

GT 26 - Educação do Campo**SINGULARIDADES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES
DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORES/FORMADORES**

Sandra Regina Magalhães de Araújo (UNEB/DEDC I)

Jane Adriana Pacheco Vasconcelos Rios (UNEB/DEDC I)

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada dos educadores do campo - como movimento de valorização dos profissionais da educação que desenvolvem o magistério em contextos rurais diversos - tem-se constituído em temática relevante nas discussões e reflexões nas instâncias acadêmicas (cursos de Graduação (Licenciaturas) e/ou de Pós-Graduação em Educação), ou como parte da agenda das políticas públicas educacionais, vez que se configura no campo do direito, conforme previsto no Título VI, Arts. 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

De conformidade com a essa Lei, destaca-se o Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais trazem 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 parágrafo único do artigo 12º da referida diretriz, 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 os movimentos sociais têm pautado o processo de criação e implementação dos cursos de licenciatura para o conjunto da população assentada, acampada e quilombola, 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 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.

Nesse contexto, vale ressaltar o esforço do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ao criar a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) que, entre suas várias funções, vem contribuindo para a ampliação do debate sobre esta modalidade de ensino e a questão da formação de educadores do campo, tendo como referência as observações destacadas por Arroyo.

Desse modo, este artigo intenta problematizar o tema em foco e, em tempo, apresenta resultado de uma pesquisa sobre a formação de educadores do campo, a partir da experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) do Estado da Bahia, por meio de convênio entre as duas redes existentes neste Estado que congregam essas escolas — a 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).

Para tanto, descreve e analisa inicialmente a concepção de formação de educadores na perspectiva da educação e da formação de professores rurais. Em seguida, discute a concepção de formação de educadores na contemporaneidade com o enfoque na educação do campo. Na sequência, traz as narrativas dos professores/formadores, cujo objetivo foi compreender o que eles consideraram como sendo singular nesses cursos de licenciaturas e nos professores/estudantes (monitores), em comparação com os estudantes das demais licenciaturas de que participam como professores/formadores.

Por fim, destaca a relevância dessa formação inicial e apresenta as lacunas deixadas por esse processo formativo. Em tempo, exhibe a importância desse estudo para as políticas públicas de formação inicial e continuada para os educadores do campo.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DO RURAL AO CAMPO

Os debates e as discussões em torno da formação de professores são bem antigos na história da educação brasileira. Como se sabe, remonta aos primeiros anos do tempo do Império, com os cursos de formação do magistério – as Escolas Normais, prosseguindo durante o período republicano quando a formação profissional do professor incluía, no 4º ano do Curso Normal, uma disciplina com caráter de fundamentação pedagógica. Essa orientação se estende até os idos de 1930, influenciada pelo pensamento positivista e pela pedagogia tradicional de ensino herbartiana, pestalozziana, sendo questionada posteriormente pelo ideário da educação nova, que postulava novos objetivos, novos programas e métodos de ensino (LIBÂNEO, 2000).

É neste cenário, caracterizado pela busca da superação da pedagogia tradicional de um lado e da introdução dos ideais da escola nova ou escolanovismo do outro, que são criadas e implementadas as Escolas Normais Rurais, cujo objetivo foi de formar professores primários para atuarem nas escolas localizadas no meio rural, visando contribuir com o desenvolvimento do meio rural, através de ações educativas para o homem do campo, tanto

do ponto de vista das especificidades da vida do campo, quanto para o trato com a higiene e a profilaxia, necessidades propaladas desde o final do século XIX.

A proposta de criação de escolas de formação de professores para o meio rural estava diretamente ligada às ideias do movimento denominado de *ruralização do ensino* (grifo dos autores), movimento este que teve início nas primeiras décadas do século 20 por pensadores sociais, intelectuais como Sílvio Romero, Alberto Torres, Belizário Pena e Sud Mennucci (MAGALHÃES Jr.; FARIAS, 2007).

Os debates em torno do ensino e da formação de professores para o meio rural fomentados por esses intelectuais, defensores do nacionalismo, do agrarismo brasileiro, por entenderem ser esta a vocação histórica, natural do nosso país, viam, na educação e na formação dos professores, a alternativa de levar a cabo uma política de valorização do crescimento e de desenvolvimento de atividades econômicas no meio rural, bem como de barrar o fluxo migratório dos povos carentes principalmente das Regiões Norte e Nordeste para o Sul e o Sudeste.

Com base nesses ideais, surge a experiência pioneira de formação de professores para as escolas rurais – a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará –, posteriormente entendida para vários Estados, consolidando, desse modo, o movimento de *ruralização do ensino*. Para se ter uma ideia, no meado do século XX (1951), já havia, em todo o território brasileiro, 112 Escolas Normais Rurais. (LOURENÇO FILHO, 1953).

Constata-se, por meio dos dados descritos acima, um aumento significativo de Escolas Normais Rurais em todo o País. Contudo, por conta da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71, instituída no auge da ditadura militar, a maioria dessas escolas foi fechada por conta da criação do Curso Técnico em Magistério de Nível Médio, que se manteve até a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Como se vê, a questão da formação de educadores do campo foi silenciada e colocada às margens das políticas públicas de educação, por conta do fechamento dessas escolas e da instituição de outro paradigma de educação e de formação de professores, ancorada na pedagogia tecnicista de origem teórico-epistemológica norte-americana.

Daí que somente a partir da segunda metade dos anos 90 do século passado, seja pelas exigências da LDB 9.394/96, que trata da formação de professores, seja pela mobilização e organização dos movimentos sociais e sindicais do campo, entre os quais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a problemática em torno da formação de educadores do campo começa a ganhar espaço. Isso ocorre tanto no âmbito da sociedade civil organizada como das instituições, entre as quais, as universidades públicas,

por meio de professores/pesquisadores sensíveis aos problemas das populações que moram e produzem no campo brasileiro, entre estes, o do processo de escolarização e formação de professores.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

Como fruto deste processo de organização e mobilização dos sujeitos sociais residentes nos assentamentos e acampamentos das áreas de reforma agrária, nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1997, ligado diretamente ao INCRA, e por sua vez, integra o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Esse programa teve início com os cursos de alfabetização de jovens e adultos, passando posteriormente pelos cursos de nível médio, inclusive de magistério, por conta das demandas existentes nas áreas de reforma agrária. Tempos depois, o PRONERA passou a ofertar cursos de graduação, seja de bacharelados ou de licenciaturas, entre os quais o de Pedagogia da Terra. Considerado como o nascedouro do movimento brasileiro de formação de educadores do campo, esse curso institui outra forma de organização curricular, que considera as vivências, os saberes, os fazeres dos sujeitos do campo, imbricados com a luta pela terra, por meio da reforma agrária e também da metodologia que orienta esses cursos de formação inicial: regime de alternância, ou seja, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Ressalta-se também, quanto à formação de educadores do campo, a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, enquanto uma ação da Coordenação Geral de Educação do Campo em cumprimento às suas atribuições. Esse Programa é vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Como parte das discussões e ações materializadas por meio dos cursos de licenciaturas do PRONERA e do PROCAMPO, é importante ressaltar o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. No conjunto dos quatro eixos que orientam essa política do governo federal, resalta-se o Eixo II – Formação de Professores, no qual se esboça um plano de formação inicial, continuada e de pós-graduação para os professores das escolas do campo. (BRASIL. MEC, 2012).

Nessa trajetória de luta e labuta por políticas públicas bem como de discussões que vêm acontecendo nos espaços acadêmico-científicos, no que se refere à formação de

educadores do campo, Antunes-Rocha (2010) destaca aspectos a serem considerados no perfil de um curso de formação de educadores vinculados às escolas do campo, a saber: “[...] que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideais que forjaram o meio e a escola rural”. E mais, que o educador do campo precisa “[...] ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 395).

Ainda, como parte das reflexões acerca da formação do educador do campo para as escolas do campo, a autora traz outras considerações:

[...] a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 396).

Seguindo essa mesma linha de reflexão, isto é, de pensar, de problematizar a formação de educador do campo, Prof. Miguel Arroyo lança um questionamento: Qual a formação específica para ser educador(a) do campo? Para responder tal indagação, o autor ressalta as reivindicações dos movimentos sociais nos programas de formação de educadores do campo e destaca considerações fundamentais quanto à formação deste profissional que venha a atuar nas escolas do campo e, portanto, os programas deverão incluir, nos currículos de formação, os seguintes conhecimentos:

[...] 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 quilombolas 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. (ARROYO, 2007b, p. 167).

Além dos conhecimentos acima descritos, fundamentais para a formação específica do educador do campo, Arroyo (2007b) traz outras considerações para dar conta de pensar essa formação e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo. Primeiro, trata-se de construir uma rede de escolas no campo com profissionais *do e no* campo, afinal, um dos “problemas” presentes nessas escolas é a ausência de educadores

oriundos das próprias comunidades rurais. Estes devem levar para a escola sua herança cultural e os saberes da diversidade enquanto formas de viver no campo, pois a maioria dos educadores das escolas presentes no meio rural é proveniente da cidade. Desse modo, diz Arroyo (2007 b, p.169): “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”.

Contrários a essa lógica instituída nos e pelos programas ou projetos de formação generalista, os movimentos sociais vêm defendendo cursos de formação em áreas onde possam concentrar os formandos, cursos estes ofertados em regime de alternância, articulando a formação pedagógica com as experiências e vivências da comunidade. Os movimentos sociais defendem, também, o ponto de vista de que o professor/formador dos cursos tenha conhecimentos sobre a realidade do campo e a especificidade de ser educador do/no campo (ARROYO, 2007b).

Segunda consideração destacada pelo autor é a construção de um corpo estável de educadores nas escolas do campo, pois, com a ausência de um corpo docente estável, provavelmente todo esforço quanto à especificidade da formação inicial poderá se perder.

Formação para um projeto de campo é outra consideração que o autor apresenta quanto à formação específica para ser um educador do campo. Para ele, a ausência de políticas de formação de educadores se justifica pela própria inexistência de uma política específica de educação do campo, enquanto um direito constitucional de todos à educação básica, seja para as crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Nesse quesito, mais uma vez, os movimentos sociais têm sido decisivos, ao reivindicar políticas públicas de educação e de formação alinhadas a um projeto de campo que assegure a permanência da agricultura familiar ante o agronegócio, que luta pela sua extinção. E mais: “[...] 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” (ARROYO, 2007b, p. 171).

Nesse campo de preocupação com uma política de formação inicial voltada para os educadores do campo, inscreve-se este artigo quando traz resultados de uma investigação acadêmico-científica cujo objetivo foi compreender uma experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia através das duas redes – AECOFABA e REFAISA – em convênio com a UNEB.

FORMAÇÃO DOS MONITORES DAS EFAS: SINGULARIDADES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Ainda que os CEFFAs tenham concebido e executado um projeto de formação inicial para os monitores/formadores que atuam em uma EFA desde o seu nascedouro na França e no Brasil, centrada na filosofia desse movimento educativo, foi necessário uma formação inicial voltada para esses educadores, no Estado da Bahia, – cursos de graduação, licenciaturas plena – em cinco áreas do conhecimento, a saber: Letras, Biologia, Matemática, História e Geografia.

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.

Os sujeitos/colaboradores da pesquisa foram os monitores, denominados na pesquisa de professores/estudantes, os professores/formadores, como também coordenadoras da UNEB e lideranças do movimento educativo EFAs na Bahia, conquanto, neste artigo, fez-se um recorte, o qual privilegiou as narrativas dos professores/formadores. Para tanto, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada em profundidade junto aos doze (12) professores/formadores, que ministraram disciplinas nos referidos cursos de graduação, licenciatura plena, em Letras, História, Geografia, Matemática e Biologia, sendo: quatro do currículo do núcleo básico, cinco do núcleo específico e três de estágio supervisionado.

Neste sentido, um dos objetivos específicos do estudo recaiu sobre a necessidade de compreender se esses professores/formadores perceberam alguma(s) singularidade(s) nesses cursos, quando comparados com outros cursos de licenciatura em que trabalharam ou trabalham, e como essas singularidades influenciaram na forma de trabalhar as disciplinas que ministraram.

Ficou evidente, nas narrativas desses sujeitos/colaboradores da pesquisa, que, de fato, esses cursos apresentaram inúmeras singularidades se comparadas com os cursos de licenciaturas regulares, entre as quais se destacam: as histórias de vida-formação, pois alguns, por terem sido alunos de escolas do campo, muitos, inclusive, egressos de EFAs onde cursaram o ensino fundamental e médio; por conta disso, eles se ajudavam, não tinha individualismo, havia uma relação de camaradagem, de companheirismo ao contrário, muitas

vezes dos alunos dos cursos regulares, que acabam disputando o conhecimento entre eles mesmos; o ritmo “puxado” do curso tendo em vista ser em regime modular e de internato.

Ainda que essa singularidade tenha sido marcante durante o processo formativo mencionado pelo conjunto dos entrevistados, e dadas às dificuldades dos professores/estudantes, principalmente quanto à leitura e à produção textual, os professores/formadores destacaram o interesse, a vontade deles em aprender, comportamento não visto com tanta frequência nos cursos de formação inicial ofertados pelos cursos regulares. Além dos aspectos mencionados, é importante destacar outras dimensões que tornaram efetivamente esses cursos de uma singularidade ímpar, expressa na narrativa da professora/formadora abaixo:

[...] para mim o que é mais marcante em termos de mais singular na EFA, é o compromisso que eles têm com a formação da cidadania com os alunos deles. Eles têm uma preocupação muito grande em formar cidadãos que a gente não percebe em outros cursos. Nos outros cursos, a preocupação é muito mais com o conteúdo, com o conhecimento, eles trazem uma formação também nesses aspectos, eles são politizados, eles têm a política no sangue. Então essa parte você não precisa se preocupar muito, o que faltava a eles era justamente a questão do conhecimento formal, eles não tinham muito; me parece é o que mais diferencia um do outro sejam esses aspectos aí. (MARIA ELVIRA)¹.

Quanto à segunda singularidade destacada pela professora/formadora – formação política dos professores/estudantes –, uma professora/estudante também fez referência a essa questão no momento em que teceu críticas a alguns professores/formadores que ministraram aulas nesses cursos. Daí a centralidade de pensar o tipo ou perfil de educador que, de fato, se encaixasse nas propostas dos cursos. Volta-se aqui, mais uma vez, a Arroyo (2008) quando ele trata dos programas de formação e diversidade e afirma que os coletivos diversos indagam, na contemporaneidade, sobre as concepções de educação, de docência, de currículo e de formação hegemônica que se encontram presentes nos programas de formação docente.

A terceira singularidade ressaltada diz respeito à falta do conhecimento “formal” por parte dos professores/estudantes para atuar na Educação Básica, particularmente para quem exerce o magistério ou a prática docente nos anos finais do ensino fundamental e médio, de que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Como se vê, o conhecimento escolar enquanto um dos elementos centrais do currículo tem sua importância na seleção e inclusão de conhecimentos relevantes e

¹ Todos os sujeitos da pesquisa autorizaram a publicização de seus nomes no trabalho, mediante termo de declaração livre e esclarecida

significativos, seja para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, seja para os cursos de formação inicial e continuada de educadores do campo ou da cidade. Contudo, não se deve esquecer que cursos de Pedagogia ou de Licenciaturas destinados aos educadores do campo devem levar em conta, na sua organização ou reorientação curricular, “[...] as formas de trabalho na produção camponesa, na agricultura familiar; a resistência dos povos do campo à destruição dessas formas de produção e trabalho; a resistência a perder seus saberes sobre essas formas de trabalho” (ARROYO, 2007a, p. 28), em face da singularidade do público, no caso aqui investigado, professores/estudantes das EFAs, como assinala a narrativa da professora/formadora a seguir:

Tirando o público, não. [...] as exigências deles, a consciência política deles muito mais avançada do que outras turmas por onde passei e isso não tinha como ser ignorada na sala de aula, saltava aos olhos. [...] e muitos eram questionadores, estavam conscientes do que buscavam, do que queriam, e isso levou a que cada um de nós repensasse nossas práticas, nossas proposições, plano de curso [...] [...] Educandos completamente singulares na forma de olhar, de falar, de buscar os desejos, todos completamente singulares, diferente de tudo que eu já tinha visto dentro dos processos de formação dos cursos de Pedagogia quer seja da Rede UNEB 2000, quer nos cursos de graduação, quer seja nas palestras, encontros, que estou sempre participando. Foi tudo muito diferenciado. (EDILMA).

Por meio da narrativa acima, é perceptível que uma das singularidades mais marcantes nos cursos foi exatamente o público para o qual foram destinados: os monitores/formadores, denominados na pesquisa de professores/estudantes. A preocupação com a formação cidadã dos alternantes, com a formação integral personalizada, um dos pilares dos CEFFA, pois o adolescente, o jovem, não pode ser visto como objeto da formação, mas como sujeito e autor de sua própria formação em interação com outros elementos que ajudam na formação das pessoas, seja no plano individual, do ‘eu’, seja no plano coletivo, do ‘nós’, sem desconsiderar a dimensão política.

Chama atenção na narrativa de outra entrevistada, o fato de se tratar de um público diferenciado, de indivíduos conscientes do que eles queriam, do que desejavam em relação a essa formação inicial. Assim como ela, os demais professores/formadores provavelmente tiveram que adequar seus planos de trabalhos às realidades, necessidades e exigências desse coletivo de professores/estudantes, sem perder de vista, obviamente, a qualidade que uma formação em nível superior exige.

Além dos aspectos destacados no tocante às singularidades apresentadas nos cursos, os professores/formadores ressaltaram o fato de eles já estarem atuando no magistério; já eram professores. Essa experiência, essa vivência, contribuía sobremaneira para compreender

os conteúdos, as teorias trabalhadas nas “aulas teóricas”, adequando-os à proposta de trabalho das EFAs, acrescido do interesse, do empenho e da integração entre eles, o que de fato foi um diferencial desses sujeitos em relação aos cursos regulares ou programas e projetos especiais.

[...] Esse foi um curso muito específico, ele tem uma personificação que difere de todos os outros. Essa questão, primeiro a gente tinha alunos que eram oriundos, alunos que eram monitores nas EFAs, eles já foram alunos das EFAs e depois viraram monitores, o que o caracteriza aí como professor. [...] Então, eles já vinham dessa experiência, [...]. A grande maioria foi formada pelas próprias EFAs, mas não tinham essa formação superior. Então, a diferença é essa. [...] O fato de eles serem alunos muito dedicados. Acho que isso é algo que chama atenção. A própria diversidade que eles passavam, de ter que sair de suas casas, de ter que ficarem muitos dias fora de suas casas, trinta, quarenta dias durante o ano, era dividido em três módulos. Às vezes até mais de trinta dias, teve módulos de mais de trinta dias. [...] Só na fase inicial, mas a média era essa, trinta, quarenta. Durante o ano, eram três módulos que tinham mais ou menos essa dinâmica, e eles eram muito interessados e muito integrados entre si e empenhados no trabalho. Com certeza, essa é uma diferença. (ANTÔNIO MUNIZ).

Ainda que o professor/formador acima destaque, como uma das particularidades dos cursos, o fato de muitos deles terem estudado nas EFAs e, durante os cursos, já se encontrarem na condição de monitores/formadores nessas escolas, o professor/formador Celso Fávero adverte para alguns aspectos que, de alguma maneira, tornaram os cursos singulares se comparados com os cursos regulares.

[...] Então, o que é que tem de diferente? Claro que é bastante diferente o fato de ficarem morando lá, e intensivo, o curso intensivo durante o período. [...] E isso foi de certo modo um aprendizado para todo mundo, e eles começaram esse aprendizado conosco. Bom, acho que isso que tem de particular, de diferente dos outros cursos. Então, o início desse período de internato é traumático frequentemente. Alguns deles têm crises, outros têm mais euforia, alguns vão mais facilmente, outros não tão facilmente, mas eles começam a se entrosar. Porque, apesar de serem professores de Escolas Famílias, eram de escolas diferentes, de regiões diferentes, muito distantes. Não se conheciam e não tinham costume de viver em internato, a não ser no período que tinham sido alunos. [...] [...]. Ou seja, eles desnaturalizam o que era natural para eles. Acho que nesse sentido deve ter sido bastante interessante para eles até entenderem o que eles estavam fazendo com os alunos. [...] [...]. É gente. [...] [...]. (CELSO FÁVERO).

O primeiro aspecto a analisar, na narrativa do entrevistado acima, diz respeito às questões pessoais dos professores/estudantes, na condição de mães, pais de famílias experimentando a vivência de um curso superior intensivo e em regime de internato. Para esse professor/formador, essa formação, nos moldes descritos, pode ter contribuído para os professores/estudantes ressignificarem ou, como ele, denomina “desnaturalizarem” aquilo que eles já consideravam natural e, portanto, já presente no imaginário de cada um. Ou seja, é a condição vivida pelos estudantes/alternantes ao chegarem às EFAs para a primeira ou nas

sessões subsequentes de Tempo-Escola, de alternância integrativa, muitos deles provavelmente, trazendo em sua bagagem, na expressão de uma professora/estudantes, uma “carga de emoções” por deixarem seus familiares, seus pertences, seus *ethos*.

A narrativa do professor/formador nos faz recorrer novamente a Arroyo (2008, p. 27) quando questiona: “Que lugar ocupa nos cursos de formação cultivar a sensibilidade humana, pedagógica para ouvir? Para reconhecer que os ‘outros’ têm seus saberes e representações sobre si mesmos como diversos?”

Embora o grupo apresentasse uma identidade comum quanto à dimensão pessoal, materializada por suas histórias de vida, de afirmação na diversidade, memórias e tradições coletivas (ARROYO, 2008), e, na dimensão profissional, eram monitores/formadores em uma EFA, mas o fato de muitos deles não se conhecerem, dadas as distâncias geográficas que comportam os territórios de identidade e cidadania na Bahia, e, portanto, de vivenciarem culturas diferentes, mereceu um destaque, tendo em vista se tratar de uma formação inicial num formato diferente. Afinal, foi o primeiro programa de natureza modular e em internato ofertado pela UNEB.

Desse modo, foi fundamental, seguindo o roteiro da entrevista, saber como essas singularidades influenciaram na forma de os professores/formadores trabalharem as disciplinas por eles ministradas. Identificou-se, por meio das narrativas dos entrevistados, que foram vários os caminhos metodológicos traçados pelo conjunto desses profissionais que ministraram os componentes curriculares nos cinco cursos, na perspectiva de dar conta dessas singularidades.

Só para exemplificar, uma professora/formadora desenvolveu oficinas de leitura e produção textual, como também “[...] projetos de intercâmbio cultural, porque eram professores/alunos de lugares diferentes, com personalidade totalmente diferente e cada um trazia o que era característico de sua terra, fosse através de poemas, fosse através de literatura de cordel, fosse através de peça teatral” (LUCIETE). A intenção dessa atividade, segundo a professora/formadora, “[...] era fazer com que eles [professores/estudantes] percebessem que na obra, por exemplo, do escritor João Cabral de Melo Neto, a questão da terra estava ali representada, como também de outros escritores e que servissem de referência para o trabalho deles com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Afinal, essas obras ressaltam a questão da luta pela posse da terra por meio de processo de reforma agrária, e, conseqüentemente, seu rebatimento no cotidiano da escola, dos seus educadores e educandos do campo.

Além das singularidades expostas acima, destaca-se outra, dada as mudanças na prática pedagógica da professora/formadora, provocadas pelos professores/estudantes-militantes.

Eu já sou uma professora provocadora, e eu acho que trabalhar com eles me fazia fugir do meu planejamento e aprofundar por outros caminhos, lógico não deixando o conhecimento que eu tinha que transmitir. Eles me levavam a ser mais desafiadora, a ser mais questionadora, muitas vezes fui provocada por eles. Eu tinha que provocá-los por outros caminhos ou até aprofundar a própria provocação. Então, eu cresci com eles nesses aspectos, eu tive a necessidade de deixar alguns aspectos que me pareciam importante antes, porque, enquanto professora, porque com eles o caminho tinha que ser o outro, eu tive muito mais que desafiá-los, ser mais desafiadora para eles. [...] Eu também comecei a transformar o meu conteúdo, em um conteúdo mais crítico, eu tive que ser mais crítica. (MARIA ELVIRA).

A narrativa se mostra compatível com as ideias de Freire (1996, p. 39) quando ele diz: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender o que os professores/formadores consideraram de singularidades nesses cursos, em comparação com outros cursos de que participam como professores/formadores ficou evidente nas narrativas que, de fato, esses cursos apresentaram inúmeras singularidades se comparados com os cursos de licenciaturas regulares, entre as quais se destacam as histórias de vida-formação, pois alguns foram alunos de escolas do campo, muitos, inclusive, egressos de EFAs onde cursaram o ensino fundamental e médio. Desse modo, não tinha individualismo, havia na verdade, uma relação de camaradagem, de companheirismo, de integração, ao contrário, muitas vezes, dos alunos dos cursos regulares, que acabam disputando o conhecimento entre eles mesmos.

Outra singularidade citada por eles (professores/formadores) foi o interesse, a vontade, o desejo desses professores/estudantes em aprender, além do comportamento de escuta e de discussão/problematização dos conteúdos ministrados em salas de aulas não visto com frequência nos estudantes dos cursos de formação inicial ofertados regularmente pela UNEB.

Apresentam-se outras singularidades presentes nas narrativas, a saber: falta do conhecimento formal por parte desses professores/estudantes; o público para o qual foi

destinada essa formação; o fato de eles já estarem atuando no magistério e, portanto, essa experiência, essa vivência, contribuía sobremaneira para compreender os conteúdos trabalhados nas disciplinas, entre outras singularidades. Para dar conta dessas singularidades nas disciplinas lecionadas, esses professores/formadores tiveram de construir diferentes caminhos metodológicos.

Como visto, investigar esses cursos de formação inicial voltada para os monitores/formadores, denominados nesta pesquisa de professores/estudantes, das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade, foi instigante. Afinal, trata-se, por um lado, de um tema de interesse da pesquisadora (primeira autora do texto) e, do outro, da implicação da mesma com esse movimento educativo do/no campo. Daí as noções construídas por Velho (2003) de familiaridade/proximidade e de distância/estranhamento terem sido fundamentais para prosseguir o caminho, caminhado.

Os resultados revelaram que essa formação inicial foi uma experiência ímpar, tanto na dimensão pessoal como profissional dos sujeitos/colaboradores da pesquisa – professores/estudantes, professores/formadores, como para o movimento educativo das EFAs da Bahia e também para as Coordenadoras da UNEB confirmados pelas narrativas desses sujeitos e analisadas no conjunto do trabalho.

Entretanto, como ocorre em todo processo formativo, essa formação apresentou lacunas, entre as quais, a ausência de abordagem em torno da pedagogia da alternância e da filosofia dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. 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.

Apesar disso, espera-se que esta investigação possa servir de orientação para as políticas de formação inicial e continuada para os educadores que desenvolvem ou desenvolverão práticas educativas em escolas situadas no campo brasileiro, considerando a diversidade de sujeitos e dos contextos sociocultural e político, entre outros, presentes no meio rural.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida na FAE/UFMG. In: SOARES, L. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – Educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.389-406. Textos selecionados do **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007b.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2004. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas o Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, 1953. p. 61-104.
- MAGALHÃES JR. Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (2934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí – Editora Unijuí, 2007.p. 53-78.
- VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karia (Org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 11-19.