

O DITO E O NÃO DITO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO AOS PROTAGONISTAS

Sandra Regina Magalhães de **Araújo** – UNEB

Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade. Inicialmente o texto tece considerações acerca da formação de educadores do campo protagonizado pelos movimentos sociais e o processo de institucionalização pelos órgãos públicos e instituição de ensino superior; posteriormente, faz referência à instituição formadora; problematiza aspectos presentes nos projetos político-pedagógicos e nos currículos dos cursos fazendo uma interface com as narrativas dos colaboradores da pesquisa. Finalmente, traz questões relevantes que esses cursos de licenciatura possibilitaram para o movimento CEFFAs como também as contribuições para a implementação de novos cursos destinados aos educadores que desenvolvem ou desenvolverão a docência em escolas situadas em contextos rurais diversos.

Palavras-chave: Formação Inicial – Escolas Famílias Agrícolas – Educação do Campo.

O DITO E O NÃO DITO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO AOS PROTAGONISTAS

Dos protagonistas sociais à institucionalização: palavras introdutórias

São perceptíveis os avanços nas últimas décadas em relação à formação inicial de educadores, por meio de discussões desencadeadas por diferentes abordagens teórico-epistemológicas, implantação de programas de formação de professores, como também no campo da legislação educacional. Entretanto, no que diz respeito aos educadores que atuam nas escolas do campo, observa-se o número reduzido de estudos que problematizam as escolas do campo e a formação dos seus educadores, se levarmos em conta o dinamismo social e cultural de tais escolas e as condições materiais e

humanas dos sujeitos que desenvolvem práticas educativas ao longo da história da educação brasileira.

Os dados do Censo Escolar de 2011 do INEP/MEC e o Censo do IBGE/2010 mostram que existem 342.845 mil professores no campo, destes, 182.526 mil professores têm formação com ensino superior; 160.319 mil professores sem formação superior e, deste total, 156.190 com ensino médio e 4.127 somente com ensino fundamental (BRASIL. MEC, 2012), ou seja, persiste ainda um número considerável de professores atuando nas escolas do campo com formação em ensino médio e ainda um número também expressivo somente com o ensino fundamental, caracterizando o conhecido professor leigo.

Para Arroyo (2007), a educação brasileira no percurso da sua história e, por extensão a formação de seus educadores, sempre se inspiraram em uma visão generalista também nomeada por ele de universalista em todos os sentidos: de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade, que ignora diferenças de território, e mais, a diversidade é secundarizada, entre outras representações sobre as “minorias”, “Os diversos”, ‘Os outros’ (ARROYO, 2008, p. 15). Inspirados nessas visões, os órgãos normativos, responsáveis pelo processo de formulação e implementação de políticas públicas, seja no campo da gestão, do currículo, da formação, da organização dos tempos escolares, do livro ou do material didático, materializaram essas políticas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e, obviamente, nos demais documentos legais que orientam a política de educação. (ARROYO, 2007).

As representações sociais materializadas nas políticas públicas descritas acima começaram a despertar no conjunto das pessoas responsáveis pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), certa preocupação com a formação dos educadores que atuam nas escolas públicas das áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Ao constatarem a fragilidade de formação pedagógica, ao perceberem seus próprios limites e, por conseguinte, sentirem a necessidade de continuar estudando, cresce o entendimento sobre a necessidade de organizar cursos de educação na área de Pedagogia. Daí que os anos de 1995 a 1997 foram marcados por audiências e reuniões com diversas Universidades Federais, Estaduais e Comunitárias até que, em janeiro de 1998, o MST e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com a Universidade Regional do Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), com sede na cidade de Ijuí, tem

início a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra (CALDART, 2004).

Aqui reside, portanto, o nascimento do movimento brasileiro de formação de educadores do campo, outra matriz curricular que leva em conta as vivências, os conhecimentos construídos historicamente pela comunidade rural, os saberes e os fazeres dos sujeitos do campo, imbricados com a questão da luta pela terra, entre outras singularidades próprias desses territórios de identidade, como pontua Molina (2009, p. 189):

[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade.

Desse modo, o PRONERA, referência na construção do paradigma da Educação do Campo no qual os próprios movimentos sociais e sindicais se retroalimentam como também setores do próprio Estado, constatam-se vários avanços, sendo um dos principais, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Por sua vez, também contribuiu sobremaneira para reinserir o campo na agenda de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileiras (MOLINA, 2009).

O Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, instituem a referida Diretriz, que traz orientações nos seus artigos quanto a: organização da escola, elaboração do currículo e do projeto político-pedagógico, como também da formação dos professores que atuam ou atuarão na educação básica nas escolas do campo.

No artigo 12º, o documento, de conformidade com a LDB nos arts. 12, 13, 61 e 62, nas Resoluções nºs 3/1997 e 2/1999 da Câmara de Educação Básica, assim como os Pareceres nºs 9/2002, 27/2002 e 28/2002, no tocante à formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura e estabelece, também, uma qualificação mínima para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. No parágrafo único, destaca: “Os sistemas de

ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Por sua vez, o artigo 13 apresenta os princípios e as diretrizes que orientam a Educação Básica no País, os quais deverão levar em conta, no momento de normatização complementar da formação de professores para o exercício da prática pedagógica nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

É, pois, com base nesses componentes que as organizações sociais do campo, têm pautado o processo de implementação dos cursos de licenciatura para o conjunto da população do campo, na perspectiva de garantir uma educação que dê conta das especificidades, das singularidades própria deste lugar, sem desconsiderar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, bem como os avanços científicos e tecnológicos contemporâneos com vista à construção de uma sociedade mais humana e para uma convivência solidária. Para tanto, os movimentos sociais e sindicais reivindicam, nos programas e projetos de formação de educadores, a inclusão da realidade do campo, a diversidade sociocultural, bem como as tensões ali presentes entre o latifúndio e os camponeses em suas diversas formas de produção e existência humana.

Sobre essa questão, expressa Arroyo (2008, p. 19):

Os coletivos diversos vêm lutando pelo direito à Educação Básica e Superior, mas propõem ao sistema e à academia o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, suas formas de se saber, de pensar o real. O reconhecimento de suas culturas, de seus valores e da sua memória. De suas histórias na história. Propõem o reconhecimento da diversidade de padrões de conhecimento, de formas de interpretar a história, os vários projetos de campo, de florestas, de sociedade. Propõem um diálogo e debate sobre esses padrões. Os programas de formação docente e diversidade podem se constituir em um tempo-espço desse diálogo possível.

As reflexões em torno da necessidade de uma política nacional de formação de educadores do campo culminaram com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento às atribuições da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED/SECADI), que busca atender à formulação de políticas públicas de superação das históricas desvantagens educacionais às quais são submetidas as populações rurais, acentuando a atenção à diversidade nas políticas públicas (BRASIL. SECADI/MEC, 2007), como sugere o INEP/MEC:

[...] é evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais (BRASIL. SECADI/MEC, 2007, p. 23).

Desse modo, a CGDE vem buscando construir uma política de formação inicial e continuada que contemple um sistema nacional articulado e integrado, de profissionais de Educação do Campo, possibilitando o atendimento efetivo dessas demandas e da

diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. (BRASIL. SECADI/MEC, 2007).

Em meio a esse cenário, inaugura-se a criação de novos espaços, como também a incorporação a outros eventos acadêmico-científicos reconhecidos pela comunidade científica e cujo objetivo seja discutir teorias e metodologias para a Educação do Campo (MOLINA, 2009), a saber: o GT Educação do Campo, no âmbito do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPPEN), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), do Observatório de Educação do Campo, e o GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Como se vê, o tema formação de educadores do campo vem, pouco a pouco, ocupando lugar de destaque no âmbito dos Ministérios da Educação por meio da SECADI, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, pelo PRONERA, conforme se destacou, seja através dos cursos de graduação de Pedagogia com a inclusão do componente curricular Educação do Campo, seja por meio dos programas de pós-graduação em educação e áreas afins.

Nesse campo de preocupação com uma política de formação destinada aos educadores do campo, norteou a pesquisa que ora apresenta-se neste artigo ao buscar compreender uma experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia através das duas redes – Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (REFAISA) — e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Desse modo, a opção metodológica que orientou a pesquisa foi a abordagem qualitativa ancorada no Estudo de Caso, o qual possibilitou lançar mão de diferentes instrumentos de coleta e análise de dados - entrevistas semiestruturadas e análise de documentos -, como também de uma variedade de sujeitos/colaboradores da pesquisa, a saber: professores/estudantes (monitores das EFAs), professores/formadores (professores da UNEB), coordenadoras, responsáveis pelo processo de elaboração e implantação dos cursos no âmbito da universidade, como também de lideranças do movimento EFAs da Bahia. Contudo, neste artigo, privilegiou as narrativas das colaboradoras da UNEB e das lideranças do movimento, extraídas das entrevistas semiestruturadas em profundidade, ocorridas em espaços e tempos distintos, ou seja,

entre os anos de 2011 e 2012.

1. Da instituição formadora: algumas considerações

A UNEB foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, posteriormente reconhecida pela Portaria do Ministério da Educação nº 909, de 31 de julho de 1995 (FIALHO, 2005).

O movimento de expansão da UNEB para o interior baiano e o seu processo de reconhecimento, coincide com os debates em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – na qual traz a obrigatoriedade de que a formação de professores para a educação básica seja realizada em nível superior, sob a responsabilidade das Universidades e/ou dos Institutos Superiores de Educação (IES), conforme expresso nos artigos 61 a 67 do Título VI da mencionada lei.

É nesse contexto que a UNEB, com sua natureza *multicampi*, dá início, em 1998, à oferta de cursos de formação inicial de professores em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental, mediante convênio com as prefeituras municipais para formar professores dessas redes de ensino em exercício de sua função docente.

É importante destacar, como parte desse movimento de interiorização do ensino superior, a vocação dessa instituição para a formação de professores, como também a relação que ela estabeleceu ao longo de quase duas décadas com os movimentos sociais e sindicais do campo por meio do PRONERA com a criação dos cursos de Pedagogia e de Letras da Terra para os trabalhadores das áreas de reforma agrária.

Neste sentido, recorremos a Arroyo (2008) quando analisa os cursos de formação de educadores destinados aos coletivos sociais diversos.

Os cursos podem ser um espaço privilegiado para reeducar as instituições escolares e acadêmicas e seus docentes e gestores sobre as preconceituosas representações da diversidade antes excluída e que

agora pressiona pelo acesso e permanência. Reeducar o Estado, suas políticas, seu corpo normativo, seus valores para desconstruir essas visões. (ARROYO, 2008, p. 22).

Esse cenário, no qual a UNEB vem promovendo a inclusão dos sujeitos sociais do campo e da cidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, em oposição aos paradigmas científicos e de conhecimento hegemônicos instituídos historicamente, nos remete, mais uma vez, às reflexões de Arroyo (2008, p. 16) ao acentuar: “O sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades”.

Com vistas a atender à diversidade de sujeitos, entre os quais, os monitores, que desenvolvem suas práticas educativas, seus saberes e fazeres nas EFAs, unindo teoria e prática, firmou-se o convênio com as duas redes das EFAs do Estado da Bahia – AECOFABA/REFAISA e UNEB, cujo objetivo foi elaborar e implementar cursos de licenciatura plena para os monitores das respectivas redes, em cinco áreas do conhecimento: Letras, Geografia, História, Biologia e Matemática.

Tais cursos tiveram um caráter especial, com uma única oferta, em sistema modular e em regime de internato. Os referidos cursos foram ministrados, entre os anos de 2002 e 2004, sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Projetos Especiais, em cooperação com os Departamentos de Educação, *Campi* II e XII – Alagoinhas e Guanambi, respectivamente. Foram ofertadas 200 vagas, sendo 40 vagas por curso, conforme autorização da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação em 21 de outubro de 2001 (BAHIA, 2001).

2. O dito e o não dito: eis a questão

Compreender o dito e o não dito nos projetos político-pedagógicos e nos currículos dos cursos de licenciatura, é o propósito deste artigo, ao trazer as narrativas dos responsáveis pelo processo de elaboração e implementação dos cursos de licenciatura para os monitores das EFAs no âmbito da universidade, como também sob o olhar das lideranças das duas redes, cujos nomes são os dos próprios entrevistados em virtude de serem pessoas bastante conhecidas e deste modo, não tinha por que o uso de nomes fictícios. Vale ressaltar que os entrevistados assinaram carta de consentimento

para tal¹.

2.1 O dito e o não dito: escolha da UNEB

A trajetória histórica dessa instituição e com um acúmulo de experiência no tocante à oferta de cursos de formação inicial, foram os motivos considerados relevantes para o movimento das EFAs da Bahia escolher a UNEB para elaboração e implementação dos cursos de Licenciaturas Plena para os monitores dessas escolas, como destaca os responsáveis por esta formação, tanto da UNEB como também das lideranças desse movimento educativo do campo, expressos em suas narrativas.

Nesse contexto, Pinto resalta duas razões para a escolha da UNEB. A primeira delas diz respeito ao Programa Rede UNEB 2000, voltado para a formação de professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo dos cursos de Pedagogia que naquela época se fazia presente na região de Riacho de Santana, onde está localizada a sede da AECOFABA de que, provavelmente, segundo ela, as EFAs tenham tomado conhecimento. A segunda razão que também pode justificar a escolha da UNEB pelo movimento, de acordo com a colaboradora, foi:

[...] a natureza *multicampi* da Universidade também favoreceu isso, porque eu acho que se eles partissem para a Universidade Federal da Bahia não teria condições de atender *in loco*, enquanto a UNEB por ter vários *campi* no interior e principalmente ali na microrregião que é o caso de Guanambi e Caetité e aqui próximo a Salvador que eles também tem uma sede na cidade de Alagoinhas. Então eles perceberam que seria mais fácil trabalhar com a Universidade do Estado da Bahia do que outra universidade (PINTO).

A característica *multicampi* referenciada por Pinto, como uma das razões da escolha dessa instituição superior para ofertar os cursos de formação inicial também está

¹ Neste artigo, optou-se por usar os sobrenomes dos colaboradores(as) da pesquisa.

presente na narrativa de uma das lideranças do movimento, inclusive chama atenção para alguns aspectos, entre os quais, a impossibilidade na época de os monitores cursarem nível superior tendo em vista a distância das EFAs até as cidades consideradas centros universitários no Estado da Bahia.

Deixar que fizessem um curso superior seria impossível até porque a localização de nossas EFAs está no interior da Bahia, de difícil acesso aos centros universitários. Hoje talvez no ano de 2012 se você fizer um levantamento talvez não é tanto, pois já apareceram universidades de lá pra cá, mais no ano de 2002 não tinha. Tínhamos em Caetitê, Barreiras, Vitória da Conquista eram os centros onde só encontravam universidade naquela época e aí nossas escolas onde estavam localizadas não tinha condição para o monitor continuar trabalhando na escola e fazer o curso universitário, mesmo se ele tivesse disposto a fazer isso a noite, não tinha condição por que não tinha um transporte que pudesse levar e trazer naquela distância, naquela realidade nossa. Então ou ele afastaria do movimento por três anos ou quatro anos para fazer essa formação ou então não teria condições para afastar do movimento para fazer essa formação e voltar depois de três, quatro anos era um problema, por que teria que colocar um professor no seu lugar e teríamos que dar um jeito para mantê-lo por que não ia ficar três, quatro anos fazendo um curso, sem nenhum recurso e nós não tínhamos essa condição. Diante dessa necessidade de ter uma formação universitária, diante da realidade do interior, as distâncias e essa necessidade para respeitar a LDB. [...]. (NOGUEIRA).

Além dos motivos expressos acima, ficou evidente nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, que a escolha quanto à elaboração e implementação pela UNEB para ministrar essa formação, se deu, sobretudo, por conta das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, nos artigos 61 a 67 que determinavam o ano base de 2007, como também as orientações do Plano Nacional de Educação (2001-2010) de que todos os professores da educação básica teriam de ter formação superior para desenvolverem suas ações docentes nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Pelo fato de os Centros Educativos Familiares por Alternância (CEFFAs), tanto em âmbito nacional como regional, ofertarem os anos finais do ensino fundamental e médio integrados à educação profissional e tendo em vista o número considerável de monitores com formação em nível médio profissional, de modo especial em Técnico Agrícola, a maioria deles, inclusive, egressos das próprias EFAs, foi necessário buscar uma alternativa que atendesse às exigências legais quanto à formação desses profissionais da educação. Assim expressou uma das lideranças do movimento.

Quando chegou essa preocupação a nível nacional do movimento CEFFA em oferecer ou em buscar caminhos para nossos monitores, pois a LDB dizia que todos os docentes deviam ter nível superior, até determinada data, que era 2007, então o movimento começou a se preocupar com isso porque a grande maioria dos nossos monitores docentes naquele tempo, não tinha curso superior, a grande maioria era de técnicos agrícolas, com ensino médio. Daí precisava realmente fazer isso, [...] através do Seminário Internacional onde a UNEB foi um dos parceiros fortes na realização desse seminário em 1999 [...], o caminho já estava praticamente aberto quando a gente pensou: bom, então na Bahia vamos conversar se for preciso, com várias universidades, mas vamos primeiro na UNEB porque já é a nossa parceira, no seminário internacional e no campo, e aí começou essa conversa [...] para ver quais seriam as possibilidades de fazer uma parceria entre os movimentos das EFAs aqui na Bahia e a UNEB em vista da realização de um curso que pudesse atender a essa exigência da LDB. Então, a coisa foi realmente nos termos para atender a LDB e nós temos que dar aos nossos monitores a possibilidade de se formar, de ter o ensino superior. (DE BURGGHGRAVE).

Portanto, estudar esses cursos de formação inicial para os monitores das EFAs da Bahia representou um desafio muito grande, se considerarmos as questões apontadas pelos colaboradores, a saber: as exigências legais no tocante à formação de professores; o número de monitores com formação em nível médio; o fato de essas escolas estarem espalhadas em todo o interior baiano, ofertando os anos finais do ensino fundamental e médio; as distâncias dessas escolas das cidades consideradas centros universitários para

que os monitores pudessem ter acesso a uma formação superior, sem comprometer o funcionamento das EFAs. Estes aspectos foram relevantes para entendermos esta formação inicial, considerando os dados dos Censos (INEP, 2011; IBGE, 2010), mas, sobretudo, de uma formação acadêmica que dê conta das dimensões pessoais e profissionais que um curso de formação deve comportar destinados aos “diversos”.

2.2 O dito e o não dito: projeto político-pedagógico

De acordo com os projetos político-pedagógicos, duas razões justificaram a criação e a implantação dos referidos cursos. A primeira delas é que esses profissionais formadores, “[...] sem habilitação condizente para o exercício do magistério, a maioria de nível médio, ressentiam-se da falta de Curso Superior, tanto do ponto de vista do aperfeiçoamento como docentes, quanto para se atualizarem em novos métodos pedagógicos” (UNEB, 2001, p. 7).

Chama a atenção essa primeira justificativa sobre a necessidade de os monitores se atualizarem com novos métodos, pois, mesmo que a maioria dos monitores tivesse somente a formação em nível médio, muitos deles carregam uma história de vida-formação e autoformação com a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos. Na verdade, uma das preocupações do movimento CEFFAs é ofertar cursos de formação em alternância para o conjunto dos seus monitores, seja em nível nacional ou regional.

A segunda justificativa diz que “[...] a solução para este problema é uma questão de honra urgente diante da crescente demanda no atendimento ao número cada vez maior de escolas e à atualização dos currículos escolares, assim como para atender às exigências do Artigo 62 Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (UNEB, 2001, p. 8) que trata da formação de professores em nível superior para o exercício do magistério na educação básica, conforme mencionamos.

Os cursos tiveram como objetivo geral, “[...] atender à demanda da Educação Superior – Licenciatura Plena – na Rede de Escolas Famílias Agrícolas e das demais redes integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB e EFAs”; como objetivos específicos, destacam-se: “[...] graduar os docentes em exercício de regência de classe; capacitá-los a desempenhar com competência sua função

educativa profissional, atendendo desta forma à carência acentuada de docentes qualificados no interior do Estado da Bahia” (UNEB, 2001, p. 14).

Esses objetivos nos remetem a uma reflexão sobre esses cursos dirigidos a um público diferente, no caso em estudo, os monitores das EFAs do Estado da Bahia. Os monitores têm uma função global e múltiplos papéis, entre as quais de ‘clínico geral’, e ‘funções de polivalência’ (GIMONET, 2007), o que os caracteriza de forma singular em relação aos professores que desenvolvem o magistério nos sistemas oficiais de ensino, seja municipal ou estadual, tanto no campo como na cidade.

Outro aspecto a ser destacado no tocante às singularidades do saber-fazer didático-pedagógico dos monitores e que não são referenciados nos objetivos específicos dos projetos político-pedagógicos dos cursos, é o fato de que os monitores ao longo da história da criação dos CEFFAs, desenvolvem uma prática educativa engajada, de militância. Isso os torna de certa forma, aptos a exercerem suas múltiplas funções, com conhecimentos sobre a filosofia, a concepção desse movimento.

Tais justificativas nos levaram a compreender, a partir das entrevistas semiestruturadas com as lideranças tanto da universidade como do movimento CEFFAs, o nível de participação dessas pessoas no processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Na visão das colaboradoras da UNEB, a elaboração foi democrática, tendo em vista a participação tanto do pessoal das EFAs, como dos professores/formadores da universidade, considerando, inclusive, os dois tempos-espacos formativos: o Tempo-Escola e o Tempo Família-Comunidade, como pontua uma delas: “[...] até o calendário acadêmico, na hora de montar os projetos nós tivemos que considerar por conta do período que eles estavam nas escolas e o período que eles iriam para a formação, e foi ai o nosso primeiro programa de natureza modular”. (PINTO).

Ainda que a universidade considere que a elaboração dos projetos político-pedagógicos se deu de forma democrática, tendo em vista a participação das coordenadoras pedagógicas e de outras pessoas do movimento que forneceram informações, esclarecimentos, sobre a pedagogia da alternância, isso por se só não significou, necessariamente, uma construção coletiva se comparado com outros cursos de formação continuada em parceria com outras instituições de ensino superior e que ocorreu em tempo real de escrita da pesquisa (2009 – 2013). Tome-se, como exemplo, o curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, realizado

e certificado pela Faculdade de Educação da UFMG, citado por De Burghgrave mais adiante.

Contudo, esse mesmo colaborador chama a atenção para o contexto histórico em que tais cursos foram demandados. Primeiro, diz respeito à relação considerada ainda um pouco distante com a universidade no final da década de 90 e início deste século, denominada por ele de “estágio debutante” para o estabelecimento de uma parceria. Em segundo lugar, palavras dele, “[...] a universidade não conhecia a pedagogia da alternância” e, neste sentido, foi necessário a organização de alguns seminários com o objetivo de explicar, de poder passar a ideia da alternância praticada no sistema CEFFAs. Para isso, foram convidados representantes do movimento das duas regionais, professores da universidade que passaram a ser professores/formadores dos cursos. Em terceiro, afirma ele:

Agora diretamente implicado na escrita do projeto pedagógico nós não participamos, não, nós participamos no sentido geral das informações, de subsídios para explicar o que era a pedagogia da alternância, como as Escolas Famílias viviam essa experiência com a pedagogia da alternância mas sem que isso implicasse sentar-se à mesa e escrever juntos os projetos. Como nós não tínhamos nenhuma experiência naquele tempo de parceria com a universidade, hoje é diferente, a exemplo desse curso em Minas Gerais de especialização, foram meses, universidade e movimento na mesa juntos, entendeu, discutindo, debatendo e fazendo exigências um ao outro para poder formatar esse projeto político-pedagógico; por isso você vai encontrar nesse curso muitos instrumentos da pedagogia da alternância. [...] então podemos dizer que o nível de participação da entidade nesses cursos foi mais no sentido mesmo de subsidiar. (DE BURGGHGRAVE).

Ainda que o colaborador do movimento faça ressalvas quanto à participação do movimento no tocante ao processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos, inclusive comparando com a elaboração do curso de especialização para os monitores dos CEFFAs desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFMG, expressa aspectos cruciais, tendo em vista as singularidades como tais cursos foram ofertados, entre elas, está o fato de os monitores, durante o processo formativo, estarem em pleno

desenvolvimento de suas atividades docentes, assegurando, inclusive, o pleno funcionamento das escolas.

[...] olha, fazer um curso universitário para monitores de Escola Família, não foi fácil, não. A gente não pode esquecer isso: foi um curso em serviço, todos os cursistas estavam no exercício de sua profissão, de sua atividade profissional docente. Então, formatar um curso para esse pessoal..., e outra coisa, não podia ser em quatro ou cinco anos, tinha que comprimir isso em menos tempo possível, condensar isso em menos tempo possível. Aí foi extremamente difícil para em três anos poder obedecer aos critérios da legislação para os cursos superiores. Nesse sentido o movimento realmente fez tudo que pôde para responder isso, foi um esforço violento, além do esforço de poder compatibilizar o funcionamento das escolas e o funcionamento do curso para monitores. Além desse esforço de compatibilização, houve também um esforço violento no que diz respeito ao financiamento, porque o Estado não entrou com nada, a UNEB não entrou com absolutamente nada, isso também foi um grande problema para nós; também, onde achar esse financiamento que não é pouco, e onde achar e como fazer isso? Esse foi um desafio muito grande. (DE BURGGHGRAVE).

As observações destacadas pelo colaborador acima constituem uma fonte rica de análise e reflexão, considerando o contexto histórico-político e educacional da época em que os cursos foram criados, entre os quais se destacam: o desconhecimento por parte das universidades sobre a pedagogia da alternância, entre estas, a própria UNEB; o respeito às exigências legais quanto ao cumprimento da carga horária mínima para o reconhecimento de um curso de graduação em serviço e em três anos para um público diferenciado, ou seja, educadores do campo; e, por último, a questão do financiamento, já que não houve contrapartida neste quesito nem por parte do Estado, nem da instituição formadora, como ocorre, por exemplo, com os cursos de Pedagogia e Letras da Terra do PRONERA e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Intercultural Indígena da SECADI/MEC em parceria com as universidades.

Como visto os cursos de formação inicial para os educadores do campo

vinculados aos movimentos sociais e sindicais, demandados por esses coletivos sociais, têm sido assegurados financeiramente pelo próprio Estado e, do ponto de vista pedagógico e de gestão, pelas universidades e representantes das organizações sociais do campo, bastante diferente dos cursos aqui em estudo, financiados por organizações não governamentais estrangeiras e pelos próprios cursistas. Desse modo, os movimentos sociais têm colocado na pauta do Estado política pública de formação de educadores do campo numa outra lógica, ou seja, “[...] a lógica do público, da garantia dos direitos iguais à educação, na especificidade das formas de produzir a existência, a sociabilidade, os valores, a cultura e a educação dos povos do campo” (ARROYO, s/d, p. 6).

Há ainda, que se destacar a organização curricular desses cursos: um **núcleo básico**, comum a todos os cursos e constituído de disciplinas consideradas essenciais para o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica, além do domínio dos conteúdos que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico, sem desconsiderar o conhecimento oriundo da experiência, seguindo as orientações do parágrafo 3º do artigo 6º das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica; um **núcleo específico**, composto de disciplinas relacionadas com o saber característico de cada curso; e um **núcleo de opções livres**, constituído de disciplinas de livre escolha do monitor/estudante dentro do contexto do curso (UNEB, 2001).

Além das disciplinas que compõem cada um dos núcleos acima, o currículo comportou também quatro outras dimensões formativas: o **Estágio Supervisionado**, as **Oficinas Pedagógicas**, as **Atividades Complementares** e os **Trabalhos Monográficos**.

Ao analisar os componentes curriculares e suas respectivas ementas permitiu identificar a ausência de conteúdos voltados para a temática da educação do campo, ou seja: a realidade do campo, a diversidade sociocultural, as tensões entre o latifúndio e os camponeses em suas diversas formas de produção e existência humana, como os agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, povos das águas e da floresta, entre outros. Do mesmo modo, também não fazem referência aos autores nacionais e internacionais que problematizam essa alternativa diferenciada de educação do/no campo.

Palavras finais

Ainda que os CEFFAs tenham concebido e executado um projeto de formação inicial e continuada para os monitores que atuam em uma EFA, centrado na filosofia desse movimento educativo, foi necessária uma formação inicial voltada para esses educadores. A intenção de criar e implementar tais cursos foi de atender às exigências da LDB 9.394/96, que traz a obrigatoriedade da formação superior dos professores para a educação básica e, portanto, que seja realizada em nível superior, em atenção aos artigos 61 a 67 do Título VI da mencionada lei. Como as EFAs ofertam os anos finais do ensino fundamental e médio, justifica a formação inicial, desenvolvida mediante convênio com a UNEB e as duas redes presentes no Estado da Bahia: AECOFABA e REFAISA.

Essa premissa está justificada nos projetos político-pedagógicos dos cursos, como nas narrativas da coordenadora e vice-coordenadora, colaboradoras da pesquisa (PINTO; QUEIROZ), responsáveis por esse processo formativo no âmbito da UNEB, como das lideranças do movimento educativo EFAs na Bahia (DE BURGHGRAVE; NOGUEIRA).

Desse modo, a avaliação que as colaboradoras da universidade fazem dos cursos é que foi extremamente positiva inclusive, uma delas pontua: “Meu grande sentimento é que muitos deles deixaram as Escolas Famílias Agrícolas porque fizeram concurso para as redes municipais e estadual de ensino e passaram, foram aprovados. Isso aí para mim foi uma coisa, mas é isso mesmo, eles queriam é melhorar de vida” (QUEIROZ).

Ainda que sob a visão dos colaboradores da universidade, os objetivos dos cursos terem sido alcançados, para as lideranças do movimento educativo avaliam que essa formação inicial atendeu de fato às exigências legais, como também possibilitou uma formação, o que podemos chamar de “conteudista”, mas, em termos de movimento, não foi tão bem assim, pois faltou enfoque na filosofia do movimento CEFFAs e da própria Pedagogia da Alternância (DE BURGHGRAVE), expresso na organização curricular dos cursos, ou seja, no dito nos projetos político-pedagógicos.

Apesar disso, os resultados revelaram que essa formação inicial foi uma experiência ímpar, tanto na dimensão pessoal como profissional para o conjunto dos colaboradores da pesquisa – professores/estudantes, professores/formadores como também para as lideranças do movimento educativo EFAs da Bahia, confirmados nas

narrativas. Do mesmo modo, para as coordenadoras dos programas especiais da UNEB, que se alimentaram e retroalimentaram por meio dessa experiência de formação inicial, curso de graduação em regime modular e em internato, pois serviu de inspiração teórico-metodológica para a formulação e implementação de programas e projetos de formação de professores, a exemplo dos cursos de licenciatura da Plataforma Freire, por meio de convênio UNEB/CAPES/MEC.

Entretanto, como ocorre em todo processo formativo, essa formação inicial apresentou lacunas, entre as quais, a ausência de abordagem em torno da pedagogia da alternância e da filosofia, da concepção do momento CEFFAs, conforme já destacado. Acrescenta-se, ainda, a inexistência de componentes curriculares que abordassem a concepção de educação do campo e a formação de seus educadores na contemporaneidade construída pelas organizações sociais do campo e pelas Faculdades de Educação por meio dos seus professores/pesquisadores, implicados com a problemática da Educação do Campo.

Considerando o dito e o não dito, almeja-se que este trabalho de investigação possa servir de orientação para as políticas públicas de formação para os educadores que desenvolvem ou desenvolverão práticas educativas em escolas situadas no campo brasileiro, tendo em vista a diversidade de sujeitos e dos contextos sociocultural e político, entre outros, presentes no meio rural.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. [s/d]. Texto digitado.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-36.

BAHIA. Convênio nº 102/2001. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, n. 17.835, 21 nov. 2001.

BRASIL. Governo Federal. *Medida Provisória Nº 562*, de 20 de Março de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer 009: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, maio 2001.

BRASIL. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD*, Brasília, DF, n.2, mar. 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Movimento dos sem-terra: reflexões sobre a “Pedagogia da Terra”*. In: *Revista de Educação CEAP* – a 12, n. 46, Salvador, set/Nov, 2004. p. 21-35.

FIALHO, Nadia Hage. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.185-197 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto Político-Pedagógico para os Cursos de Licenciatura para os Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. Salvador, 2001.