infraestrutura direcionada para o desenvolvimento socioeconômico do conjunto da população. O rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente no estado foi, em 2014, na ordem de R\$ 670,00, portanto, menor que o salário mínimo. Além disso, cabe lembrar que esse cálculo é feito arbitrariamente, pela média salarial, o que desconsidera os núcleos de concentração de riqueza e, no contraponto, os bolsões de pobreza. Esses dados estatísticos tendem a não revelar as desigualdades decorrentes do processo concentrador. Cabe destacar, também, que as atividades de exploração econômica mais vultuosas envolvem dolorosos conflitos entre grandes especuladores, empresários, pecuaristas e a população local, em especial a população indígena, cujo modo de existência e cultura depende da reprodução espontânea da natureza, de modo que a extração, em larga escala, põe em risco sua sobrevivência. Grande parte das comunidades rurais se organiza nas margens dos grandes rios que cortam o estado: tratam-se, portanto, de populações rurais ribeirinhas. O meio de transporte mais comum e eficiente é fluvial. Não sendo objeto de empreendimentos industriais, mas sofrendo um nível violento de operações extrativistas que envolvem força de trabalho precarizada, essa região não conta com o apelo forte do grande capital no que diz respeito à mobilização política para investimentos infraestruturais de benefício público, sejam estatais, sejam privados. Trata-se, portanto, de um estado que reúne municípios onde a presença estatal é também precarizada nas áreas sociais fundamentais: transporte, saúde, educação, cultura, comunicação, etc.

As instituições escolares são mantidas pelo estado ou pelo município. O atendimento pedagógico-administrativo é feito à distância, realizado pela SEMED de Cruzeiro do Sul, uma vez por mês quando o rio Juruá está cheio, ou em dois ou três meses quando o rio está seco. O diretor escolar também dirige a escola à distância, em condições precárias de organização e funcionalidade. Além disso – e também por tudo isso, a formação teórico-prática dos professores é precária, salvo exceções que apenas confirmam a regra. Como se não bastasse, o processo de ensino-aprendizagem é também afetado pela precariedade da estrutura física da escola; pelas dificuldades e enfrentamentos relativos ao transporte escolar e as longas distâncias de traslado; pela

oferta irregular da merenda escolar; pelas dificuldades de regência nas salas multisseriadas<sup>1</sup>. Tudo isso deságua em baixo aproveitamento escolar, apesar das estatísticas oficiais (relatórios da escola) se mostrarem positivas.

É nesse pano de fundo que se insere a malha de escolas rurais/ribeirinhas a que se destinou o PROFIR, e da qual tomamos, como lócus de nossa pesquisa, uma instituição municipal que atende um coletivo de 178 alunos (SEMED 2014), oriundos da comunidade Simpatia e das comunidades circunvizinhas. A Comunidade Simpatia, onde está sediada a escola, pertence ao município de Cruzeiro do Sul-AC, à margem direita do rio Juruá –Alto Juruá, próxima à divisa Brasil/Peru. É uma comunidade considerada grande, relativamente a outras comunidades próximas; entretanto, conta com uma população de apenas 85 pessoas. Em seu entorno encontram-se outras comunidades menores, que variam entre 4 a 5 residências, e que se intercalam com vastidão de floresta e distâncias. O espaço geográfico é considerado, pelas autoridades municipais, como de difícil acesso<sup>2</sup>, tendo o rio como o único meio de transporte. O traslado entre a Comunidade Simpatia e a cidade de Cruzeiro do Sul-AC, sede do município, leva em média quatro horas de barco.

É uma comunidade com estilo de vida rústica, que conta apenas com o absolutamente essencial. Faltam-lhe os mais mezinhos benefícios da vida urbana, tais como geladeira, telefonia, internet, etc. Os moradores se distribuem em um total de 23 casas de madeira, cobertas de palha ou alumínio. Em geral, não obstante o clima regional de elevada temperatura, ainda utilizam fogão a lenha, com raras famílias que contam com a facilidade de um fogão a gás que é, entretanto, pouco utilizado dada a dificuldade do abastecimento.

Na escola local, como de resto ocorre hegemonicamente na zona rural – isto quando se conta com uma escola – atua um corpo docente constituído, na sua maioria, por professores sem formação pedagógica em ensino superior. A condição de “professor leigo” sempre foi predominante na zona rural ou, mesmo, em alguns casos, na zona urbana de municípios cujas condições socioeconômicas são bastante precárias. Tal situação ainda constitui um problema não satisfatoriamente resolvido.

<sup>1</sup> **Multisseriado** – agrupamento de alunos com faixas etárias diferentes e séries variadas (1º ao 5º ano) em um mesmo espaço (sala de aula), sob a regência de um único educador.

<sup>2</sup> Para a SEMED, é considerada de “fácil acesso” a escola e/ou comunidade com possibilidade de traslado no verão e inverno; de **Difícil acesso** é a escola ou comunidade com dificuldade de acesso no verão e melhor acesso no inverno, com uso de barco; finalmente, é considerada de **Difícilimo acesso** a escola ou comunidade de acesso muito difícil no verão e também no inverno, com necessidade de traslado de barco acrescido de longas caminhadas pela mata. Este último (difícilimo acesso) é um conceito construído por uma das pesquisadoras e gestores rurais em maio de 2013.

Cabe, aqui, um parênteses para esclarecimento de “escola de zona rural”. O termo é genérico e cobre distintas especificidades. Por exemplo, para Cardart (2012), a terminologia é educação do campo. A autora assim o explica: "A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (p. 259). Na interpretação do MEC, a “área rural” ou “espaço rural” é aquela que se localiza fora dos limites definidos legalmente como área urbana. Área urbana (espaço urbano) – área interna ao perímetro urbano de uma cidade, bem como vila ou área urbana isolada, conforme definido por lei (BRASIL, MEC, 2013).

Embora as escolas rurais, ribeirinhas ou indígenas sejam em número significativo nos grotões do estado, as políticas de formação docente, ainda que visassem a superação do professor “leigo”, descuraram, por muito tempo, programas que contemplassem as especificidades desses professores, de suas escolas e de suas comunidades, como veremos na sequência.

No período de 2000 a 2002, o estado do Acre ofereceu, em parceria com o MEC, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), cujo intuito foi a formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em nível Médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino à distância, mesclada com períodos presenciais. Este programa atendeu especialmente os professores das áreas rurais do Acre, indígenas e não indígenas, que exerciam docência no Ensino Fundamental e que ainda não possuíam habilitação em magistério ao nível do Ensino Médio.

Todos os cursistas do PROFORMAÇÃO exerciam função docente no Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. A expressiva maioria deles atuava em salas multisseriadas, com formação restrita ao Ensino Fundamental, isto é, em nenhuma formação pedagógica formal para o exercício da função de professor. Eram profissionais cuja formação se dera empiricamente, ao longo da própria prática do exercício da função, em regra aprendendo por via da observação de professores locais com mais experiência.

O programa PROFORMAÇÃO, como política pública de formação de professores leigos, capacitou, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação do Acre, 1.634 professores do total geral de 1.844 inscritos no Programa. Do total de inscritos,

450 professores eram do município de Cruzeiro do Sul-AC. Este programa, além de lhes possibilitar uma melhor qualificação profissional, abriu a possibilidade de prosseguirem seus estudos em nível superior. No que se refere à Educação no Acre, de forma geral, o programa elevou bastante o quadro de qualificação profissional dos professores rurais do estado.

Na sequência do esforço de superação do professor “leigo”, verificou-se que o contingente de professores com formação em ensino superior, atuantes no estado, além de numericamente pequeno, era constituído majoritariamente por sujeitos que não apresentavam formação pedagógica. Diante dessa realidade, foi implantado, em 2002, o Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de diploma em Cursos de Bacharelado. Este programa atendeu também os professores que tinham diploma de nível superior em cursos profissionalizantes fora da área do magistério. O programa funcionou de 2002 a 2003 apenas na capital, Rio Branco, e contemplou as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia. Esses cursos, em regra, eram voltados prioritariamente para os profissionais da zona urbana e, obviamente, não contavam com adequada compreensão acerca das necessidades específicas da área rural. Mesmo alguns raros cursos abertos a docentes das escolas rurais, também descuravam as especificidades dessas comunidades.

Finalmente, em 2006, há uma nova investida na formação de professores. Visando atender ao disposto na LDB 9.394/96, a Secretaria de Estado da Educação do Acre e a Universidade Federal do Acre juntaram-se no desenvolvimento de projetos que buscavam modificar os índices da qualificação profissional docente no estado. O baixo índice de professores com o ensino superior em pedagogia ou licenciaturas, no quadro geral do Estado, decorria diretamente da centralização da oferta desses cursos, os quais não chegavam aos professores das regiões mais distantes e necessitadas. Em 2006, inicia-se um programa de expansão e interiorização da Universidade Federal do Acre - UFAC, que se desenvolveu graças a parcerias com o Ministério de Educação, a Secretaria de Estado da Estado e as Secretarias Municipais de Educação. Todos os cursos especiais de formação docente, tanto da zona rural quanto da zona urbana, desenvolvidos no período de 2006 a 2011, fazem parte desse esforço de expansão e interiorização da UFAC.

---

Assim é que, neste mesmo ano de 2006, estabeleceu-se uma parceria entre a UFAC, SEE/AC e uma rede de municípios para o desenvolvimento do PROFIR - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Básica – Zona Rural, Licenciatura Plena, com atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Letras, Pedagogia, História, Geografia, Biologia, e Matemática. O Programa foi ofertado sob gestão do Campus Floresta de Cruzeiro do Sul – UFAC. Este campus, criado em 1989, localiza-se na cidade de Cruzeiro do Sul-AC, no Vale do Juruá, e abriga a única instituição pública de ensino superior no município. O Programa consistiu em um curso estruturado em regime de créditos, em caráter presencial no trimestre de janeiro, fevereiro e março, e em caráter parcelado e semipresencial durante os demais meses do ano, no período de 2006 a 2011. O PROFIR foi, até então, o único programa de formação superior voltado aos professores da área rural no Acre.

A Proposta pedagógica do PROFIR tentou se aproximar, do ponto de vista do conhecimento e prática pedagógica, das especificidades da escola rural. Contudo, tal proposta, criada a partir do programa regular de pedagogia da UFAC, não promoveu significativas adequações do currículo. Ademais, a proposta apresentou lacunas evidentes, dentre elas, a precarização do programa – em razão da forte concentração do calendário – e, especialmente, a dificuldade de interlocução fecunda entre a visão urbana – e seu fraco conhecimento das peculiaridades do lugar – e os anseios e necessidades dos professores a quem cabe realizar o processo de ensino-aprendizagem exatamente naquelas condições postas pelas singularidades locais.

Com efeito, ao longo da realização do programa, evidenciamos o distanciamento no que se refere ao olhar e conhecimento da realidade educacional local, pois, em regra, os formadores não conheciam os espaços rurais, nem as peculiaridades da escola rural de determinado lugar. Este programa diferenciou-se dos demais apenas no que se refere ao calendário do curso, organizado para “facilitar” a participação dos cursistas, uma vez que era oferecido nos períodos de férias e de recesso escolar. O PROFIR foi ofertado na sede dos vários municípios do Acre. Os professores rurais se deslocavam de suas comunidades para frequentar o curso que era organizado da seguinte forma: nos meses de janeiro a março, ininterruptamente, com oito horas de aula por dia, de

segunda a sábado, com aulas teóricas e práticas. Na sequência, no início do mês de abril, eram convocados a participar de outro curso, agora de formação continuada, denominado “Escola Ativa”, que os orientava para o trabalho com a educação do campo.

Além do desgaste físico, intelectual e emocional desses professores, obrigados a constantes deslocamentos, abandono da família, perda de seu período de descanso; além da flagrante dificuldade de elaboração subjetiva do conhecimento veiculado nas aulas – elaboração que requer leituras e reflexão constantes; a forma de organização, ainda de certa forma centralizada, também resultou na perda de uma excelente oportunidade de produção de um conhecimento coletivo, de dupla vertente, a casar as teorizações acadêmicas à luz das reflexões sobre as peculiaridades locais, e vice-versa.

Deprendemos que a inexperiência e o desconhecimento sobre as condições empíricas da comunidade de origem dos cursistas esteve presente tanto na formulação da proposta do curso como na sua implantação e realização. As características específicas que distinguem a zona rural e a zona urbana nem sempre foram consideradas pela UFAC, pelo Estado e/ou município. O que constatamos nos cursos de formação oferecidos a estes professores/cursistas foi uma insuficiente preocupação com a identidade cultural dos sujeitos rurais, ribeirinhos e indígenas. Ao contrário, o que se constata é um apagamento das diferenças culturais iniciando pela formatação do currículo dos referidos cursos. Exemplo disso é a destinação de apenas uma disciplina de 30 horas com ementa dedicada à gestão na escola rural e nas classes multisseriadas, o que é, evidentemente, muito pouco. Além disso, é importante destacarmos que nas próprias escolas rurais encontramos diferenças culturais, uma vez que boa parte delas contempla, predominantemente ou não, alunos da população indígena. Da mesma forma, encontramos professores indígenas e não indígenas; professores que residem há muitas gerações na região e professores recém migrados para lá.

Na tentativa de cumprir a meta da “educação para todos”, o caso da formação para os professores das áreas rurais apresenta uma visível homogeneização de formação, com diferenças que não fazem “a diferença qualitativa” nas comunidades locais. Em outros termos, não se alcança o oferecimento de uma educação diferenciada de fato.

Com efeito, as situações de dificuldade no desempenho acadêmico apresentadas pelos professores/cursistas, a precariedade dos recursos disponíveis, os inadequa-

dos espaços de formação e a limitação dos professores/formadores nas situações que exigiam o atendimento das especificidades dos professores/cursistas foram evidentes durante os programas de formação, inclusive o PROFIR, que tinha a meta de atender aos professores da zona rural.

Muitas das situações foram ditas, discutidas e reclamadas por docentes e por cursistas do PROFIR; no entanto, os prazos, bem como a urgência na conclusão dos cursos, oferecidos sem prévio conhecimento da realidade dos alunos que iriam frequentá-los, não possibilitou o oferecimento de um programa com a qualidade necessária, apesar de ter elevado o índice quantitativo do quadro docente Estadual e Municipal, no que se refere ao contingente de professores com formação pedagógica.

As ressalvas na qualidade do curso, que aqui pontuamos, devem-se ao entendimento da relevância que o trata desta realidade está a exigir, porque esses sujeitos professores rurais foram e são as pessoas responsáveis pela educação no lugar. É sobre eles que se deposita essa difícil e irrecusável tarefa do poder público. Embora se calassem em muito dos momentos do curso, sendo esta atitude aspecto marcante de sua cultura, ainda assim, são eles os que ocupam lugar de destaque nas comunidades rurais: pois são vistos como exemplo, mesmo quando se calam. As ações dos professores/cursistas durante os cursos e nos espaços da escola e comunidade dizem muito mais que o seu econômico discurso.

Embora os professores/cursistas tenham demonstrado grande satisfação e enorme expectativa quanto à possibilidade de participarem dos cursos, estes sabiam também que precisavam de muito mais para se tornarem profissionais à altura do desafio que é o trabalho docente na área rural, conforme explicita a LDB no que se refere à qualidade do ensino.

Essa disparidade entre as condições objetivas dos cursistas e a visão abstrata dos planejadores/executores do PROFIR se explica pela visão hegemônica e homogeneizadora que ainda predomina nos programas educacionais destinados a amplos contingentes de sujeitos que são, obviamente, permeados por marcantes traços diferenciadores.

No desenvolvimento da pesquisa podemos chegar às seguintes categorias de análise:

1) Privação e Precarização na Formação, entendida como impossibilidade ou forte limitação de acesso ao processo regular e qualificado de escolarização.

2) Imposição Identitária, aqui definida como identidade determinada pelas desigualdades sociais e imposta pelo sistema educacional, portadora de uma depreciação da condição de ser docente de área rural; o não reconhecimento de si pelo outro, como professor; identidade docente fragilizada pela instabilidade da profissão; docência multifacetada.

3) Cotidiano da Marginalização da Escola Rural Ribeirinha, configurado como isolamento político do cotidiano escolar relativamente ao sistema educacional; aqui observamos o quanto o olhar da escola urbana se impõe negativa e abstratamente sobre um contexto de precárias condições; esse cotidiano é tanto fragilizado quanto marginalizado nas políticas públicas; em face a tais políticas, percebemos uma inclusão precária que reincide em marginalização da escola e seus sujeitos rurais, em flagrante descumprimento dos direitos sociais e políticos constitucionalmente dispostos.

4) Preconceito/Racismo e Discriminação Institucional: Esta categoria de estudo discute o preconceito e discriminação institucional entendido como: tratamento desigual à escola rural/ribeirinha; manutenção do status de uma formação e escolarização inferiorizada; tratamento diferenciado de submissão à escola urbana; e políticas educacionais descontinuadas. É um fenômeno presente no cotidiano escolar da escola rural/ribeirinha que causa preconceito e discriminação à pessoa do aluno e ao profissional da escola, o que tem se refletido na construção da identidade destes sujeitos, assim como no resultado da qualidade do ensino na escola.

5) Inclusão Excludente: Vitrine de Ilusões. Esta categoria, inicialmente proposta por Kuenzer (2004), apreende “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (p. 14-15); contempla lógicas de exclusão-includente e inclusão-excludente que mantêm subalternos e inferiorizados os sujeitos da escola rural/ribeirinha/indígena, a partir de uma permanente prática de precarização na formação docente, no assessoramento e no atendimento das escolas, causada pela falta de mediação efetiva entre as diversas instâncias. Trata de questões que se relacionam direta e indiretamente com os processos e mecanismos

de exclusão presentes na escola, que se mostram com a aparência de inclusão, o que chamamos de “inclusão precária” (BAIBICH, encontro de orientação não publicado, 2015), produzida a partir da “indiferença e da invisibilidade – tratando o sujeito estigmatizado como um não sujeito, isto é, retirando-lhe a condição primeira que é a condição de existir” (BAIBICH, 2012, p. 61), frente à diversidade apresentada no meio rural. Esta categoria se relaciona também à percepção de que a não igualdade de oportunidades no acesso à formação, pressupõe a existência de exclusão social, a qual perpassa a formação dos professores, a qualidade do ensino na escola, assim como fere os direitos de cidadania das comunidades rurais ribeirinhas do Juruá. Além disso, possibilita a compreensão de que a SEMEC, embora eventualmente reconheça as especificidades da escola e dos sujeitos ribeirinhos, assim como a necessidade de uma proposta pedagógica que valorize também a cultura local, no entanto, no que se refere à oferta de formação e ao tratamento dispensado a estes sujeitos, diverge da proposta legalmente instituída e sua equipe não dialoga com os conhecimentos históricos e culturais da comunidade, prevalecendo, sobretudo, as políticas públicas homogeneizadoras de reprodução sociocultural exógena. A escola, mesmo a que se pretende voltada à convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e aparentemente intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito bem como da geração de indivíduos preconceituosos (BAIBICH, 2002, p. 127).

A título de conclusão, nos limites de um artigo, julgamos comprovada, no caso em estudo, a distância entre as condições concretas da escola rural e os projetos e programas públicos de formação docente. A educação no meio rural continua a viver um processo histórico de exclusão. Não há políticas específicas que vejam, de fato, o sujeito rural/ribeirinho/indígena na sua dimensão sociocultural singular, tampouco políticas que visem a inter-relação entre as dimensões universais, singulares e particulares. O que se constata é a negação do seu direito de educação (assim como de cultura, saúde, transporte, etc.). Uma inclusão excludente silenciosa, onde alunos e professores se sujeitam a contentar-se com o muito pouco que lhes é oferecido. À farsa da inclusão opõe-se a realidade de um processo de abandono e precarização. Esse processo se efetiva pelas precárias condições de trabalho, pela não valorização do profissional das escolas rurais, ribeirinhas e indígenas, uma vez que as políticas públicas de formação não contemplam de forma suficiente os problemas específicos e as diversidades socioculturais desses educadores, de suas comunidades e de suas escolas.

As políticas públicas de educação para os espaços rurais ainda são oferecidos sob a perspectiva da escola urbana, sem uma preocupação eficaz que valorize as especificidades da escola rural, ribeirinha e indígena, o que torna essas escolas e seus educadores meros reféns de políticas públicas de projetos e programas de inclusão precária.

Infelizmente, este não é o caso apenas da zona rural acreana, embora aí seja acentuadamente deletério. Não se descarta a relevância da tentativa formadora do PRO-FIR, mas é necessário o reclame de superação dessa confusão negativa entre distintas expressões da realidade. Que a diferença seja respeitada no que engrandece o homem; que a diferença que amputa suas potencialidades seja superada. Este artigo pretende ser um pequeno contributo a essa temática que configura um verdadeiro campo de luta.

### **BIBLIOGRAFIA**

BAIBICH, T. M. **Preconceito e escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. 2012.

\_\_\_\_\_. **Observações em orientação**. 2015, UFPR.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 99.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

**FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS**

Professora Assistente da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta, no Centro de Educação e Letras (CEL). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR/PR

E-mail: [admaczs@hotmail.com](mailto:admaczs@hotmail.com)

**LÍGIA REGINA KLEIN**

Professora Associada I do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR/PR.

E-mail: [lr.klein@uol.com.br](mailto:lr.klein@uol.com.br)

**TÂNIA MARIA BAIBICH**

Professora Associada IV da Universidade Federal do Paraná, do programa de Pós-graduação em Educação da UFPR/PR.

E-mail: [tbaibich@gmail.com](mailto:tbaibich@gmail.com)