

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO

MIGUEL GONZALEZ ARROYO\*

*RESUMO:* Os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Como reação a esta realidade, os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturas dos povos que vivem no campo. Pretende-se reconstruir essas ricas experiências, interpretar seus significados de modo a levantar elementos para a formulação de políticas de formação de profissionais para as escolas do campo. Pretende-se ainda fornecer elementos para a pesquisa e, sobretudo, para propostas de currículos dos cursos de formação, de modo a cumprirem com sua responsabilidade de formar educadoras e educadores para garantir o direito à educação dos povos do campo.

*Palavras-chave:* Políticas públicas. Movimentos sociais. Formação de professores.

### POLICIES FOR TRAINING RURAL EDUCATORS

*ABSTRACT:* The rural social movements have included two basic points in the political agenda of governments, society and training courses: the right to education of rural groups and the urgent need to implement public policies that guarantee such a basic right. Social movements are accumulating experiences from training courses in partnership with regular schools and pedagogy courses, to obtain

---

\* Pós-doutor pela Universidad Complutense de Madrid e professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* g.arroyo@uol.com.br

educators able to work within the social and cultural specificities of people living in rural areas. We intend to go over the construction of such remarkable experiences to interpret the meaning within the actual context in order to postulate elements that allow the formulation of policies for training educators for rural schools. We also intend to bring forth issues for research and particularly for curricular proposals regarding training courses that actually train educators and guarantee the right to education of people living in rural areas.

*Key words:* Public policies. Social movements. Teacher's training.

**T**em sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais em concreto, seria uma preocupação necessária para o repensar dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura?

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Por quê?

### A educação pensada no paradigma urbano

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro*

*lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.

As conseqüências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

Nesta prática de serviços públicos e profissionais não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações. As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo. Nem sequer a velha tradição de adaptar as políticas e normas à realidade rural teria mais sentido. Neste quadro, resulta sem-sentido o tema aqui proposto: pensar em políticas específicas de formação de educadoras e educadores do campo.

O que resulta instigante para a pesquisa e para a análise de políticas é que a desconstrução da escola rural por meio da nucleação e transporte dos alunos para as escolas da cidade tenha acontecido em

tempos de reafirmação do campo, de presença política dos povos do campo através de seus movimentos sociais. Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanas. Voltamos à questão desafiante: A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

### A tradição de políticas e normas generalistas

Outra hipótese poderia ser levantada: não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar.

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças.

Aí começam as tensões. Como vemos os sujeitos desses direitos? Em abstrato ou na concretude de suas existências? Como sujeitos individuais ou como coletivos? Como vemos os povos do campo, na sua diversidade?

Como vemos os educandos do campo? Como parte de uma abstração universal? Como cidadão e em abstrato? Como vemos a educação? Como um direito abstrato? (Arroyo, 2004).

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais. Neste quadro, tem relevância a pergunta que orienta nossa reflexão: Que sentido tem pensar em políticas focadas de formação de educadoras e de educadores do campo? Tem sentido pensar a garantia do direito universal à educação básica para sujeitos coletivos, concretos, históricos, os povos do campo? Se nos orientamos por uma visão abstrata de direitos, de cidadania, de educação e de políticas, a resposta é simples: não tem sentido. Formularemos políticas generalistas, normas generalistas, formaremos profissionais com saberes e competências universais sem especificidades, esperando que o direito de todo cidadão seja garantido.

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa

realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. Conseqüentemente, a defesa da igualdade de direitos exige políticas focadas, afirmativas para coletivos específicos, neste caso, os povos do campo.

### Tempo propício à afirmação-reconstrução de direitos

Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. Estamos em um tempo propício à reconstrução dos direitos.

Pensados nesta perspectiva, os movimentos sociais do campo, tão presentes e atuantes na nossa cena social, econômica, política e cultural, marcam a concepção de direitos e especificamente do direito à educação e do dever do Estado. Podemos perguntar como vêm marcando a formulação de políticas, de normas e diretrizes da educação e da formação de educadoras e educadores. A partir dessas marcas dos movimentos sociais e da dinâmica que imprimem ao campo, torna-se urgente rever o paradigma urbano, as estratégias de adaptação, a configuração de um perfil único de profissional. Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Tentemos configurar nosso tema: políticas de formação de educadoras e educadores do campo a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos sociais

por seus direitos à terra, território, modo de produção camponês, à educação e à escola. Vejamos de maneira particular sua defesa de políticas específicas de formação de educadoras e educadores do campo.

## Território, terra, cultura, educação

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos do campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo.

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

## Reinventando trajetórias de formação

Conseqüentes com essa concepção de educação, os movimentos sociais reivindicam políticas de formação de educadoras e educadores. Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação. Nos últimos anos, já foram formados sete turmas com uma média de 60 educandos(as) nos cursos de Pedagogia da Terra e mais dez turmas estão em formação em convênios com universidades, em sua maioria públicas.

Qual tem sido a estratégia? Começar criando seus programas e ao mesmo tempo pressionar por ocupação dos espaços e instituições responsáveis pela formação. Criar convênios com escolas, faculdades e universidades. Uma primeira lição desta estratégia: ocupar os espaços e programas já instituídos. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais do campo aprenderam a ocupar a terra, assim como a ocupar espaços políticos. Com essa aprendizagem passaram a ocupar os espaços e instituições de formação de educadores. A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições privadas e, sobretudo, públicas destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo.

Essa ocupação vem criando a consciência de que a especificidade na formação de educadoras e educadores do campo não é mais para ser questionada, mas garantida. 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. A presença forte, questionadora, de coletivos de educadoras e educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação, da mesma maneira como a tensa história de ocupação da terra vem questionando concepções de terra, de propriedade, de vida e de direitos, de políticas e projetos do campo.

## A formação como responsabilidade pública

Na II Conferência 2004, os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores. Por mais de uma década, os movimentos sociais vinham assumindo a responsabilidade de afirmar e tentar garantir o direito à educação dos diversos povos do campo. A ocupação das instituições formadoras é uma página rica dessa história. A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência. Os movimentos passam a defender que essa estratégia deve continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades. Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Situada a formação neste patamar, são interrogadas as políticas generalistas, é questionado o protótipo de profissional único para qualquer coletivo e são questionadas as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham “adaptem-se” à especificidade da escola rural. Colocadas as questões nesse patamar de políticas públicas focadas para a especificidade de ser profissional da educação do campo, os currículos são questionados e os cursos de formação e as instituições são levadas a assumir a responsabilidade permanente de oferecerem cursos específicos de formação de educadores do campo. Idênticas pressões vêm de outros movimentos, como o movimento indígena e o movimento negro, que reivindicam a formação de professores indígenas e a inclusão da formação dos educadores para darem conta da história da África e da cultura e memória dos afrodescendentes. Todos afirmam a especificidade dos direitos coletivos a exigir políticas afirmativas.

Poderíamos constatar que os movimentos representantes dos direitos dos coletivos diversos nos obrigam a repensar os direitos, a concretizá-los, sem perder, mas garantindo sua real universalidade. Os programas de formação, seus currículos e sua dinâmica formadora se

vêm enriquecidos quando vivenciam a presença de educadores do campo, indígenas ou negros nos espaços das instituições públicas. A dinâmica social penetra nesses espaços, recolocando questões para o repensar teórico pedagógico. Trazem novas dimensões do ser profissional da educação, de seus vínculos com as lutas sociais, com a construção de identidades coletivas. Não foi nesse diálogo com a tensa dinâmica social, política e cultural que se conformaram o pensar e fazer educativos? E se conformaram os saberes e as artes do ofício de educar? Assumir as especificidades dos sujeitos dos direitos à educação não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores.

### Ocupar espaços nas políticas de formação

Outra estratégia que os movimentos sociais vêm adotando para a formação de educadoras e educadores do campo é reivindicar e ocupar espaços nas políticas e programas de formação do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação. Uma estratégia a curto prazo, exigindo que nesses programas de formação se equacione a especificidade da educação dos povos do campo. Os movimentos reivindicam se fazer presentes na elaboração e implementação dessas políticas e programas de formação, para que superem os traços destacados: os paradigmas urbano e generalista. Por exemplo, nos programas destinados à formação de educadores(as) da infância, reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas específicas de ser criança e de viver a infância no campo, na agricultura familiar, no extrativismo, na pesca, nos quilombos e territórios indígenas; dar destaque ao preparo dos educadores(as) para a formação plena dessas infâncias.

Outro exemplo: se fazer presentes nos programas de formação de professores na educação de jovens e adultos, na educação fundamental e média, reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas de ser adolescente, jovem e adulto no campo, seus valores, saberes, suas vivências do espaço e do tempo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas e identidades de adolescentes, jovens e adultos do campo. Saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca.

Ocupar os espaços já programados tem sido uma estratégia dos movimentos. Não pedem um trato diferenciado para a formação de

educadores(as) do campo. Reivindicam que não se esqueça de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada. Sabemos que se multiplicam programas, projetos de formação dos professores nas secretarias estaduais e municipais. Recursos existem para a formação do magistério. Encontros, oficinas, dias de estudo são programados, mas a questão que se coloca é de como equacionar e programar a inclusão nesses programas de formação específica dos profissionais que atuam ou atuaram na educação específica dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de políticas específicas de valorização e de formação.

### Qual a formação específica para ser educador(a) do campo?

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

Ainda nesses programas de formação terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. Na maioria dos cursos de formação se confundem a história e a estrutura e funcionamento do sistema escolar com a escola urbana. Sabemos que nas últimas décadas houve avanços na configuração do sistema escolar urbano, que hoje conta com estruturas físicas, pedagógicas, gerenciais, de recursos e profissionais. Um sistema mais sólido, mais estável e qualificado. Um sistema escolar urbano que tende a universalizar o direito à educação fundamental. Entretanto, ainda não avançamos na conformação de

um sistema escolar no campo, nem quanto à rede de escolas, ao corpo profissional e às formas de gerenciamento. Ainda a rede precária de escolas rurais não garante sequer o antigo ensino primário. A política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo.

Como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo sério dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo.

Outro ponto que os movimentos sociais reivindicam: o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. Identificar as formas de exercer o magistério e a educação nas escolas de educação da infância, na educação fundamental e média e na EJA no campo. Há características específicas no exercício do magistério, na administração e no fundamento das escolas multi-idades, agrupamentos por idades, por experiência de vida e trabalho, unicência, docência por coletivos de idades... Na 5ª a 8ª séries da educação fundamental e na educação média e de EJA, o exercício do magistério ultrapassa os recortes das licenciaturas por disciplina e avança para competências por áreas de conhecimento, o que exige outros modelos de formação de professores que extrapolem a estreita formação por disciplinas e avança para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento. Um modelo que já é normal em muitos sistemas de ensino e que parte de uma concepção e de um trato mais totalizante e transdisciplinar da produção e transmissão do conhecimento.

Uma das causas da negação da educação fundamental (5ª a 8ª) e média para a adolescência e juventude do campo é a dificuldade de garantir nas pequenas e dispersas escolas um corpo de professores licenciados por disciplina. Os movimentos sociais propõem outros modelos de formação de docentes qualificados por áreas do conhecimento, propiciando a formação em duas áreas, o que viabilizaria a ampliação de séries na educação fundamental e média. A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) tem defendido essas propostas de formação, uma vez que a educação do campo é de responsabilidade dos municípios.

Esse conjunto de conhecimentos, de saberes, valores e posturas já é trabalhado nos cursos de magistério e de pedagogia da terra. São dimensões incluídas nos currículos de formação e que deveriam fazer

parte das propostas formadoras de todo profissional que trabalha ou pretende trabalhar na educação do campo. Dimensões e conhecimentos que deveriam compor o perfil de escolha nos concursos para trabalhar nas escolas do campo.

## Escolas e educadores do campo no campo

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores *do campo no campo*. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação dêem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Os cursos de magistério e de pedagogia da terra vêm formando, nos últimos 15 anos, jovens inseridos no campo, que já trabalham como educadoras e educadores nas escolas rurais, nas escolas dos acampamentos, assentamentos ou nas escolas-família, das comunidades indígenas e quilombolas. Os movimentos defendem que os cursos de formação sejam oferecidos nas regiões de concentração de comunidades do campo, em regime semipresencial, articulando a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos. Defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo. Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior.

## Constituir um corpo estável de educadores(as)

Entretanto, todo esforço por constituir um corpo profissional específico para a educação do campo, por meio de políticas específicas

de formação, será parcial se não for acompanhado de políticas de trabalho docente. O movimento docente urbano conquistou nas últimas décadas condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salários, carreira, aposentadoria, tempos de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores em educação no campo, o que compromete toda política da qualificação e de conformação de um corpo específico, permanente e estável.

Toda política de formação deveria estar precedida de um diagnóstico das condições de trabalho e, sobretudo, da estabilidade ou instabilidade dos educadores-docentes e administradores das escolas do campo. Diagnosticar a condição funcional: concursados ou contratados, estáveis ou rotativos, carreira, salários, residência ou não no campo, tempo de docência no campo etc. Diagnosticar o grau de autonomia das escolas, dos profissionais, docentes, gestores e técnicos, secretários(as), em relação à lógica clientelística e em relação ao jogo de barganhas políticas. Sabemos que as escolas, os educadores e gestores das escolas e redes urbanas avançaram bastante nessa autonomia, o que nem sempre acontece nos sistemas e escolas do campo. A autonomia e qualificação específica do corpo profissional será uma pré-condição para a autonomia e qualificação da rede de escolas do campo. Sem a conformação de um corpo profissional estável todo esforço de formação específica se perde.

## Formação para um projeto de campo

Os movimentos sociais têm consciência de que no campo tudo está emaranhado: as políticas de autonomia, de estabilidade, de qualificação, de financiamento, de permanência... Tudo atrelado às políticas fundiárias, de reforma agrária, a um projeto de campo no projeto de nação... Na área específica da educação destaca-se a urgência do Estado em assumir como dever, como política pública, a educação dos povos do campo. A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio. Conseqüentemente, para que pensar e implementar políticas educativas para uma infância, adolescência e juventude do campo

em extinção? Não será politicamente mais “racional” transportá-los para as cidades, para aprenderem a se integrar no mercado informal e na sobrevivência suburbanas? Esse perverso equacionamento está na base da ausência de políticas explícitas de educação dos povos do campo. Frente a esse quadro, a ausência de políticas de educação se explica pela falta de políticas de formação, de conformação de um corpo profissional e de uma rede educação.

Os movimentos sociais têm sido decisivos, nas últimas décadas, na reivindicação de políticas públicas de educação e de formação. Sua contribuição mais decisiva vem sendo defender políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos. Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da educação do campo e da formação de seus profissionais. Como trabalhar toda essa problemática nos cursos de formação de educadores, nas políticas curriculares, de material didático? O campo é um dos pólos mais tensos e dinâmicos de nossa sociedade. Sem entender essa tensão e essa dinâmica será difícil acertar com políticas de educação e com programas de formação.

Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor. Nessa tensa dinâmica do campo, radica a urgência de políticas públicas específicas de educação e de formação de um corpo profissional. Em síntese: as políticas de formação terão de estar inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um projeto de campo e, especificamente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação.

## A formação assumida como política de Estado

Os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar

políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências. Permite-se que cada administrador de plantão coloque seus parentes e cabos eleitorais no corpo administrativo e docente, sem concurso e sem exigências de formação e titulação, ou não se criam mecanismos de conformação de um corpo estável, para, posteriormente, buscar projetos e programas para titulá-los. Em poucos anos, os formados e titulados abandonam o trabalho nas escolas rurais e novos programas titularão novos profissionais. Enquanto a conformação do corpo profissional estiver submetida a essa lógica, os projetos de formação não passarão de suplências, de arremedos temporários de formação, de quadros instáveis.

A conformação e formação de um corpo profissional estável e qualificado não acontecerão nessa lógica. Só acontecerão com políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável. Nas redes estaduais e municipais das escolas urbanas já avançamos bastante nessa direção. Hoje, temos políticas públicas de Estado que conformaram um corpo docente concursado, estável, titulado, porém, para o campo, os governos ainda mantêm os velhos mecanismos de favorecimento e de barganhas, acompanhados de projetos e programas de titulação mais do que de formação. Ainda em casos frequentes, a educação do campo, seus profissionais e sua formação são tratados nos estilos políticos mais primitivos, longe dos avanços que conquistamos no trato dos profissionais das redes e escolas urbanas. A gestão por projetos de suplência de carências é um estilo a ser superado com urgência, como condição prévia à conformação de políticas públicas, de Estado, para a educação do campo.

## Superar o estilo delegado de formação

Ainda uma consideração: a formulação, implementação e financiamento desses projetos e programas experimentais, supletivos de carências, são entregues à responsabilidade de bancos e agências

de financiamento. Estas agências não são neutras, incorporam nos programas que financiam suas concepções de campo, de educação e do papel dos educadores e gestores. É urgente questionar por que os programas de formação-titulação de professores do campo ficaram freqüentemente sob a responsabilidade de agências externas ao sistema educativo e aos órgãos do Estado; pensar nas conseqüências desse estilo delegado, no que revela de omissão do Estado e de ausência de políticas públicas. Com que facilidade governos e até universidades e faculdades de educação se prestam a implementar e dar legitimidade a estilos delegados de formação, em vez de pressionar junto com os movimentos sociais por estilos mais públicos de educação do campo e de formação de seus profissionais. Por que não colocar a legitimidade acadêmica a serviço de políticas públicas, permanentes, de Estado?

Em caráter de programa emergencial, tem sido um dos aspectos mais negativos na política de formação de educadoras e educadores do campo. O que está por traz é uma visão do campo como um corpo social estranho, à margem e na dependência de recursos emergenciais, externos ao sistema, e os povos do campo não são reconhecidos como sujeitos de direitos de seus recursos. Conseqüentemente, o Estado não assume seu dever de garantir, ele mesmo e sem delegações, o direito desses povos à educação.

### Que políticas de formação de educadores(as) do campo?

Contrapondo-se a esses estilos de projetos e programas de formação, os movimentos sociais enfatizam estilos mais públicos. Defendem políticas de formação, assumidas pelo Estado, permanentes. Destaquemos alguns dos traços dessas políticas de formação:

- *Políticas que afirmem uma visão positiva do campo* frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva.
- *Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos.* Colocar a educação não na lógica do mercado, nem

das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais.

- *Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo.* A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores(as) dos povos do campo.
- *Políticas de formação a serviço de um projeto de campo.* Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta “que projeto de formação?” tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados.
- *Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.* Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à

educação, foram tão firmados no campo. Nessa dinâmica, adquire novos significados a construção do sistema escolar e de um corpo de educadoras e educadores capazes de intervir com profissionalismo nessa dinâmica.

Os movimentos sociais vêm se mostrando educadores do campo, sendo sujeitos privilegiados, explorando, influenciando e dando um caráter pedagógico a essa tensa dinâmica. Estes movimentos têm sido os grandes pedagogos do campo. As políticas de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo.

As ricas experiências de formação de educadoras e educadores do campo, que acontecem nos cursos de Magistério, de Pedagogia da Terra, na graduação e pós-graduação, no conjunto de encontros, oficinas, estudos e reflexão sobre a prática educativa dos movimentos, oferecem horizontes para pesquisar, refletir e configurar políticas de formação de educadores(as) do campo. Fornecem indagações instigantes para superar estilos ultrapassados e para interrogar os currículos, as políticas e as concepções de formação de profissionais da educação básica. Uma contribuição para o pensamento educacional que merece ser olhada com atenção e incorporada na formulação de políticas públicas.

*Recebido em outubro de 2006 e aprovado em março de 2007.*

## Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.;

CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANÇANO, F.B. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. *Educação do campo e pesquisa*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. Elementos para uma política de educação do campo. In: MOLINA, M. *Educação do campo e pesquisa*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SANTOS, B.S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.