



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO:
UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA
OS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO ESTADO
DA BAHIA**

Salvador – Bahia

2013

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO:
UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL
PARA OS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO
ESTADO DA BAHIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa (3) Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes.

Salvador – Bahia.

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Araújo, Sandra Regina Magalhães de

Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia / Sandra Regina Magalhães de Araújo. - Salvador, 2013.
319f.

Orientador: Eduardo José Fernandes Nunes

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2013.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação rural - Bahia. 2. Escolas rurais - Bahia. 3. Professores - Formação. 4. Agricultura familiar - Bahia. 5. Desenvolvimento sustentável - Brasil. I. Nunes, Eduardo José Fernandes. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

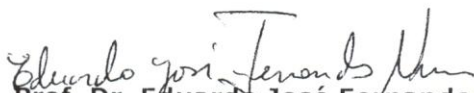
CDD: 370.19340

FOLHA DE APROVAÇÃO

"FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA OS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO ESTADO DA BAHIA"

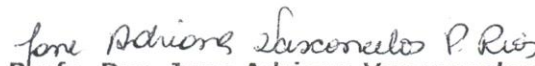
SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

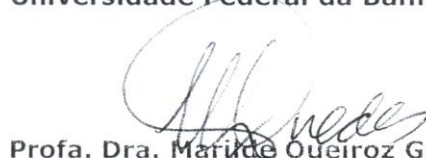
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de abril de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Marilda Queiroz Guedes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Aos idealizadores e monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, representados pelas redes AECOFABA e REFAISA.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por meio das Profas. Norma Neide Queiroz e Maria de Lourdes Pinto, responsáveis, nessa instituição pela implantação do Projeto desses Cursos.

Aos professores/formadores da UNEB, pelo compromisso e dedicação com os professores/estudantes durante essa caminhada, marcada por ‘histórias sofridas’, mas, sobretudo, de ‘histórias bonitas’.

AGRADECIMENTOS

São tantos e todos tão especiais... Cada um do seu jeito...

Ao meu filho, Vinícius, que, apesar das incompreensões em certos momentos, entendia no fundo do coração, a relevância deste trabalho para a minha vida pessoal e profissional.

À Sandra, Secretária do meu Lar, pois se não fosse seu carinho, sabedoria e dedicação comigo e com Vinícius, possivelmente, não tivesse escrito esta tese.

A minha mãe, que sempre torce pelo meu sucesso. Sei quão orgulhosa deve estar agora. Do mesmo modo, Diogo.

Aos meus irmãos, cunhadas, em especial, Nayara, sobrinhos, todos orgulhosos de minha trajetória acadêmico-profissional.

Ao Prof. Dr. Antônio Dias que me acolheu neste Programa. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Nunes, que carinhosamente me recebeu como sua nova orientanda, pelo acolhimento e pela confiança na realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino, coorientador, pela sabedoria à frente da Coordenação do PPGEduC, pelo afeto e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Ornélia Marques, interlocutora constante no desenvolvimento desta pesquisa, sugerindo e, sobretudo, me desafiando a conhecer mais, pelo acolhimento afetivo-intelectual e por ter aceitado o convite para participar como membro da banca examinadora de defesa desta tese.

À Profa. Dra. Marilde Queiroz Guedes, amiga, pessoa humana, professora perspicaz e criteriosa, pelas contribuições não somente neste momento, mas desde que me ingressei na vida acadêmico-científica; e também pelas sugestões importantes para o trabalho, quando do exame de qualificação e, agora, por ter aceitado o convite para participar como membro da banca examinadora de defesa desta tese.

À Profa. Dra. Jane Adriana Rios, amiga com quem venho dividindo, nos últimos tempos, reflexões em torno da educação e da formação de educadores do campo, por aceitar o convite de participar como membro da banca examinadora de defesa desta tese.

À Coordenação e aos professores do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, pelas contribuições teórico-metodológicas que enriqueceram este estudo.

Aos meus colegas de turma, de quem aprendi a gostar e conviver.

Ao Prof. Ms. Fábio Dantas, amigo, interlocutor fecundo deste trabalho, pelas críticas, sugestões e pelas trocas de conhecimento nos instantes em que dividimos nossas pesquisas.

À Profa. Dra. Isabel Dantas (Belzinha), pela amizade sincera e pelos diálogos intelectuais travados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos do GRAFHO, coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino, nos encontros de orientação em Amargosa-Ba., trocando inquietações, críticas respeitadas, mas, acima de tudo, pelas sugestões valiosas em torno de nossos trabalhos de pesquisas.

A Sônia, Secretária do PPGEduc, e a Juliana, pelo atendimento gentil e paciente comigo.

Aos meus ex-colegas e amigos do Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus IX* – Barreiras, pelo incentivo e orgulho desta minha caminhada acadêmico-científica.

A Mônica, Eric, Basinha e Luiza, pela acolhida em São Paulo no doutorado-sanduíche na USP. Agradeço aqui a CAPES pelo apoio financeiro por meio do PROCAD/UNEB.

Às minhas amigas-irmãs, Desiré Campos e Roseane Leite, pelo amor, afinal, entre lágrimas e risos, dores e alegrias, estiveram presentes neste momento de minha vida, encorajando-me a concluir mais este desafio.

Às minhas amigas de Barreiras-Bahia, Dona Idalina, Dona Dyrene Dourado, Valéria, Zaíra, Marinélia, Dora, Flor, Zilene, Tatá, entre outras, pelo carinho e incentivo nesta caminhada.

Às amigas: Suzana, Vanda e Olgalice, pelos diálogos sobre os “diversos” – os camponeses.

À minha amiga querida, Profa. Ms. Adriana Marmori, Vice-Reitora e Pró-Reitora de Extensão da UNEB, pela atenção, pelo carinho e pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Proneristas Joseane Batista e André Luis Carmo, pela amizade, respeito e consideração.

Às colaboradoras desta pesquisa no âmbito da UNEB, Profas. Norma Neide e Maria de Lourdes Pinto.

Às lideranças do movimento EFAs da Bahia, representados pelas redes AECOFABA e REFAISA, Thierry e Joaquim, figuras importantes nesse estudo.

Aos professores/formadores, por terem aceitado o convite para participarem desta pesquisa, contribuindo sobremaneira para o alcance dos objetivos.

Aos professores/estudantes das EFAs de Ribeira do Pombal e Caetité, pelos motivos expostos acima, pois deram uma contribuição significativa para o trabalho. São eles: Vera, David, Sandra, Geralda, Geraldo, Raimunda, Joscicleide, Eval, Érika, Terezinha e Arievaldo. E, também, aos apoios da Profa. Josefa Santana, Diretora da EFA de Ribeira do Pombal e da Profa. Ms. Isabel Xavier da AECOFABA.

A Solange Fonseca, pela revisão cuidadosa deste trabalho, além de meu carinho e respeito.

À UNEB, pela liberação para que eu pudesse realizar mais esta etapa de minha formação acadêmico-científica, inclusive com o apoio de bolsa de pesquisa.

À FAPESB, pelo apoio financeiro à tese.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese tem como tema estruturante a formação de educadores do campo. O objetivo deste estudo é investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade. A opção metodológica que orientou a pesquisa é a abordagem qualitativa ancorada no Estudo de Caso. O estudo de caso em foco possibilitou lançar mão dos seguintes instrumentos e técnicas de entrevistas: análise documental (projetos político-pedagógicos) e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos/colaboradores da pesquisa – professores/estudantes, professores/formadores, coordenadoras da universidade e lideranças desse movimento educativo na Bahia. Para tanto, recorreu-se à análise de conteúdo, dadas as condições que essa perspectiva analítica possibilita. O *locus* da pesquisa foram os mais variados possíveis, tendo em vista a complexidade do estudo, por exemplo, a diversidade dos sujeitos/colaboradores. As Escolas Famílias Agrícolas de Ribeira do Pombal e de Caculé foram escolhidas com base em critérios definidos no caminhar desta investigação, com vistas a entrevistar os professores/estudantes. Em relação aos demais sujeitos/colaboradores, as entrevistas ocorreram em tempos e espaços distintos. Os resultados revelaram que essa formação inicial foi uma experiência ímpar, tanto na dimensão pessoal como profissional dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, e também para o movimento educativo EFAs da Bahia, confirmados pelas narrativas dos sujeitos/colaboradores. Entretanto, 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.

Palavras-chave: Formação de Educadores do Campo – Educação do Campo – Escolas Famílias Agrícolas – Pedagogia da Alternância.

RESÚMEN

La estructura temática de esta tesis es la formación de educadores del campo. El objetivo del estudio es investigar la experiencia de formación inicial de los monitores de las Escuelas Familias Agrícolas de Bahia, Brasil, bajo la concepción de formación de educadores del campo en la contemporaneidad. La opción metodológica que ha orientado la investigación es el abordaje cualitativo basado en el Estudio de Caso. El estudio de caso en foco ha posibilitado utilizar los siguientes instrumentos de entrevista: los sujetos/colaboradores de la investigación – profesores/estudiantes, profesores/formadores, los comandos de la universidad y del movimiento educativo de las Escuelas Familias Agrícolas de Bahia. El *locus* de la investigación han sido los más variados posibles, considerándose la complejidad del estudio, entre los cuales, la diversidad de los sujetos/colaboradores. Las Escuelas Familias Agrícolas de Ribeira do Pombal y de Caculé (Bahia) han sido elegidas con base en criterios definidos durante el caminar de esta investigación, visando a hacer entrevista con los profesores/estudiantes. Respecto a los demás sujetos/colaboradores, las entrevistas han sido realizadas en tiempos y espacios distintos. Los resultados han revelado que esa formación inicial fue una experiencia impar, tanto en la dimensión personal como profesional de los sujetos/colaboradores de la investigación, cuanto para el movimiento, confirmados por las narrativas de los sujetos/colaboradores. Con todo, esa formación ha presentado huecos, entre los cuales, la ausencia de abordaje sobre la pedagogía de la alternancia y de la filosofía de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia. Se añade, todavía, la inexistencia de componentes curriculares que aborasen la concepción de educación del campo y la formación de sus educadores en la contemporaneidad construída por las organizaciones sociales del campo y por las facultades de Educación por medio de sus profesores/investigadores. A pesar de ello, se espera que esta investigación sirva de orientación para las políticas de formación inicial y continuada para los educadores que desarrollen o desarrollarán prácticas educativas en escuelas ubicadas en el campo brasileño, considerando la diversidad de sujetos y de los contextos sociocultural y político, entre otros, presentes en el medio rural.

Palabras claves: Formación de Educadores del Campo – Educación del Campo – Escuelas Familias Agrícolas –Pedagogía de la Alternancia.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour thème la formation des professeurs ruraux. Son objectif est l'étude de l'expérience de formation initiale des moniteurs des Écoles Familiales Agricoles de l'état de Bahia (Brésil) et la conception de formation des professeurs ruraux dans le monde contemporain. Nous avons opté pour une approche qualitative ancrée sur l'Étude de cas, appuyé par les techniques suivantes : analyse documentaire des projets pédagogiques, entrevues semi-structurées des professeurs, étudiants, coordinateurs et leaders. Nous avons également eu recours à l'analyse de contenu. Les écoles familiales agricoles de Ribeira de Pombal e de Calculé (Bahia-Brasil) ont été choisies à partir de critères définis à travers le cheminement de cette recherche, afin d'interviewer les professeurs-étudiants. Les entrevues ont été réalisées à des moments et en des espaces distincts. Les résultats ont révélés que cette formation initiale a été une expérience exceptionnelle, tant dans sa dimension personnelle comme dans sa dimension professionnelle, tout comme pour le mouvement d'éducation EFA de Bahia, tel qu'a été démontré par les récits des sujets-collaborateurs de la recherche. Cette formation présente néanmoins des lacunes, parmi lesquelles, nous pouvons mentionner l'absence de la pédagogie de l'alternance et de la philosophie. Ajoutons également l'inexistence des éléments de programmes qui traitent de l'éducation rurale et de la formation des professeurs dans le monde contemporain, construite par les organisations sociales rurales et par les facultés d'éducation à travers ses professeurs-chercheurs. En dépit de ces lacunes, nous croyons que cette recherche pourra servir d'orientation pour refonder les politiques de formation initiales et permanente pour les professeurs qui exercent ou exerceront des pratiques éducatives dans des écoles rurales brésiliennes, considérant la diversité des sujets et des contextes sociaux et politiques présentes dans le monde rural.

Mots-clés: Formation des professeurs ruraux – Éducation rurale – Écoles Familles Agricoles – Pédagogie de l'alternance.

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 – Distribuição das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal em 1951	57
Quadro 1 – Número de trabalhos que tratam da Formação de Educadores do Campo	72
Quadro 2 – Organizações regionais das EFAs e respectivo ano de criação por Estado	103
Quadro 3 – Associações Regionais vinculadas à UNEFAB e seus respectivos números de escolas por Região e Estados	103
Quadro 4 – Escolas Famílias Agrícolas filiadas à AECOFABA	114
Quadro 5 – Escolas Famílias Agrícolas filiadas à REFAISA	115
Quadro 6 – Ofertas de ensino pelas EFAs vinculadas à AECOFABA	116
Quadro 7 – Ofertas de ensino pelas EFAs vinculadas à REFAISA	117
Quadro 8 – Número de monitores das redes (AECOFABA e REFAISA) e dos professores municipais aprovados no processo seletivo	193
Quadro 09 – Distribuição dos componentes curriculares e respectiva carga horária	198
Quadro 10 – Informações sobre formação acadêmica e dados profissionais dos sujeitos da pesquisa	216
Quadro 11 – Informações profissionais dos Professores/Estudantes egressos	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os quatro pilares dos CEFFAs	120
Figura 2 – Sequência de alternância ou unidade de formação	133
Figura 3 – A Colocação em Comum de dois espaços-tempos da formação em alternância	134
Figura 4 – O Caderno da Realidade: meio de vida e CEFFA	134
Figura 5 – Os exercícios: a assimilação e a construção de saberes	136
Figura 6 – Esquema dos sete componentes em interação	137
Figura 7 – Foto da frente da EFA de Ribeira do Pombal	173
Figura 8 – Foto do Pavilhão de Aulas da EFA de Ribeira do Pombal	174
Figura 9 – Foto da frente da EFA de Caculé	176
Figura 10 – Foto dos Estudantes /Alternantes na área de entrada da EFAC	177
Figura 11 – Mapa de localização dos Departamentos da UNEB	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ABEPARS – Associação Beneficente e Promocional Agrícola de Riacho de Santana

ACEFASA – Associação Comunitária da Escola Família Agrícola de Santana

AECOFABA – Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia

AEFAA – Associação da Escola Família Agrícola de Angical

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Famílias Rurais

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAC – Associação Promocional Agrícola de Caculé

ARCAS – Associação Regional de Convivência Apropriada a Seca

ASA – Articulação do Semiárido

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAF – Currículo, Avaliação e Formação

CBE – Congresso Brasileiro de Educação

CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEFFA – Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância

CETA – Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados

CFR – Casa Familiar Rural

CFR – Centro de Formação e Reflexão

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

COORDELEITE – Cooperativa dos Pequenos Produtores de Leite

COOPERMAN – Cooperativa dos Pequenos Produtores de Mandioca

COOPMEL - Cooperativa dos Pequenos Produtores de Mel

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COAPES – Cooperativa dos Apicultores do Sertão

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL – Programa de Educação Rural
EFA – Escola Família Agrícola
EFAA – Escola Família Agrícola de Angical
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EPENN – Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
FAE – Faculdade de Educação
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDIFRAN - Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco
GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
JAC – Juventude Agrária Católica
MA – Ministério da Agricultura
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR – Maison Familiaes Rurales
MLT – Movimento de Luta pela Terra
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NASP – Núcleo de Assistência Social Paroquial
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PERB – Programa de Extensão Rural no Brasil

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

SCIR – Secretariado Central de Iniciativa Rural

SIMRF - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

SNDA – Superintendência Nacional de Desenvolvimento Agrário

SSR – Serviço Social Rural

SBE – Sociedade Brasileira de Educação

SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária

SUVALE – Superintendência do Vale do São Francisco

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRO – Universidade Federal de Rondônia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

UCB – Universidade Católica de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Norte e Nordeste do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	31
1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: ABORDAGENS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS	31
1.1.1 Educação Rural no Contexto de 1930 a 1964	32
1.1.2 Educação Rural no Contexto do Golpe Militar e do Pós-golpe	40
1.1.3 A Educação Rural/Campo no Contexto da Política Neoliberal: Protagonismo das Organizações e Movimentos Sociais do Campo	47
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO ATUAL	49
1.3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DO RURAL AO CAMPO	54
1.3.1 Formação de Educadores do Campo: dos Protagonistas à Institucionalização	61
1.3.2 Formação de Educadores do Campo: Desafios e Perspectivas Contemporâneas.	69
2 CASAS FAMILIARES RURAIS: GÊNESE DO MOVIMENTO NA FRANÇA, BRASIL E BAHIA	78
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	78
2.2 CASAS FAMILIARES RURAIS OU MAISONS FAMILIARES RURALES: O MOVIMENTO EDUCATIVO NA FRANÇA	79
2.2.1 Organização Pedagógica	87
2.3 EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: GÊNESE E ORGANIZAÇÃO DAS EFAs NO BRASIL	91
2.3.1 Contexto Histórico	91
2.3.2 “Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil”: Marcas de uma Trajetória	96
2.3.3 Mapa da Expansão e Organização dos CEFFAs	102
2.4 ESTUDOS SOBRE OS CEFFAS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	106
2.5 ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA BAHIA	109
2.5.1 Contexto Histórico	109
2.5.2 O Movimento de Criação das Regionais: AECOFABA e REFAISA	112

3 CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UM MOVIMENTO EDUCATIVO DO/NO CAMPO	119
3.1 CEFFAS: CONCEITO, PRINCÍPIOS, SUJEITOS E AÇÕES FORMATIVAS	119
3.1.1 Formação Integral e Personalizada	121
3.1.2 Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário	122
3.1.3 Associação Local	126
3.1.4 Pedagogia da Alternância	127
3.1.4.1 <i>Instrumentos Didáticos da Pedagogia da Alternância</i>	132
3.1.4.2 <i>Sistema Educativo dos CEFFAs: Componentes em Interação</i>	137
3.2 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	142
3.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DOS MONITORES DO CEFFAS: TECENDO CONSIDERAÇÕES	149
4 CAMINHO, CAMINHADO: DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	154
4.1 ITINERÁRIOS DE UMA CAMINHADA	154
4.1.1 Problemática da Pesquisa	155
4.1.2 Questões da Pesquisa	161
4.1.3 Opção Metodológica: Abordagem Qualitativa	162
4.1.4 Estudo de Caso: Singularidades em um Estudo de Formação Inicial	163
4.1.5 Instrumentos e Técnicas de Pesquisa	165
4.1.5.1 <i>Análise Documental</i>	165
4.1.5.2 <i>Entrevista Semiestruturada</i>	166
4.2 SUJEITOS/COLABORADORES DA PESQUISA	168
4.3 CENÁRIOS DAS ENTREVISTAS: EFAs DE RIBEIRA DO POMBAL E CACULÉ	172
4.3.1 Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal	172
4.3.2 Escola Família Agrícola de Caculé	175
5 O DITO E O NÃO DITO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS MONITORES DAS EFAs: DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO AOS PROTAGONISTAS	179
5.1 DA INSTITUIÇÃO FORMADORA: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.	179
5.2 O DITO E O NÃO DITO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA: EIS A QUESTÃO	184
5.2.1 Motivos da Escolha da Oferta dos Cursos pela UNEB	184
5.2.2 Justificativa.	189
5.2.3 Processo Seletivo	193

5.2.4 Matriz Curricular	196
5.2.5 Quadro Docente	198
5.2.6 Reconhecimento dos Cursos pelo Conselho Estadual de Educação	200
5.2.7 Acompanhamento dos Cursos	202
5.2.8 Alcance dos Objetivos	205
5.2.9 Formato dos Cursos e a Qualidade da Educação nas EFAs	208
5.2.10 Avaliação dos Cursos	210
6 DIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS/COLABORADORES DA PESQUISA	214
6.1 DOS PROFESSORES/ESTUDANTES	214
6.1.1 Dimensões Pessoais da Formação	219
6.1.1.1 <i>Organização e Desenvolvimento dos Cursos</i>	219
6.1.1.2 <i>Processo Formativo</i>	230
6.1.2 Dimensões Profissionais da Formação	233
6.1.2.1 <i>Currículo e Formação Docente</i>	233
6.1.2.2 <i>Metodologia e Prática Docente</i>	238
6.1.2.3 <i>Percepção e Avaliação da Prática Docente e dos Cursos</i>	243
6.2 DOS PROFESSORES/FORMADORES	254
6.2.1 Identificação, (In)Formação Acadêmico-Profissional dos Professores/Formadores.	254
6.2.2 Conhecimento da Proposta Pedagógica das EFAs e Singularidades dos Cursos	256
6.2.3 Percepção do Professor/Formador sobre os Professores/Estudantes	266
6.2.4 Percepção do Professor/Formado de Estágios Supervisionado sobre os Professores/Estudantes	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICES	299
ANEXOS	310

INTRODUÇÃO

[...] aprender a tratar no tempo e com o tempo os problemas infinitos do tempo.

(Gastón Pineau)

Como e por onde iniciar a escrita desse trabalho de investigação acadêmico-científica? Eis as indagações preliminares que orientaram a escrita desta tese. Desta feita, optei por narrar minha história de vida, minhas memórias, lembranças e, por que não dizer, minha autobiografia, afinal,

Na escrita das narrativas, a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo mesmo. (SOUZA, 2006, p. 56-57).

Para Catani (2006, p.16), é “[...] por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram dotando a própria trajetória profissional de sentido [...]”. Além disso, a escrita de si “[...] tem um papel estruturante com relação a experiências de formação, uma vez que, ao desencadear o questionamento sobre as ‘escolhas, as inércias e as dinâmicas’, favorece o ‘embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente’” (CATANI, 2006, p. 24).

Souza (2006), ao tratar da abordagem (auto)biográfica ou narrativas de formação, fala da subjetividade e da hermenêutica enquanto um dos princípios que orientam esta abordagem de pesquisa. Daí que, segundo ele, foi necessário que a abordagem biográfica assumisse com clareza a questão do distanciamento e da implicação no processo formativo como assinala:

O distanciamento marca a autonomia e a possibilidade do ator narrar, por meio de sua escrita, variados aspectos, lembranças e representações da sua trajetória de escolarização. A implicação configura-se pela empatia, pela escuta sensível, pela confiança, pela reciprocidade e pelo envolvimento ético-profissional com o projeto formativo, no espaço da universidade e da sala de aula, com o grupo envolvido. (SOUZA, 2006, p. 52).

Ainda seguindo essa linha de compreensão em torno dessas abordagens – biografias, narrativas e histórias de vida –, Pineau (2011, p. 27) diz que essas “[...] visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la” E continua (p.32): “A história de vida tanto forma o sujeito quanto este o forma”.

A partir das compreensões empreendidas pelos autores (CATANI, 2006; SOUZA, 2006; PINEAU, 2011) em torno dessas abordagens de pesquisas, que possibilitam “[...] aprender a tratar no tempo e com o tempo os problemas infinitos do tempo” (PINEAU, 2011, 26), intento narrar minha história de vida pessoal e profissional, desenvolver uma escrita memorialística crítico-reflexiva do meu saber-fazer no campo pedagógico e acadêmico-profissional, imbricado com a linha de pesquisa com a qual estou vinculada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Assim, narrar minha história de vida, representa um desafio muito grande, pois falar de “mim mesma”, de minhas itinerâncias e de minha implicação com o tema formação de professores, com destaque para a formação de educadores do campo, a partir de uma experiência de formação inicial voltada para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da Bahia, orientadas pela Pedagogia da Pedagogia da Alternância, significa o retorno a um passado recente – se é que ainda posso dizer assim, após ter completado quatorze anos de atuação como docente do ensino superior – de “ser sendo” educadora popular e sobretudo de professora/pesquisadora.

Recordar é viver...

Nascida no seio de uma família humilde, no “fim do mundo”, “nos confins do sertão baiano”, como alguns se referem à região do extremo oeste baiano, na cidade de Barreiras, fui para a escola ainda muito cedo, sendo praticamente alfabetizada pela minha mãe. Nos primeiros anos de escolaridade, estudei tanto na rede pública de ensino como também na rede privada, possibilitando o contato com pessoas de diferentes classes sociais e culturais. Dessa caminhada como estudante, ficou a lembrança, a saudade, de um professor de História Geral e do Brasil, quando cursava a 7ª série do antigo primeiro grau, hoje anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino e que me fez pensar em me tornar “professora”.

Nesse período, por conta das condições financeiras de minha família, iniciei muito cedo minha vida profissional em Barreiras, aos quatorze anos de idade, trabalhando em uma boutique como vendedora, sem, contudo, deixar de estudar. Nessa época, cursava o primeiro

ano básico do antigo 2º grau, atualmente ensino médio, numa Fundação Educacional privada de ensino, única alternativa de cursar o ensino médio na minha cidade. Porém, aos dezessete anos, deixei o trabalho por estar cursando o 3º ano de Magistério, com a extinção das Escolas Normais, o que naquela época exigia muita dedicação em função do Estágio Supervisionado. Vale ressaltar que a criação da Habilitação Específica para o Magistério se deu a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 (reforma do 1º e 2º graus), período em que o sistema educacional brasileiro adotou a dimensão técnica, a pedagogia tecnicista no processo de ensino-aprendizagem, uma das prerrogativas da ditadura militar no campo educacional.

Assim que concluí o Ensino Médio, Curso Magistério lecionei em uma escola particular – Escola Padre Anchieta, atuando na Educação Infantil Jardim I (turma com crianças de quatro anos), no turno matutino, e 3ª e 4ª séries do vespertino, com a disciplina Estudos Sociais, durante o ano de 1982. Nesse mesmo período, cursei Licenciatura Curta em Artes Industriais pelo antigo Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, hoje Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Em 1983, continuei trabalhando nessa escola da rede particular de ensino no turno matutino e, no vespertino, fui lecionar em uma escola estadual, situada na periferia da cidade de Barreiras, em uma classe de alfabetização, com o antigo método ALFA. Considero essa experiência extremamente gratificante, pois, dos 38 alunos matriculados, somente um aluno chegou ao final do ano sem saber “ler” e “escrever”, motivando-me, quatorze anos depois, na condição de estudante do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IX/Barreiras*, desenvolver projetos nos Estágios I e II na área de Alfabetização, no ano de 1997.

Outros tempos, outra(s) história(s)...

Como ser professora neste país, em especial das séries iniciais do ensino fundamental e médio, é “sinônimo de miséria”, por conta dos baixos salários, da falta de reconhecimento e valorização profissional, optei por outro emprego. Através de aprovação em concurso público, fui trabalhar na então Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia – COELBA, onde permaneci durante 11 anos e 6 meses, quando, por força do projeto privatista neoliberal do governo de FHC, aderi ao Plano de Demissão Voluntária, em janeiro de 1997.

É importante ressaltar que, mesmo tendo deixado a COELBA, empresa de economia mista, nas vésperas de ser privatizada, posso afirmar quanto este trabalho foi importante para minha formação pessoal, profissional e, sobretudo, como militante no movimento sindical.

Essa passagem de minha vida-formação me remeteu às reflexões de Pineau (2011) no momento em que ele narra sua história de vida entre as idas e vindas da Europa para Montreal – Canadá (América do Norte). Diz o autor:

[...] a vida não é feita apenas de fatos importantes, é feita de altos e baixos, e nem sempre os altos feitos são os que se destacam primeiro como os jovens e adultos em formação, mas talvez os espaços, as passagens vazias, as experiências nas quais não se vê sentido, o sofrimento, a morte. Para aproximar essas experiências pouco compreensíveis, é a analogia com o claro-obsuro da noite que se impõe. Por outro lado, do ponto de vista temporal, muitas experiências se passaram à noite, e, simbolicamente, a noite exprime bem a falta de clareza que eu tinha. (PINEAU, 2011, p. 31).

Como dito, esta fala tão carregada de sentidos, é a expressão pura e verdadeira do que vivi recentemente em minha vida pessoal, marcada por altos e baixos, afinal, muitas coisas se passaram, muitas coisas aconteceram do nascer do sol ao seu poente, como também nas horas “infinitas” do adormecer, que não dormia ... Ressalto que foram, sem dúvida, momentos extremantes formativos em todos os sentidos que comportam a existência humana e, portanto, desejo carregar comigo para o resto da minha vida.

Opção pelo curso de Pedagogia e um retorno à docência...

Minha opção pelo Curso de Pedagogia teve início em 1992, quando ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no turno noturno, com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, único curso de licenciatura existente na época naquela cidade. Apesar de ser o único curso em nível superior, o interesse de cursar Pedagogia se deu em função de ser multiplicadora na COELBA e a possibilidade de mudar de nível, consequentemente, obter melhoria salarial.

Por conta da minha experiência como militante sindical na COELBA, minha vida acadêmica na condição de discente foi marcada pela participação no movimento estudantil em defesa da escola pública, da democratização e da qualidade da educação na Bahia, do ensino superior e, particularmente, da UNEB. Desse modo, fiz parte do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia, participando inclusive da Direção Colegiada do Departamento na condição de representante dos estudantes. É oportuno destacar que esta experiência de Direção Colegiada com a participação dos estudantes foi uma conquista do movimento estudantil de Barreiras e, portanto, pioneira na UNEB.

Finalmente, no último ano do curso de Pedagogia, retomo a prática docente através dos Estágios Supervisionados I e II. Era comum o estágio, em especial o primeiro, se dar nas escolas oficiais/públicas de Barreiras. Contudo, mais uma vez, me rebelo. Aliada a um professor de Sociologia e a outro colega também do movimento estudantil, resolvemos inovar. Organizamos e executamos um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na área de Reforma Agrária, especificamente na comunidade de Benfica, no município de Angical – Bahia. O projeto foi desenvolvido entre os meses de março e julho de 1997, num total de 150 horas, voltado não só para os(as) assentados(as) da referida comunidade como também para os jovens e adultos das comunidades vizinhas¹.

Essa experiência com Alfabetização de Jovens e Adultos foi altamente gratificante, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista político e pessoal. Primeiro, devido à aceitação da comunidade em participar do projeto; segundo, pela disponibilidade de essas pessoas entrarem no mundo da leitura e da escrita, tão distante para eles; e a troca de conhecimento, o diálogo entre educadores e educandos, categoria fundante nesta modalidade de ensino, foi, sem dúvida, um grande aprendizado, uma experiência formativa. A convivência com esses educandos possibilitou compreender a luta desses sujeitos pela posse da terra mediante o processo de reforma agrária; a criação de associações na busca pela melhoria das condições de vida das pessoas das comunidades – fruto da luta coletiva travada por esses sujeitos e que, desse modo, se tornam verdadeiros intelectuais orgânicos, na expressão gramsciana.

O projeto teve como referencial teórico-metodológico o grande educador brasileiro Paulo Freire. Daí que o tripé *ação-reflexão-ação*, a práxis, constituiu um movimento dialético que perpassou toda a nossa prática educativa. Este projeto, nascido da “rebelia”, posteriormente se expandiu para outras comunidades dessa área de assentamento de reforma agrária através de outras turmas de estagiários do *Campus IX* da UNEB.

Portanto, reafirmo que o estágio supervisionado em áreas de reforma agrária, sem dúvida, foi significativo para minha vida pessoal e profissional, sobretudo na condição de docente e pesquisadora recente sobre a educação do campo. Isso se deve fundamentalmente não só às questões expostas acima, mas também ao fato de que, durante o estágio, foi possível conhecer a proposta educativa desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Angical,

¹ O Projeto de Assentamento de Angical atinge uma área de 54 mil hectares da antiga Fazenda Sertaneja Agropastoril, desapropriada através do Decreto Federal nº 92.279 de 8 de janeiro de 1986, no governo do Presidente da República, hoje Senador José Sarney, e fez parte do primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), sendo considerada a maior área de reforma agrária desapropriada para fins de reforma agrária no Brasil.

implantada em 1996, após a criação de sua Associação. Passados, portanto, seis anos após a primeira visita e tantos outros encontros que aconteceram posteriormente, essa escola, com sua experiência formativa, acabou sendo meu objeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, entre os anos de 2003 e 2005.

Foi nessa época, após me desligar da COELBA, que retomo definitivamente a profissão docente. Passei, então, a ministrar aulas em um colégio da rede municipal de ensino no turno noturno, atividade que exerci paralelamente aos Estágios Supervisionados I e II. Confesso que foi outro grande desafio; momentos de angústias por estar ausente da sala de aula há mais de uma década. No Estágio Supervisionado II, ministrei a disciplina Metodologia da Alfabetização, curso de Magistério, numa escola da rede estadual de ensino. Esta prática educativa me possibilitou aprofundar e refletir os estudos sobre esta área do conhecimento, recorrendo a autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, entre outros.

Após a conclusão do curso de Pedagogia em 1997, assumi a docência em várias escolas da rede municipal e privada no município de Barreiras. Em minha prática pedagógica, sempre procurei pautar-me em compreender a escola e, de modo muito especial, a sala de aula como o espaço de discussão, de debates, de ideias, de conflitos, tensões e, acima de tudo, como nos diz nosso saudoso Paulo Freire (1988), como espaço do diálogo, da contradição, da boniteza na busca da construção do conhecimento, da ética profissional e do entendimento da educação enquanto ato político. Enfim, ver a escola e a sala de aula como o espaço da utopia de um dia vivermos em uma sociedade mais justa, mais democrática e fraterna. Nesse contexto, exerci a docência calcada no tripé *ação-reflexão-ação e na curiosidade epistemológica*, a qual nos ensina Paulo Freire.

A experiência da docência no ensino superior...

O meu ingresso como docente no ensino superior se deu no ano de 1999, na condição de professora substituta na UNEB (Universidade do Estado da Bahia) – Departamento de Ciências Humanas *Campus IX* – Barreiras, ministrando a disciplina Currículo e Avaliação. Durante esse período, colaborei com o Núcleo de Bom Jesus da Lapa, atualmente Departamento de Educação e Tecnologias, *Campus XVII* da UNEB, ministrando as disciplinas Metodologia dos Estudos Sociais e Currículo e Avaliação, na turma de 1997 (1º e 2º semestres).

Ainda na condição de professora substituta, trabalhei na Rede UNEB/2000 nos municípios de Ibotirama e Paratinga. No primeiro, tivemos um contato mais longo, ministrando as disciplinas de História da Educação e, no segundo semestre, Metodologia da Alfabetização. Essas experiências ocorreram entre os anos de 1999 e 2001. Em 2000, fui aprovada em Concurso Público pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), na disciplina Currículo e Avaliação, sendo nomeada, em 2001, professora efetiva do Departamento de Ciências Humanas, *Campus IX – Barreiras – Bahia*.

Outra experiência formativa em minha prática pedagógica e formação docente, enquanto sujeito que aprende e ensina, se deu com o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Projeto Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária na Região Oeste – convênio firmado entre a UNEB e o Ministério de Desenvolvimento Agrário através do Incra – teve início em 1999 e foi concluído em 2001, nele atuando como professora da disciplina de Geografia.

Durante as aulas, foi possível vivenciar, com os educandos, militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, a luta pela terra por meio do projeto de reforma agrária, as angústias do homem do campo em relação ao processo de escolarização dos seus filhos, a falta de financiamento para o agricultor familiar, de modo especial para esses sujeitos assentados e acampados e a natureza de todos os conflitos nos municípios onde eles moram, trabalham e compõem suas vidas.

Esta experiência formativa, aliada ao Estágio Supervisionado I vivenciado com assentados de áreas de reforma agrária de Angical, foi extremamente relevante, pois me aguçou o olhar em torno da problemática da educação do campo e, por conseguinte, a implicação com esse campo de conhecimento ainda hoje negado, silenciado e marginal, seja nos programas de pós-graduação, seja pelas agências de fomento à pesquisa e, pior ainda, pelos sistemas de ensino, de modo especial, pelos Estados e municípios.

Essa trajetória pessoal e profissional aqui narrada me impulsionou, me instigou a ampliar meus conhecimentos sobre a educação do campo, sobretudo por ter vivenciado diferentes situações e perspectivas educacionais neste campo do conhecimento, como visto. Daí que me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia em 2003, curso de Mestrado, sendo aprovada no mesmo ano.

As questões que orientaram a pesquisa foram: As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são uma política de educação viável para fortalecer a agricultura familiar? As EFAs representam um diferencial em relação às políticas de educação do campo? Qual(ais) o(os)

diferencial(ais)? Para responder a essas questões, o estudo teve como objetivo compreender em que medida a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para o fortalecimento da agricultura familiar.

Para apreender em profundidade essa alternativa de educação para os(as) filhos(as) de agricultores familiares, recorreu-se aos fundamentos teórico-metodológicos de autores franceses e dos educadores Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros. O estudo revelou, através das entrevistas semiestruturadas com os egressos e as lideranças comunitárias, que a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia é, de fato, uma alternativa de educação viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, revelada pelos achados da pesquisa.

No momento da defesa do trabalho, intitulado *Escola para o trabalho, escola para a vida*: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia, após a apresentação e as reflexões levantadas pela banca examinadora, esta assinalou a importância da continuidade do estudo em nível de doutoramento, sugerindo estudar, entre outros temas, a formação dos monitores/formadores das EFAs. Acrescenta-se a essa motivação, o fato de ter coordenado o Curso Pedagogia da Terra, do PRONERA (Ministério do Desenvolvimento Agrário/Incra) na UNEB – outra experiência de formação em graduação para educadores assentados e acampados de áreas de reforma agrária –, inclusive ministrando a disciplina História da Educação do Campo neste curso, além de orientar e participar de bancas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em torno da Educação do Campo; por ter estado à frente, em 2007, da Coordenação de Educação do Campo na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde pude constatar a inexistência de políticas públicas de formação inicial e continuada para os educadores que atuam nas escolas do campo, em todos os níveis e modalidades de ensino; e, finalmente, por ter participado da equipe de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), como também do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, os dois programas vinculados ao Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Essas vivências, itinerâncias formativas, sem sombra de dúvida, me instigaram o desejo de continuar ampliando e aprofundando minhas reflexões em torno da formação de educadores do campo, em especial dos monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia que vivenciaram o processo formativo em nível universitário, em cinco áreas do conhecimento – História, Letras, Matemática, Biologia e Geografia –, através de convênio

entre a UNEB, a Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (REFAISA).

A relevância deste estudo se deve, sobretudo, ao quadro de extrema desigualdade desses profissionais no que tange à formação inicial e continuada, comparados com os educadores que desenvolvem suas atividades na cidade. Os educadores do campo, em sua grande maioria, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade por conta de questões político-partidárias, dificuldades de acesso a determinadas comunidades, salários inferiores, baixa qualificação profissional, revelando a inexistência de políticas públicas voltadas para os educadores que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas nas escolas do campo, isto é, da total precariedade do trabalho docente.

Portanto, ao narrar minha história de vida pessoal e profissional, minhas memórias, minha autobiografia no campo da educação e, sobretudo, no que tange à educação do campo, penso ter construído uma narrativa que, a meu ver, inclui as dimensões ontológicas, epistemológicas e formativas vivenciadas num passado recente de “ser educadora” e, de agora em diante, de ser professora/pesquisadora, visto que

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimento que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. (PASSEGGI, 2008, p.33).

Considerando minha caminhada, minhas implicações e experiências pessoais e profissionais, esta pesquisa intentou estudar os cursos de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia que cursaram cinco áreas do conhecimento: Geografia, História, Letras, Biologia e Matemática, cujo objetivo geral é investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de educação e formação de educadores do campo na contemporaneidade. Para tanto, o estudo está orientado por três questões centrais, a saber: *O que os professores-estudantes consideram como singular nessa formação inicial, do ponto de vista pessoal e profissional? O que os professores-formadores consideram como singular nesses cursos de licenciaturas e nos professores-estudantes, em comparação com os estudantes das demais licenciaturas de que participam como professores-formadores? Existiu essa singularidade e como esta foi trabalhada em sua respectiva disciplina?*

Para responder a essas questões, o trabalho está organizado em seis capítulos, a seguir descritos sucintamente.

O Capítulo 1 – *Educação do Campo: história, políticas públicas e formação de educadores do campo* descreve e analisa, inicialmente, o contexto histórico e político da educação no meio rural brasileiro. Posteriormente, discute a problemática da formação dos educadores que atuam nas escolas do campo, com ênfase na formação do educador das escolas rurais, que teve início nos anos 30 do século passado, chegando até a atualidade, quando se adota a expressão ‘formação de educadores do campo’, protagonizada pelo movimento político-ideológico *Por uma Educação do Campo*.

Casas Familiares Rurais: gênese do movimento na França, Brasil e Bahia, título do Capítulo 2, apresenta e analisa aspectos fundamentais no tocante ao surgimento das Casas Familiares Rurais (CFRs) na França, no Brasil e na Bahia. Não se intentou fazer uma descrição profunda, densa, das experiências francesas e brasileiras, tendo em vista o número de trabalhos, seja de dissertações, teses, ensaios, livros, que já se ocuparam dessa tarefa tanto em nível internacional (NOVÉ-JOSSERAND, 1998; CALVÓ, 1999; 2010; FORGEARD, 1999; GIMONET, 1999, 2004, 2007; PINEAU, 1999, 2002, 2004; GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010) como nacional (NOSELLA, 1977; BEGANAMI, 2003; SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004; CAVALCANTE, 2007; NASCIMENTO, 2007; RIBEIRO, 2010; BURGHGRAVE, 2011; entre outros).

Interessa, portanto, descrever e analisar, a partir das leituras e reflexões em torno das obras dos autores mencionados, a origem das CFRs, rememorar os atores e autores histórico-sociais, seus “artesãos” na expressão de García-Marirrodiga (2010), que estiveram implicados diretamente com o nascimento das primeiras experiências na França. Do mesmo modo, analisa a trajetória histórica desse sistema educativo, de modo particular sobre as Escolas Famílias Agrícola – EFAs no Brasil e na Bahia, por serem estas as primeiras experiências desenvolvidas em Alternância em território brasileiro e baiano.

No Capítulo 3 – *Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância: dimensões teórico-metodológicas de um movimento educativo do/no campo*, busca-se compreender os princípios que orientam os CEFFAs enquanto um sistema educativo do/no campo e sua pedagogia – a alternância. Desse modo, utiliza-se o termo CEFFAs, denominação assumida pelos dois centros mais antigos e com maior experiência no Brasil e em outros países dos cinco continentes onde essas escolas estão presentes – Escolas Famílias

Agrícolas e Casas Familiares Rurais². Apresentam-se os quatro pilares desse movimento educativo, destacando os aspectos fundamentais de cada um, ou seja, os que são considerados meios e os que constituem as finalidades em um CEFFA. Objetiva-se, também, descrever e refletir sobre os diversos tipos de alternância. Destacam-se, além do mais, os instrumentos e os componentes da pedagogia da alternância enquanto dispositivos essenciais para possibilitar o funcionamento de uma autêntica alternância. Ressaltam-se, ainda, as bases teórico-epistemológicas dos CEFFAs e, por último, delinea-se o papel dos monitores enquanto um dos atores mais importante desse sistema educativo, imbricado com o processo de formação inicial e continuada dos monitores.

No Capítulo 4 – *Caminho, caminhado: dimensões metodológicas da pesquisa*, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a pesquisa, amparada pela abordagem qualitativa. Desse modo, o Estudo de Caso, apesar de não ser um método de pesquisa, como asseveram os pesquisadores, serviu de orientação, pois essa perspectiva de pesquisa possibilita o uso de diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dados, ou seja, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Justifica-se a escolha das questões da pesquisa, entre outros aspectos, inclusive a escolha dos sujeitos/colaboradores, a saber: lideranças do movimento EFAs da Bahia, coordenadoras da UNEB, professores/estudantes e professores/formadores.

O Capítulo 5 – *O dito e o não dito sobre a formação inicial dos monitores das EFAs: do projeto político-pedagógico aos protagonistas* descreve e analisa aspectos fundamentais dispostos nos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação em licenciatura plena nas áreas de Letras, Geografia, História, Matemática e Biologia, que constituem o objeto de estudo desta pesquisa, a exemplo da justificativa, objetivos, matriz curricular, quadro docente, entre outros. Também analisa questões não ditas nos projetos dos cursos em foco, por meio das falas dos sujeitos/colaboradores responsáveis diretamente pelo processo de elaboração e implementação dos cursos. Desse modo, são tecidas inicialmente breves considerações acerca da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição responsável pela formação inicial dos monitores das Escolas Famílias Agrícola (EFAs) mediante convênio com as duas redes AECOFABA e REFAISA, entidades que congregam as referidas escolas no Estado da Bahia, às quais estão vinculados os professores/estudantes, sujeitos/colaboradores deste estudo.

² Segundo Queiroz (2006), o termo CEFFAs foi assumido em um encontro realizado em Puerto Iguazú – Argentina, nos dias 7 e 8 de abril de 2001, contando com a participação de representantes das EFAs, CFRs, CFRs e PROJOVEM, além de representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ainda de acordo com esse autor, o termo CEFFAs expressa melhor a realidade das experiências em desenvolvimento no Brasil.

O Capítulo 6, sob o título *Dimensões pessoais e profissionais de uma formação inicial: uma análise das narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa*, por meio da técnica de análise de conteúdo, analisa as narrativas dos professores/estudantes e dos professores/formadores, sujeitos colaboradores da pesquisa, cuja intenção é responder as questões e aos objetivos da pesquisa.

Nas Considerações Finais, foram recapitulados os dados principais que a pesquisa revelou, enfocando inicialmente aspectos descritos e discutidos nos capítulos teóricos, em seguida, apresenta dados importantes revelados pela pesquisa por meio das narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, e da análise documental a fim de chegar a uma síntese em relação às questões e aos objetos que orientaram o estudo. Destaca-se a relevância dessa formação inicial para o conjunto dos entrevistados. Apresentam-se ainda as lacunas deixadas por esse processo formativo e, em tempo, exhibe-se a importância da pesquisa para as políticas públicas de formação inicial e continuada para os educadores do campo.

Finalmente, almeja ser um estudo que efetivamente possa contribuir com as discussões e reflexões em torno da educação do campo de modo geral e da formação de educadores do campo em especial. É, pois, um convite a todos os implicados na luta pela terra, pela reforma agrária, e, acima de tudo, aos estudiosos, pesquisadores que acreditam em uma educação contextualizada, vinculada às necessidades e aos interesses dos sujeitos que moram no campo, aí produzem e que, portanto, dão vida e voz ao campo brasileiro.

1 EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: ABORDAGENS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS

Antes mesmo de descrever e compreender a problemática em torno da formação inicial voltada para os educadores que atuam no meio rural brasileiro, por ser esta o foco desta investigação, faz-se pertinente, contextualizar, numa perspectiva histórica, social e política, a educação ofertada aos diferentes povos do campo – quilombolas, indígenas, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, comunidades de fundo e fecho de pastos, entre outros –, esquecidos e deixados à margem das políticas públicas, isto é, do interesse dos órgãos governamentais, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

Assim, é possível reconhecer a pouca atenção dispensada pelo poder público em relação à Educação Rural ao longo da História da Educação brasileira. O ensino em áreas rurais teve seu surgimento apenas no fim do Segundo Império, durante o reinado de D. João VI, quando se instala na Bahia o ensino técnico agrícola, que se constitui, posteriormente, na primeira Escola de Agronomia do País. Sobre essa questão, Werebe (1997, p. 33) comenta:

Numa sociedade escravocrata, em que a agricultura era muito atrasada, as condições de vida no campo quase primitivas, o trabalho rural relegado aos escravos e às camadas mais pobres da população, não se poderia esperar que o ensino agrícola recebesse uma acolhida favorável. As escolas agrícolas criadas foram, assim, fechadas por falta de alunos. E os estabelecimentos fundados por D. João VI converteram-se mais tarde em escolas agrícolas de nível superior.

Desse modo, segundo Werebe (1997, p. 31): “[...] nenhuma perspectiva, daí por diante, para uma política educacional de larga envergadura. A educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada”.

Com a promulgação da Constituição de 1891, estabeleceu-se a forma federativa da República, sendo influenciada por ideias positivistas, separando o Estado da Igreja. Várias medidas liberais foram propostas nesta lei, inclusive para o ensino, inspiradas por Benjamin

Constant, Ministro da Instrução, dos Correios e Telégrafos até 1892, quando os negócios da Instrução passaram para a pasta do Interior e da Justiça. Nessa reforma, foi proposta a reorganização de todo o sistema de ensino, porém, segundo Werebe, (1997, p.40), “[...] só havia preocupação (assim mesmo sem grande empenho) com o ensino urbano, relegando-se ao esquecimento o ensino rural”.

De acordo com Calazans (1993, p. 18), os estudos efetuados sobre essa temática revelam que “[...] antes de 1930 as iniciativas mais consistentes de formação dirigidas às populações do meio rural deram-se nos setores de ensino médio e superior, especialmente neste último”. Este processo se deu em função da necessidade de mão de obra especializada para lidar com a evolução das estruturas socioagrárias do País naquele momento histórico, com o advento da monocultura cafeeira e de outras culturas, exigindo pessoal mais qualificado para o setor agrícola, tanto no nível do Ensino Fundamental como no Médio.

E, com certeza, não eram escolas para os filhos dos produtores familiares, por exemplo, mas escolas destinadas aos filhos dos latifundiários, esses tipos de fazendeiro, contemporaneamente conhecido como *coronel*, “[...] juiz da vida e da morte que não deixou saudades, Só um rastro de violência, dominação e exploração” (JOSÉ, 1981, p. 74). Daí que a educação ofertada pelo Estado Nacional, nesse período, negou às populações que praticavam a agricultura familiar e outras formas de produção nos distintos contextos rurais, o direito de as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos cursarem o ensino fundamental, médio e, conseqüentemente, a possibilidade de se construir um campo diferente, onde essas pessoas pudessem estudar e trabalhar ao mesmo tempo e com dignidade.

Sobre o ensino ofertado neste período, inclusive, o da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, referenciada mais adiante, Magalhães Júnior e Faria (2007, p. 57) confirmam o público atendido pela educação ofertada pelo Estado: “A instituição, destinada a formar professores ruralistas, inicialmente recebeu, principalmente, alunas pertencentes às ‘boas famílias’ de Juazeiro, isso é, as filhas dos grupos economicamente mais abastados”.

1.1.1 Educação Rural no Contexto de 1930 a 1964

As décadas de 20 e 30 do século XX no Brasil caracterizaram-se por transformações sociais e econômicas. O processo migratório europeu, principalmente para a Região Sul do País, o êxodo rural em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização – em

função da inexistência de uma política pública agrária para os pequenos produtores familiares rurais, como meeiros, posseiros arrendatários, entre outras categorias, excluídos historicamente deste modo de produção – a terra, e o aparecimento de uma nova classe social em oposição à aristocracia rural trouxeram para o debate a questão da educação rural. .

Werebe (1997) afirma que esses debates ocorreram, sobretudo, pelo crescente êxodo rural, cuja responsabilidade se atribuiu à escola. A escola rural, então, ao transmitir os valores urbanos e o desprezo pela vida do campo, não teria levado à fixação do homem na terra. Pretendia-se, assim, “[...] atribuir à escola rural uma função que não lhe cabia, pois a fixação do homem na terra dependia, de fato, das suas condições de vida e trabalho” (WEREBE, 1997, p. 41). A fixação do homem na terra, como sabemos, não é uma questão educacional, a raiz desta problemática estando relacionada ao processo de colonização do Brasil, na base das sesmarias, da monocultura para o mercado externo, do latifúndio e do trabalho escravo construído historicamente pelos donos das terras de além-mar.

Ainda sobre essa questão, Lourenço Filho (1953), que defendia um projeto de educação geral em oposição a outro grupo que privilegiava o ensino das técnicas, entendia que a fixação do homem no campo é consequência de outros fatores que não somente da educação. Diz ele:

[...] reforma do regime agrário, desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; ‘missões rurais’ com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residências para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. De modo geral, esse segundo grupo tem defendido programa muito similar àquele que a UNESCO, mais tarde, veio a definir como de *educação de base* (Grifo do autor). (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 78).

Por outro lado, Werebe (1997) afirma que realmente os professores das escolas do meio rural vindos da cidade, com seus modos de vestir, de falar, carregavam todos os valores urbanos e que, portanto, a prática educativa desenvolvida por esses professores não era de fato adaptada à vida e aos interesses das comunidades rurais. Entretanto, não poderiam ser considerados os responsáveis pelo êxodo rural.

Havia, de outro lado, os que acusavam o camponês de desinteressado pelo ensino de seus filhos, porque não compreendia os benefícios que eles poderiam tirar do que aprendiam na escola. A posição dos camponeses se justificava na medida em que o pouco que a escola

rural lhes dava não tinha uma aplicação prática imediata, pois esses poucos que aprendiam a ler e escrever, voltavam a ser analfabetos pelo desuso dessas práticas no meio em que viviam (WEREBE, 1997).

Havia, também, os que não apoiavam a ideia de que a população rural se desinteressava da escola. O que esta população recusava era a escola de má qualidade, com professores mal preparados, e a má distribuição geográfica das escolas rurais, obrigando as crianças a fazerem um esforço para frequentá-las (WEREBE, 1993), fenômeno que persiste ainda hoje.

Para Leite (2002), esses debates ocorreram também a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos Pioneiros da Educação Nova; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 20, provocadas pelas alterações agroindustriais.

Mesmo assim, o processo escolar para o meio rural continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora. Somente em 1937, o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de:

[...] expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. (LEITE, 2002, p. 30-31).

A partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do ruralismo pedagógico, que pretendiam “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem ao campo” (LEITE, 2002, p. 27-28), para todos os níveis de ensino. Antes desse período, as primeiras iniciativas de educação dirigidas para a população do meio rural, como vimos, deram-se nos setores do ensino médio e superior, relegando-se o ensino primário, sem contar a formação dos professores, leigos em sua maioria.

Referindo-se ainda às discussões em torno da educação rural nessa época, Calazans (1993) nos diz que a documentação disponível aponta algumas iniciativas nos anos 30/40 cujo surgimento se deu sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, portanto fora do alcance do Ministério da Educação, que coordenava os outros ramos do grau médio durante o governo Vargas, como: colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao

cooperativismo e ao crédito agrícola; curso de aprendizado agrícola com padrões equivalentes aos de ensino elementar, em 1934, com o objetivo de “[...] formar capatazes rurais e nos mesmos padrões a criação dos cursos de adaptação destinados a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional” (CALAZANS, 1993, p.19-20).

Segundo essa autora (1993), nas décadas seguintes, muitos estudos foram feitos sob a perspectiva do ideal pedagógico dos pioneiros da educação, sendo um marco significativo a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, sob o patrocínio do governo federal e do Estado de Goiás, afirmando as ideias principais do “ruralismo pedagógico” tais como: a) substituir a escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção; b) uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, todos articulados na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro; uma escola do trabalho.

Desse modo, esse Congresso de Educação, com um discurso conservador, enfatizou as tendências nacionalistas burguesas do Estado Novo. Nascido de premissas como o alto índice de analfabetos residentes no meio rural, a redução da produção agrícola por conta da escassez de mão de obra decorrente dos movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sociocultural da nação, segundo Leite (2002), esse Congresso acabou não definindo claramente os obstáculos da produção agrícola e nem da própria educação rural.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e sob a hegemonia política e econômica do governo norte-americano, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha como objetivos a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo, através de ações como: criação de Centros de Treinamentos, realização de Semanas Ruralistas e criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais, limitando-se somente à questão da educação (LEITE, 2002), sem assegurar, aos povos do campo, a garantia da posse da terra.

Outros programas de educação popular desenvolvidos pelo governo, em 1947, foram a ‘Campanha de Educação de Adultos’ e as ‘Missões Rurais de Educação de Adultos’. Segundo Gadotti ([2000?]), de 1946 a 1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais por parte do governo, denominadas de “cruzadas”, principalmente para “erradicar o “analfabetismo”, visto este como uma “chaga”.

Além desses programas oficiais, foram desenvolvidos, entre os anos de 1952 e 1955, no período denominado mundialmente de Guerra Fria e, no contexto local, no governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, a Campanha Nacional de Educação Rural

(CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), que tinham como objetivo o desenvolvimento de comunidades.

Para Calazans (1993), a CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender a necessidades da educação de base e de desenvolvimento comunitário, sendo seus objetivos inspirados na Unesco. Quanto ao Serviço Social Rural, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos Estados de todo o território brasileiro, sobretudo os Estados da Região Nordeste, cuidando das questões do cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outras. Para Gadotti ([2000], p. 2), esses programas eram expressão da tendência de uma “[...] educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente”, diferente da educação libertadora, como “conscientização”, proposta por Paulo Freire.

Para Leite (2002), a filosofia da CNER se limitou a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. A ideia de desenvolvimento comunitário e a modernização do campo nada mais foram do que a internacionalização da economia brasileira para atender aos interesses monopolistas. A CNER desse modo, com seu trabalho educativo, não levou em conta as contradições naturais dos povos do campo e seus elementos integrativos: políticos, sociais e culturais.

Ainda na década de 50, surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, na perspectiva de transformar o pequeno produtor brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo, num fazendeiro americano, incidindo sobre a cultura do homem rural, já que este era visto como ignorante, desprovido de valores, de sistematização de trabalho e incapaz de desenvolver tarefas socialmente significativas. Para isso, criou-se a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). Analisando os princípios teóricos que sustentaram o programa de extensão Rural no Brasil, Leite (2002, p. 34) ressalta:

[...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstraram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços.

No final da década de 50, segundo Calazans (1993) e Leite (2002), começa-se a questionar os programas extensionistas criados sob o “impacto econômico” para tornar o pequeno produtor brasileiro semelhante a um agricultor americano. Os autores concordam que os programas extensionistas possibilitaram uma melhoria nas condições de vida dos rurícolas, mas as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou, mais uma vez, submetida à vontade dos grupos dominadores. Ou seja, os camponeses permaneciam sem o direito à terra e, em algumas situações, eram donos de sua força de trabalho, noutras estavam subjugados às situações expressas pelos “coronéis”, os latifundiários.

Em relação à prática pedagógica dos professores do meio rural, esses programas, que objetivavam uma educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária diferente da escola tradicional, viam nas práticas desses professores algo ultrapassado, desconsiderando toda a educação formal desenvolvida até então.

Outra questão comum na análise de vários autores (CALAZANS, 1993; LEITE, 2002) sobre os Programas de Extensão e as Campanhas Rurais empregadas pela CNER para a fixação do homem no campo foi que eles não obtiveram o sucesso esperado, pois o êxodo rural confirmou-se como uma realidade, inclusive nas décadas seguintes, em virtude da ausência de uma política pública agrária para o produtor familiar, tanto do ponto de vista do acesso à terra como de assessoramento técnico e de crédito. Mais uma vez, o pequeno produtor continuou à margem, pois a pequena produção sempre foi vista fora da realidade, arcaica, por não usar as novas técnicas.

O período que vai de 1945 até o início dos anos 60, ficou conhecido como o período da substituição das importações, sendo no nível político denominado de Estado populista-desenvolvimentista, marcado por interesses contraditórios entre setores da sociedade e do próprio Estado. De um lado, estavam os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias (FREITAG, 1984). Para essa autora, a política educacional do período em foco reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder: a luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública.

A necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil, segundo Freitag (1984), foi apontada na Constituição de 1946, no seu Art. 5, XV, d, em substituição àquelas do governo Vargas, consideradas ultrapassadas. Outro aspecto que a

autora levanta como justificativa para a elaboração de uma nova lei sobre a Educação Nacional, é que os ideais ou as funções da Escola Nova, dentro da nova conjuntura da economia brasileira no contexto internacional, não mais atendiam aos interesses do grupo dominante.

O projeto de lei encaminhado à Câmara em 1948, pelo então ministro da Educação Clemente Mariani, traduzia a expressão das preocupações populistas do novo governo, procurando corresponder a certas ambições das classes subalternas, pois a burguesia nacional abre nesse projeto algumas concessões às classes camponesa e operária. Propunha, primeiramente, a extensão da rede escolar gratuita; em segundo lugar, criar a equivalência dos cursos de nível médio, permitindo, inclusive, a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação.

O projeto foi engavetado e, somente em 1957, um novo projeto de lei, conhecido pelo nome de Substitutivo Lacerda, é encaminhado à Câmara. Diferentemente do projeto anterior, este reduz ao máximo o controle da administração pública sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil (FREITAG, 1984).

Após vários debates, aprovou-se a Lei 4.024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressão das duas tendências, ou seja, tanto o setor público como o privado teriam o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. Daí que a LDB reflete, assim, “[...] as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista” (FREITAG, 1984, p.58).

A modalidade de ensino rural na Lei 4.024/61 acabou sendo omitida, pois a estrutura e a organização da escola e do ensino fundamental ficavam a cargo dos municípios e, como as prefeituras municipais eram desprovidas de recursos financeiros, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 2002).

Nesse período, foram implantados alguns programas e projetos integrados em áreas rurais em algumas regiões do Brasil, procurando desenvolver ações educacionais de forma a melhor atingir as populações. Na Região Nordeste, destacam-se: o Povoamento do Maranhão (1961); o Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe (1961); o Grupo de Imigração do São Francisco (1960) (CALAZANS, 1993).

A autora aponta, ainda, outros projetos e programas que, em sua análise, não foram tão relevantes, mas atuavam intensamente, como: a) Cohebe (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança) em 1963; b) Ceplac (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira), criada

em 1957, mas cuja atuação efetiva ocorre apenas a partir de 1960; c) Geran – criado após estudos que concluíram pela necessidade de modificação na estrutura da produção de açúcar no Nordeste, em 1966; d) Projeto Sertanejo – desdobramento natural da ação governamental de produção do Nordeste rural.

A tônica dos programas acima citados era o desenvolvimento de comunidade e a educação de adultos a partir de convênios assistenciais/educacionais entre Brasil e Estados Unidos, justificados pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina, entre outras razões, criando-se, então, a Aliança para o Progresso (CALAZANS, 1993; LEITE, 2002).

Com referência aos projetos integrados executados pela Superintendência da Região Sul (Sudesul)³, destacam-se: o Projeto Integrado Sudoeste e o Projeto do Litoral do Sul de Santa Catarina e o seu subprojeto, o Plano de Desenvolvimento Integrado, que representava o instrumento compatibilizador de todas as operações do projeto global (CALAZANS, 1993).

Em relação às atividades desenvolvidas pela Sudesul, no âmbito dos projetos citados, estas emanam das diretrizes do Plano Setorial de Educação e visam a coordenação e a vinculação dos diversos organismos responsáveis por sua execução, na respectiva área (CALAZANS, 1993).

Além dos programas e projetos integrados nas Regiões Nordeste e Sul, houve, ao mesmo tempo, outros nos setores de colonização e reforma agrária, tais como: Supra (Superintendência da Política de Reforma Agrária), em 1962; Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e Inda (Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário), criados com a extinção da Supra em 1964; além do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que emerge no final da década de 60, da fusão do Ibra com o Inda.

Embora as orientações teórico-metodológicas das propostas educativas desses órgãos tenham sido diferentes, em função da conjuntura de cada época, as características eram as mesmas, ou seja, uma educação pautada no desenvolvimento de comunidade, na educação popular e de adultos sob a forma organizativa de projetos integrados. Todas essas características demonstram que as décadas de 60 e 70 foram de proliferação de programas para o meio rural em âmbito nacional (CALAZANS, 1993), embora visassem também,

³ A Sudesul foi criada pelo Decreto-lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, em substituição à Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Região Fronteira Sudeste do País. A Lei nº 5.365, de 1º de dezembro de 1967, alterou sua área de jurisdição, que passou a ser constituída pela totalidade dos territórios dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Decreto-lei nº 576, de 8 de maio de 1969, regulamentou sua denominação atual. A organização da Sudesul e sua competência foram reguladas pelo Decreto nº 66.882, de 16 de julho de 1970 (CALAZANS, 1993).

segundo Leite (2002, p. 41), “[...] conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas”.

Constata-se que a expansão de programas e projetos educativos para o meio rural, por parte do governo, começou a partir do aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB), inicialmente ligados aos movimentos de esquerda e, posteriormente, aos trabalhos desenvolvidos pelos sindicatos de trabalhadores rurais, às ligas camponesas e outras entidades, inclusive a ala progressista da Igreja Católica, em favor dos desprotegidos da zona rural, culminando, em 2 de março de 1963, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214 (LEITE, 2002).

Com relação ao movimento das Ligas Camponesas no início dos anos 60, vale ressaltar o papel do líder Francisco Julião em defesa da população camponesa do Nordeste, que vivia em condições de miséria, fruto da exploração dos proprietários rurais, e que encontrou, naquela população, apoio para suas reivindicações. Esse movimento dos camponeses, segundo Werebe (1997, p.73), “[...] provocou um desagrado dos proprietários rurais e dos setores mais conservadores do país, que viam neles o perigo de uma sublevação ‘comunista’ que devia ser combatida”.

Outros programas/projetos educativos destinados ao campo assinalados pelos autores foram: a) PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (1963); b) SUPRA – Superintendência Política de Reforma Agrária (1964); c) CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitário (1965); d) Projeto Rondon (1968).

Verifica-se, desse modo, que os primeiros anos da década de 60 foram marcados por mudanças significativas, principalmente no campo da educação popular, destacando-se: o Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 após um ano de funcionamento, os Movimentos de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), anunciando um novo paradigma de educação escolar centrada na concepção libertadora de educação.

1.1.2 A Educação Rural no Contexto do Golpe Militar e do Pós-golpe

Com o golpe militar de 1964, todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do País sofreu substanciais transformações. Desapareceu de cena todo o discurso crítico sobre a educação popular baseada nos princípios ideológicos dos movimentos sociais e populares, influenciados pelas ideias de Paulo Freire. Antes do golpe militar de 64, o governo

de João Goulart havia instituído no Brasil o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire. Este Plano previa a alfabetização ‘em massa’ de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “círculos de cultura” (Paulo Freire). Porém, com a eclosão do golpe militar de 1964, o PNA e todas as entidades que utilizavam o Método Paulo Freire foram extintas. Freire ficou preso (IV Exército – Recife) durante 70 dias, exilando-se a seguir. Sua volta foi permitida, com a abertura do Estado Militar, depois de quinze anos de exílio político.

O método de educação popular tinha como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em oposição aos métodos tradicionais. Para Leite (2002, p, 43) o método Paulo Freire “[...] possibilita uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui, no seu ideal, a tecedura do processo de ensino-aprendizagem e da cidadania consciente”. É importante destacar que, até o momento, estas têm sido as premissas que vêm favorecendo as propostas de algumas práticas pedagógicas no País, inclusive as do meio rural, a exemplo da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

Nessa nova conjuntura político-ideológica estabelecida com o golpe de 1964, consolidou-se a dependência do Brasil em relação aos países do bloco capitalista, ocorrendo também a anulação dos direitos civis e da cidadania, levando a um tipo de desenvolvimento proposto pelo chamado ‘milagre econômico’, como também à aproximação do País com o Fundo Monetário Internacional – FMI, que força o estabelecimento de determinadas políticas públicas de desenvolvimento e de educação (LEITE, 2002).

É dessa época o primeiro empréstimo concedido ao Ministério da Educação pelo Banco Mundial, adequando a Educação ao modelo de desenvolvimento, “[...] no qual a educação era considerada sob a ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo” (FONSECA, 1997, p. 49).

Calazans (1993) aponta alguns projetos desenvolvidos no período de 1971 a 1979. Um deles previa, para o ensino industrial, a formação de engenheiros em cursos de curta duração; para o setor agrícola, desenvolvendo metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda, dando continuidade à cooperação técnica de natureza bilateral, desenvolvida pela Comissão Brasil-Americana (CBAI), desde os anos 60.

Além dos projetos mencionados sob a orientação do Banco Mundial, desenvolveram-se outros entre os anos de 1974 e 1979, com a finalidade de cooperação técnica com as

Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste, visando o desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para implantação da reforma educacional brasileira de 1971.

De acordo com Calazans (1993), a vinculação que se estabeleceu entre educação e desenvolvimento, a partir dessa época, pôs fim à oposição cidade-campo, alvo principal da luta ideológica do ruralismo pedagógico.

Então, as reformas de cunho progressista para a educação, inauguradas nas décadas anteriores, entre elas as de educação popular, foram interrompidas e, em seu lugar, instituída uma nova concepção de ensino escolar baseada em um currículo técnico linear, com a adoção das reformas educacionais tanto para o ensino superior, Lei nº 5.540/68 quanto para a reforma do ensino do 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71.

No que se refere à educação rural, não houve avanços na referida lei, mesmo estando presente, teoricamente, a questão das peculiaridades regionais, abrindo espaços para a educação rural. Esta ficou restrita ao seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, por não incorporar as exigências do processo escolar, uma vez que continuavam distantes da realidade sociocultural do País.

Nesse sentido, os objetivos previstos na lei referida não foram alcançados por conta não apenas da inexistência de uma política educacional dirigida para o campo, como também por estabelecer a obrigatoriedade dessa modalidade de ensino aos municípios, de modo definitivo. Cabia, portanto, aos municípios, de acordo com essa lei, o cadastramento das escolas, alunos e professores, como também o acompanhamento e a distribuição de merenda e um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais (LEITE, 2002).

Muito embora, como visto, houvesse neste período a proliferação de programas e projetos oficiais para o meio rural, o analfabetismo permaneceu crescente. Para combatê-lo, o governo militar continuou insistindo nas campanhas, como a Cruzada da ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), funcionando a partir de 1970, quando encontrou definitivamente uma forma de financiamento. Concebido como um sistema que visava o controle da população, sobretudo a rural, o governo tinha como objetivo ampliar a escolaridade, principalmente do povo nordestino, melhorando a rede física e os recursos materiais e humanos disponíveis (GADOTTI, [2000?]). Caracterizava-se por refletir a ideologia da educação como investimento combinado à ideologização moral e cívica, princípios das políticas educacionais vigentes naquele período

histórico, diferente da educação libertadora. Este programa de alfabetização de jovens e adultos atendia a população na faixa etária de 15 a 35 anos.

Além do Mobral, implantaram-se também programas especiais ligados ao Ministério da Educação como o Pronasec e o Edurural. Quanto ao Pronasec, criado através das proposições contidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição eqüitativa dos benefícios sociais (LEITE, 2002). Além das proposições acima, Leite acrescenta outras recomendações do referido plano como:

[...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais. (LEITE, 2002, p. 50).

Na avaliação das proposições e recomendações do Pronasec, Leite (2002) aponta para o fato de que o plano considerou, em raros momentos, como inadequada ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades desenvolvidas pelos sujeitos do campo e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural; a questão da presença do professor leigo, das classes multisseriadas bastante presente ainda hoje no meio rural; inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes, em estado bastante lastimável. Finalmente, faz uma crítica aos programas/projetos de natureza socioeducativa, que, além de seus objetivos institucionais, possuíam também os de modernização global, que estipulavam atividades específicas a serem realizadas nas escolas do meio rural.

O Edurural, criado no Nordeste já no final da ditadura militar, vigorou de 1980 a 1985, sob a orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Este programa para a educação rural tinha como objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, com vistas à melhoria das instalações físicas e dos recursos materiais e humanos.

Percebe-se que os programas/projetos educacionais desenvolvidos durante o regime militar para a educação rural, não asseguraram uma formação consistente aos homens e mulheres do campo, possibilitando sua permanência de forma produtiva, consciente, com

acesso à terra, ao crédito e assessoria técnica capaz de revelar melhorias substanciais nas suas condições de vida. Tais programas, na verdade, estavam voltados para a questão do desenvolvimento ‘insustentável’ e a difusão da ideologia do consenso, garantida pelo modelo capitalista-dependente e pela manutenção do *status quo*.

A primeira metade dos anos 80 esteve voltada para a mobilização em torno do processo constituinte, pela democratização do nosso país mediante a participação popular, dos partidos políticos progressistas, dos sindicatos do campo e da cidade, além de entidades e organizações não governamentais, entre outros setores da sociedade civil organizada, na busca de garantia dos direitos e da conquista de espaços que assegurassem uma lei que fosse a expressão da demanda da sociedade brasileira. Com efeito, a Constituição de 1988 não só reconheceu como preconizou a participação dos cidadãos e cidadãs na formulação das políticas públicas, inclusive a de educação.

Com a redemocratização do País, a Nova República extingue o Mobral e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que dispunha o Mobral. Em seguida, cria-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mas, sem grande explicação para o povo, foi extinto no ano seguinte, isto é, em 1991. Em 1989, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização em longo prazo, que não foram assumidas pelo Governo Federal. Ao contrário, o Governo de Fernando Henrique Cardoso desconsiderou toda a educação popular, extinguindo a Comissão e, com a Lei do FUNDEF (9.424/96), vetou os recursos para esta modalidade de ensino, o que levou à não abertura de vagas pelos governos estaduais e municipais para educação de jovens e adultos (GADOTTI, [2000?]).

Os anos que se seguiram foram assinalados por debates e discussões em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Vale mencionar, no âmbito dessas discussões, o papel das entidades e dos sindicatos na luta por uma lei que garantisse uma escola pública de qualidade, tais como: ANPEd⁴, ANDES⁵, CNTE⁶. Finalmente, após vários debates com interesses antagônicos, aprovou-se, em dezembro de 1996 a LDBEN nº 9.394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1998).

A trajetória de luta desta nova LDB não difere das leis de diretrizes e bases apontadas anteriormente. De um lado, estavam as forças progressistas empenhados na construção e na

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁵ Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

⁶ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

defesa de uma escola pública democrática, incluindo, entre outros pontos, a questão da gestão democrática e a garantia de recursos financeiros. De outro, posicionavam-se setores conservadores, representantes do Estado, desejosos da garantia dos recursos públicos para o ensino privado, através de escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas.

Nesse contexto, aprovou-se, mais uma vez, uma lei como resultado expresso de interesses dos grupos dominantes, desconsiderando aspectos relevantes postos pelos movimentos sociais, tais como: gestão democrática com eleição direta para diretores(as) de escolas, obrigação da divulgação dos gastos com a educação, etc. Avaliando a trajetória da atual LDB, Brito (1996, p. 20) afirma:

[...] de uma proposta de escola pública fundamentada na participação e controle da sociedade civil não sobra quase nada, permanecendo no texto aprovado no Senado uma educação e uma escola pública centralizadas pelo Executivo, sujeitas a cada quatro anos a mudanças nas políticas educacionais, podendo anular o que foi feito pelo governo anterior.

Quanto à educação rural, a LDB, no seu Título V, Capítulo II, Art. 28, propõe medidas de adaptação e de adequação da escola às peculiaridades da vida rural quando da oferta da educação básica pelos sistemas de ensino, a saber:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora a lei garanta a flexibilidade dos conteúdos, da organização da escola em vários aspectos, uma escola que respeite os ritmos e tempos do meio rural, constata-se, só para exemplificar, que, no tocante aos conteúdos curriculares para a educação básica no campo, mantém-se ainda um ensino com as mesmas características das escolas urbanas, ou seja, um currículo voltado para “[...] os conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais”, ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, sociocêntrico, não considerando “[...] a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade”. Esse currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente –

etnocêntrico. “É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores” (SILVA, 2003, p. 161-162).

Desse modo, as consequências advindas desse saber-fazer pedagógico, dessa forma de organização curricular, num momento são explicadas pela precariedade da formação dos professores, muitos, ainda hoje, leigos e outros somente com formação em ensino médio; noutros, pelo fato de o docente ter uma cultura urbana, descontextualizada do cotidiano dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, que não concebem o campo como um espaço pluriétnico e multicultural, voltado para a labuta com a terra.

Em face dessa realidade, é que muitas famílias acabam deixando o meio rural, a maioria delas, inclusive, se estabelecendo nas periferias das cidades, na perspectiva de encontrar uma escola que efetivamente assegure oportunidade de futuro e emprego assalariado para os filhos. Por sua vez, para aquelas famílias que permanecem morando no meio rural e enviam seus filhos para as escolas ali localizadas, o ensino ofertado por essas escolas acaba não propiciando conhecimentos para lidar com o mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação para os futuros jovens, entre outros conhecimentos construídos historicamente, muito menos de conhecimentos para permanecerem na terra (RIBEIRO, 2000).

As escolas localizadas no meio rural em consonância com as políticas públicas de educação, tanto em nível municipal, estadual como nacional, têm-se “[...] restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos” (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Esta tem sido a realidade da maioria das escolas públicas localizadas no campo em nosso país: uma escola em que o currículo não condiz com as necessidades, as aspirações, vivências e interesse dos alunos, ou seja, que considere os saberes acumulados e a cultura local, da família e da comunidade rural, em consonância com a agricultura familiar, fator de desenvolvimento econômico para as referidas comunidades.

Esse quadro nos remete a Fernandes (2006, p.30) quando ele se refere a uma política de educação do campo: “[...] é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários”. E mais, que essa política educacional compreenda que “[...] este território é um campo específico e diverso que possui singularidades na sua organização por meio do trabalho familiar”.

Nesse contexto, faz-se necessário a organização de um currículo que dê conta das dimensões apontadas pelo autor acima, como também que contemple a relação com o trabalho na terra, de devolver o amor a ela bem como ao processo de cultivá-la, enquanto parte da identidade dos sujeitos campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

Com base nessas reflexões, constata-se que a educação ofertada aos povos do campo, enquanto uma prática sócio-histórica, sempre esteve alinhada a um projeto de nação e, conseqüentemente, a um projeto de desenvolvimento que culmina com a “inclusão excludente”, na expressão de Gentilli (1995), dos sujeitos do campo do processo de escolarização. Tal processo se dá não só através de um currículo orientado pelos paradigmas urbanocêntricos, teocêntricos e sociocêntricos (SILVA, 2003), como também por conta da precariedade da formação docente, entre outras singularidades que configuram o cotidiano da maioria das escolas espalhadas em territórios camponeses.

Daí que o conceito de educação do campo, construído e assumido ideológica e politicamente pelas organizações e movimentos sociais do campo e por parte da sociedade civil preocupada com a qualidade de vida e do bem-estar dos povos do campo – ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, pesqueiros, comunidades de fundo e fecho de pasto, atingidos por barragens, entre outros –, volta-se para uma educação vinculada ao desenvolvimento do território camponês imbricada com as diferentes dimensões que comportam a existência humana neste espaço geográfico e político.

1.1.3 A Educação Rural/Campo no Contexto da Política Neoliberal: Protagonismo das Organizações e Movimentos Sociais do Campo

O neoliberalismo – reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar – nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo. Em sua origem, esse projeto teve por objetivo, combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de para outro tipo de capitalismo duro e livre de regras para o futuro (FONSECA, 1997).

As ideias neoliberais ganham força na década de 70, em função da crise do modelo econômico do pós-guerra, com recessão, baixas taxas de crescimento e alta inflação. Para tanto, elas se propõem a manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Tal modelo foi implantado na Inglaterra no final dos anos 70 no governo da “dama de ferro” Margareth Thatcher, e, nos Estados Unidos, no governo de Ronald Regan, de maneiras distintas. Na América Latina, o país pioneiro a adotar o projeto neoliberal foi o Chile.

No Brasil, as ideias do projeto neoliberal são introduzidas no governo de Fernando Collor de Melo e consolidadas nos governos seguintes – Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. As primeiras medidas adotadas como parte desse projeto ocorreram com as privatizações das empresas estatais – telefonia, energia elétrica, mineração e bancos estaduais –, culminando com um alto índice de desemprego e outras consequências para a população brasileira.

No plano educacional, dentro do modelo neoliberal, ações foram desenvolvidas visando à melhoria da qualidade de ensino, como: a redução dos índices de reprovação e o combate à evasão escolar. Desse modo, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), na mesma linha dos países europeus, especificamente a Espanha. Não é em vão que o seu maior consultor tenha sido um psicólogo espanhol, César Coll e sua equipe de técnicos e burocratas articulados com o Banco Mundial – instituição financeira que tem como objetivo financiar projetos dentre dessa nova ordem mundial, inclusive para as áreas sociais.

É nesse contexto político-neoliberal que o MEC lança, em 1998, com o objetivo de subsidiar as Secretarias Municipais, a proposta pedagógica Escola Ativa, inicialmente no Nordeste, voltada para as classes multisseriadas e que deveria atender as crianças nos mais distantes rincões do interior nordestino. Incluída no Programa FUNDESCOLA⁷, essa experiência foi ampliada para os Estados do Norte e Centro-Oeste⁸.

Portanto, é no bojo dessa conjuntura político-educacional e dada a adversidade a que estão submetidos os filhos dos agricultores familiares, entre outros povos que habitam e trabalham no campo conforme já referenciado, os movimentos sociais entram em cena não somente na luta pela terra por meio do processo de reforma agrária, mas também lutam por

⁷ Fundo de Fortalecimento da Escola.

⁸ Ver por exemplo: PINHO, Ana Sueli Teixeira de. *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*. 2004. 475f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2004; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminho da Educação do Campo); GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. p.49-60; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. p. 35-48.

políticas públicas de educação do/no campo condizentes com as suas necessidades e realidade, pois, como asseveram Vendramini e Aued (2008, p.215), “[...] pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais”.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO ATUAL

Neste cenário de ausência de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento sustentável do/no campo, nos termos acima e, por sua vez, a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham, na perspectiva de “[...] fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.49), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao combinar o processo de luta pela reforma agrária com a questão escolar, promove, em julho de 1997, o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA.

Esse encontro aconteceu nas dependências da Universidade de Brasília (UnB) e reuniu em torno de 700 participantes – professores de escolas de acampamentos, assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis –, com delegações de 19 Estados e do Distrito Federal, entre outras pessoas convidadas que, de alguma forma, têm uma relação com o Movimento. O Encontro foi marcado por apresentações de experiências desenvolvidas pelas diversas frentes do setor de educação do movimento e, ao final, lançou-se o *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, “[...] uma espécie de síntese política da proposta de educação do MST” (CALDART, 2000, p. 175).

Segundo Caldart (2004a), um dos desdobramentos mais importantes do I ENERA foi o processo desencadeado em torno de uma discussão profunda sobre a situação da educação do campo no Brasil, entre elas, da necessidade de formulação de diretrizes e políticas públicas de educação para o campo, culminando na construção da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998. Essa Conferência significou, de acordo com essa autora (2004a, p.1), “[...] o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. Prossegue afirmando: “[...] os Movimentos Sociais do Campo inauguram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação

para o meio rural”, ou seja, educação *no* e *do* campo expressa, segundo essa perspectiva, o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, a partir do seu lugar, com sua participação, vinculado à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004 a).

Desse modo, é fundamental para o conjunto da sociedade brasileira, de modo especial, pessoas e organizações sociais sensíveis à problemática dos povos do campo e ao processo de inclusão desses sujeitos em uma educação contextualizada e diferenciada, compreender o porquê do uso da expressão *Educação do Campo* e não mais *Educação Rural*, como justifica Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.25):

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho *camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

É importante registrar que essa expressão, enquanto uma categoria política e ideológica construída pelas organizações sociais, de modo especial pelos movimentos sociais do campo, foi incorporada pelo poder público através do Conselho Nacional de Educação quando a relatora – Prof^a. Édila de Araújo Lira Soares – das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2001, p. 4) afirma:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A realização do I ENERA protagonizado pelo MST teve como parceiros a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/BRASIL) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir desse evento, as discussões em torno da educação do campo prosseguiram através da *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, com debates nos Estados, juntamente com a sociedade política e outros movimentos sociais e sindicais do campo.

As discussões culminaram, em 4 de dezembro de 2001, com a aprovação por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2002.

A aprovação dessa diretriz tem um significado especial para as organizações e movimentos sociais do campo, pois tem contribuído para o processo de elaboração, debate e discussão de diferentes instituições que atuam no campo. Outra conquista importante desse movimento é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo, resgatando uma dívida histórica para com este setor (SILVA, 2003).

Para Silva (2003, p. 35), a aprovação dessa diretriz significa que:

[...] reconhecem o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

A aprovação dessa Diretriz significou também, segundo Fernandes (2004, p.136-137):

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Finalmente, outra conquista política importante desse movimento foi a participação cada vez maior de organizações sociais, possibilitando a entrada desta questão na agenda dos governos municipais, estaduais e federal, subsidiando, inclusive, a construção da II Conferência. Desse modo, em agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”.

Essa Conferência revelou para a sociedade que o campo brasileiro está em movimento e que os sujeitos que nele habitam, lutam por uma educação vinculada à identidade

camponesa, como também buscam “[...] reverter o processo de desenraizamento imposto pelas condições de vida no campo, que obriga os sujeitos a migrarem para os centros urbanos em busca de sobrevivência” (VENDRAMINI; AUED, 2008, p. 211). Neste sentido, o professor Miguel Arroyo (2004) chama atenção para o fato de que os educadores estão compreendendo o momento atual, ou seja, de que estamos em um tempo bastante promissor para pensarmos a educação do/no campo no Brasil, pelo fato de esse território estar passando por tensões, muitas lutas, debates e movimentos extremamente dinâmicos.

Essa Conferência fez as seguintes proposições: tornar o movimento reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos; desenvolver esforços no sentido de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita e que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educacional que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta; atuar para que seja reconhecida a especificidade de suas formas de viver e de ser; e, finalmente, procurar acelerar o processo que já vinha acontecendo, quanto ao reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo fosse assumida como Política Pública, construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo (CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2004).

Como resultado de todo esse movimento preocupado com a Educação do Campo, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com as seguintes atribuições: articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação das políticas públicas de educação do campo.

Outro ganho significativo se deu em 2004 com a criação, por parte do governo federal, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente SECADI, no âmbito do Ministério da Educação, que agrega, entre outras coordenações, a Coordenação Nacional de Educação do Campo. Essas ações se devem, de um lado, à organização e à mobilização dos sujeitos do campo e, por outro, à abertura e ao compromisso político do ex-Presidente da República, Sr. Luís Inácio Lula da Silva.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação agora passou a ser entendida, no âmbito governamental, ao lado da reforma agrária e do desenvolvimento da agricultura familiar, como instrumentos indispensáveis de inclusão social. Desse modo, uma política de educação do campo, para ser capaz de promover o bem-estar e a qualidade de vida

aos diferentes sujeitos que ali habitam, deve, necessariamente: 1º) integrar as diferentes políticas de desenvolvimento sustentável; 2ª) planejar a produção e o acesso aos mercados com garantia de crédito diferenciado e de preços adequados; 3ª) dotar de infraestrutura social e produtiva, com assessoria técnica; 4ª) investimento em pesquisa e, por último, 5ª) capacidade de conjugar educação e formação para o trabalho numa outra lógica pedagógica, considerando os saberes acumulados e a cultura local (CONTAG, 2004).

Esse movimento desencadeado em torno da educação do campo, portanto, reescreveu um novo capítulo na História da Educação brasileira com o nascimento de um projeto de educação “[...] protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais”, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.7).

Outro desdobramento do I ENERA foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto uma política social do governo federal, que emerge da demanda dos movimentos sociais, em especial dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com as universidades federais e estaduais e o apoio de instituições, entidades e sindicatos rurais por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da UNESCO e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Criado oficialmente por meio da Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998, junto ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o PRONERA nasce como uma experiência inovadora para a população dos acampamentos e assentamentos rurais da Reforma Agrária, com o objetivo de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolaridade das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Do ponto de vista administrativo-pedagógico, o Programa inova em duas direções: primeiro, de construir e empregar uma metodologia de ensino voltada para a realidade sociocultural dos assentados e acampados e, segundo, por exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidade, movimentos sociais e governo federal (ANDRADE; DI PIERRO, 2006; HAGE, 2007).

Vale ressaltar que o Programa, no ano de 2001, foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e, segundo Hage (2007, p. 243), “[...] passando, assim, a depender de aval das instâncias superiores e não mais da Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário”.

Na sua origem, como já citado, a intenção do PRONERA voltava-se para a alfabetização dos acampados e assentados de áreas de reforma agrária, contudo, a luta não só

por escolas públicas nessas áreas, como também para garantir professores do próprio movimento nas escolas conquistadas, seja na condição de disputar vagas via concursos, seja por contratações públicas, acabou demandando cursos de formação de educadores, como o curso de Magistério, denominado na legislação brasileira de Normal de Nível Médio, tendo sua primeira turma iniciada no Rio Grande do Sul em 1990 (CALDART, 2004 a). Essa experiência, somada a outras de nível superior implantadas posteriormente, acabou se espalhando para outros Estados do País, inclusive para o Estado da Bahia, a ser destacado no item a seguir.

1.3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DO RURAL AO CAMPO

A formação inicial e continuada como movimento de valorização dos profissionais da educação, enquanto um princípio constitucional (Art. 206, item V), tem-se constituído em temática relevante nas discussões e reflexões nas instâncias acadêmicas – cursos de Graduação (Licenciaturas)⁹, nos Programas 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.

A questão da formação de professores é um tema antigo em nossa história. Remonta aos primeiros anos do tempo do Império, com os cursos de formação do magistério – as Escolas Normais¹⁰, 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

⁹ Ver, por exemplo, o currículo dos cursos de Pedagogia das Universidades do Estado da Bahia (UNEB) e da Estadual de Feira de Santana – Bahia, ao introduzirem a disciplina Educação do Campo.

¹⁰ Sobre isso, diz Lourenço Filho (1953, p.75): “Nosso país foi um dos primeiros na América a criar escolas normais mantidas pelo Poder Público; a Escola Normal de Niterói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834”

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 Mennucci¹¹ (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. Na verdade, a ideia de fixar o homem do campo no campo ou no meio rural, de certa forma era uma maneira de impedir o empobrecimento e a mendicância nas cidades, tendo em vista que esse fenômeno já começava a causar problemas no meio urbano (MAGALHÃES Jr.; FARIAS, 2007; WERLE; METZLER, 2010).

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*. A Escola Normal Rural de Juazeiro iniciou suas atividades no dia 13 de março de 1934, por meio de um Exame de Admissão. Essa experiência não foi subsidiada integralmente com recursos públicos, mas, por intermédio da concessão governamental como também da iniciativa de uma entidade privada criada exatamente para este fim, tendo como maior articulador o juiz municipal de Juazeiro do Norte. Pelos motivos expostos, essa escola funcionou mediante sistema de parceria público-privado¹².

¹¹ Um dos maiores ou, provavelmente, o maior defensor da Escola Normal Rural no Brasil.

¹² Para maiores informações sobre a experiência de Juazeiro do Norte, consultar: MAGALHÃES Jr.; FARIAS, Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da Primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do educador*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora INUJUI, 2007. Consultar também o estudo preparado por solicitação da UNESCO realizado por Manoel Bergstrom Lourenço Filho sob o título: *Preparação de pessoal docente para as escolas rurais*, de 1953.

Lourenço Filho (1953) ressalta que, ao examinar os relatórios e outras publicações sobre a experiência da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, a boa intenção por parte do corpo administrativo e pedagógico, embora fossem prejudicados pelo fato de a escola ser localizada na cidade e, mais grave ainda, os alunos selecionados serem oriundos dos centros urbanos.

Outro dado apontado pelo autor diz respeito ao local onde o professor deveria desenvolver a atividade docente. Acordo celebrado com o governo do Estado afirma que tais professores têm preferência para desenvolver o magistério ou a regência nas escolas rurais. Contudo, de acordo com publicação feita no ano de 1942, verificou-se que mais da metade dos professores formados nas escolas normais rurais estava em serviço em escolas urbanas, e um terço do total, na própria cidade de Juazeiro, entre estes, quatro ministravam aulas numa escola do comércio. Por último, dos professores até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais.

Para Lourenço Filho (1953), esses dados podem ser explicados por dois motivos: primeiro, o fato de esses alunos serem, oriundos, na sua maioria, da própria cidade; segundo, a falta de professores diplomados na região, mesmo para as escolas da cidade.

Do exposto sobre a criação da primeira Escola Normal Rural do Brasil em terras de ‘Padin Ciço’, região geográfica do Cariri cearense, Magalhães Jr. e Farias (2007, p. 75-76) pontuam:

Os elementos apresentados até aqui mostram uma escola de formação de professores ruralistas que se constituiu como espaço de exercício de práticas no meio rural; uma instituição reconhecida como precursora, inovadora e redentora; um espaço de vivências em que desejos, sonhos, conflitos e tudo o mais que é humano estavam presentes na tentativa de formar, reformar e disciplinar, marcada pelos valores de uma época que representa, na História da Educação, o período de consolidação das políticas e práticas de formação de professores no Brasil. Um tempo que merece ser constantemente lembrado e interpretado para auxiliar a compreender um país em constante desafio de educar.

Além da experiência da Escola de Juazeiro do Norte, destaca-se a da Fazenda Rosário, no município de Betim, Minas Gerais, criada em 1948 e que teve como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, da Secretaria de Educação desse Estado¹³.

¹³ Para maior aprofundamento sobre a experiência da Escola Normal Rural da Fazenda Rosário, ver artigo de PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; ANDRADE, Therezinha. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia, Obino Corrêa (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do educador*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora INUJUI, 2007.

Peixoto e Andrade (2007, p.125), ao estudarem o impacto do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo ou Escola Normal Rural Fazenda Rosário, afirmam:

Os esforços nesse sentido resultaram num curso de alto nível e avançado para os padrões da época, em que se destacam: o ensino de cunho científico, os métodos centrados no trabalho em equipe, a ênfase nas atividades culturais e esportivas. Em que pese sua qualidade, a educação aí praticada era perpassada por valores urbanos, de que a organização do tempo e a arquitetura/ambiente escolar constituem manifestações exemplares. A qualidade do curso estimulou nas alunas o gosto pelo estudo, abriu-lhes novos horizontes e perspectivas, fazendo com que abandonassem de vez o mundo rural, em busca de uma vida mais compatível com os novos hábitos e valores e de locais mais promissores de trabalho. Dessa forma, contraditoriamente, a qualidade do curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo acabou por afastar suas alunas das escolas rurais.

Por conta das reformas educacionais empreendidas nos anos 40, entre as quais, a dos cursos normais rurais que passaram a ser chamados de cursos normais regionais, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei nº 8.530 de 1946, pesquisa desenvolvida por Lourenço Filho por solicitação da UNESCO e publicada em 1953, revela que em 1951 funcionaram no Brasil 546 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais, distribuídos de forma desigual entre os diferentes Estados do Brasil, conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Distribuição das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal em 1951

	Cursos Regionais	Escolas Normais	Total
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	-	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	-	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	-	20	20

Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	-	135	135
Sergipe	2	2	4
T. Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	-	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	-	1
Distrito Federal	-	11	11
Totais	112	434	546

Fonte: Lourenço Filho (1953, p. 82).

Como se vê, os Estados com maior número de Escolas Normais Rurais são: Santa Catarina com 38 cursos, seguido do Ceará com 12, Estado onde teve início o processo de implantação dessas escolas, acompanhado dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco com 9 cursos cada um. O Estado da Bahia teve apenas duas escolas, sendo um na cidade de Feira de Santana e outro na de Caetité conforme decreto-lei descrito abaixo, aqui destacado tão somente por ser o Estado *locus* onde se desenvolve a pesquisa em pauta.

Decreto-Lei Nº 12.691, de 5 de março de 1943.

Reorganiza as Escolas Normais do Interior do Estado.

O Interventor Federal no Estado da Bahia, na conformidade do disposto no Artigo 5º do Decreto-Lei n. 1.2021, de 8 de abril de 1939 e devidamente autorizado pelo Senhor Presidente da República.

Decreta:

Artigo 1º - As Escolas Normais Rurais de Feira de Santana e Caetité ficam organizadas em 5 anos, abrangendo as seguintes matérias: [...].

Artigo 2º - As matérias constitutivas das Escolas Rurais de Feira de Santana e Caetité, serão lecionadas em aulas de 50 minutos, segundo a distribuição seguinte: [...].

Artigo 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Estado da Bahia, em 5 de Março de 1943. (Assinado) Renato Aleixo – Interventor Federal – Aristides Novis.

Fonte: Diário Oficial da Bahia, de 5 de Março de 1943.

Acervo Tribunal de Justiça da Bahia (apud MENEZES; SANTANA; BARRETO, 2009. p.365-368).

Sobre as duas experiências descritas por Lourenço Filho (1953) – estudo realizado a pedido da UNESCO conforme se destacou –, seguem algumas considerações apresentadas por ele quanto a essas escolas normais rurais mais antigas em nosso país. Primeira consideração: as duas experiências nascem apoiadas por entidades privadas e denotam uma preocupação e

um interesse pela organização da vida rural no País, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de ordem econômico-social.

Em segundo lugar, as bases teórico-epistemológicas das duas experiências são diversas. As de Juazeiro do Norte decorreram da aceitação do ideal de que bastará juntar ao currículo das escolas normais da cidade o ensino de práticas e técnicas agrícolas cujo objetivo era o de que, ao se verem formados, os jovens viessem a sentir entusiasmo pelos trabalhos nas escolas rurais e, como tal, contribuíssem eficientemente para a fixação do homem ao campo. Já nas da Fazenda Rosário, o problema da formação do pessoal docente está intimamente ligado ao de seu recrutamento e, desse modo, concluindo-se, então, que o problema da formação regular não poderia estar desvinculado do da origem dos candidatos ao ensino nas zonas rurais.

Uma terceira consideração é que tanto a experiência de Juazeiro do Norte quanto a da Fazenda Rosário em Betim, Minas Gerais, de qualquer modo, acabaram por influenciar os estudos sobre os problemas da educação rural no País, servindo, entre outras atividades, de espaços de treinamentos, de reuniões de estudos da vida rural, de estágios de outras escolas normais de muitos Estados, como também de treinamentos de bolsistas. Vale ressaltar, com base nas considerações destacadas por Lourenço Filho (1953), entre tantas atividades realizadas na Fazenda Rosário, a realização do I Seminário de Estudos Rurais, do qual participaram representantes de 16 Estados brasileiros. Entre as conclusões desse Seminário, nasce a ideia da criação de um Instituto de Educação Rural, voltado para as pesquisas sobre o assunto e a formação dos professores de Escolas Normais Regionais, ideia fomentada anteriormente pela comissão organizadora do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, que é, no Brasil, a Comissão Nacional da Unesco.

A maioria das Escolas Normais Rurais criadas desde então, cujo objetivo era formar professores para desenvolverem a regência ou o magistério nas escolas localizadas em contextos rurais diversos, teve como resultado seu fechamento por conta da Reforma da Lei de Ensino de 1º e 2º Graus – Lei nº 5.692/1971 com a criação do Curso Técnico em Magistério de Nível Médio, que perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.

Os debates em torno da educação escolar e, conseqüentemente, sobre a formação de professores ganham força a partir da abertura política no final do regime militar, possibilitando aos educadores progressistas, inspirados no referencial marxista e gramsciano uma análise dos problemas educacionais e da escolaridade no País. Também as teorias crítico-

reprodutivistas¹⁴ contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, em especial, com a questão da reprodução das relações sociais capitalistas no interior da escola.

Essas reflexões e eventos que discutiam a problemática da educação brasileira, como também a contribuição das disciplinas Sociologia da Educação, Antropologia e Filosofia, fizeram com que se ampliasse a produção acadêmica com dissertações e teses de doutorado sobre a formação de professores, contribuindo para que, nos anos 90, após vários seminários, se criasse a Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), entidade altamente representativa, que se ocupa em pensar, debater as questões próprias da formação de professores no Brasil (LIBÂNEO, 2000; PIMENTA, 2002).

Para Pimenta (2002), esses estudos abriram caminho para colocar em questão a educação e a escola, inclusive a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, possibilitando a ampliação de programas de formação contínua, promovidos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em parceria com as universidades.

Com o processo de redemocratização do País e a promulgação da Carta Constitucional de 1988, crescia o entendimento sobre a importância de se levar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9.394. É importante destacar que essa Lei estabelece a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), visando à formação dos profissionais de educação, voltados quase exclusivamente para o ensino. Isso se configura num atraso à formação docente, porque acaba com a pesquisa e a extensão, necessárias a esse processo formativo.

Finalmente, como parte das reflexões e dos debates em torno da formação de professores no Brasil, foram aprovadas, através do Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

No parágrafo 3º do Artigo 6º, o parecer define que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvem conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional,

¹⁴ A denominação “Teorias crítico-reprodutivistas” foi dada por Saviani (1984, p.19) para identificar a “[...] teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975)”, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, de L. Althusser, a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971). De acordo Saviani (apud LIBÂNEO, 2000, p. 102) “[...] são críticas uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, e reprodutivistas porque “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da escola consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”.

conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio dos conteúdos que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Verifica-se, a partir dessa breve retrospectiva histórica sobre a formação inicial e continuada de professores, um avanço considerável tanto em relação a diferentes concepções, abordagens, como no âmbito das pesquisas acadêmicas por meio dos Programas de Pós-Graduação, e no que tange aos aspectos legais.

1.3.1 Formação de Educadores do Campo: dos Protagonistas Sociais à Institucionalização

Constatam-se, na verdade, avanços significativos nas últimas décadas em relação à formação inicial e continuada de educadores por meio de discussões e reflexões desencadeadas por diferentes abordagens teórico-epistemológicas e 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.

Nessa linha de preocupação com a inexistência de políticas públicas de valorização do magistério e da formação dos professores, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.37) assim se expressam:

Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras. Problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo neste tópico. Mas o que todos já sabemos é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais, de professores que ficam longe de receber o salário mínimo, e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor, e que precisam se submeter a condições precárias de trabalho; que também é ali que se encontra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é só sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Os problemas apontados pelos autores e, sobremaneira, quanto à política de formação inicial para os educadores que desenvolvem o magistério nas escolas do campo e em outros aspectos advindos desse processo, confirmam as “aberrações” por meio dos dados do Censo Escolar de 2011 do INEP/MEC e Censo de 2010 do IBGE, apresentados por ocasião do lançamento, no dia 20 de março do corrente ano, do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO pela Presidente do Brasil, Sra. Dilma Rousseff, Sr. Ministro da Fazenda Guido Mantega e o Sr. Ministro da Educação, Aloísio Mercadante.

O PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades – Decreto nº 7.352/2010. O referido programa está orientado por quatro eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL. MEC, 2012).

Todos os eixos são de fundamental importância para quem estuda, investiga a Educação do Campo. Por esta tese ter como foco a formação de educadores do campo, a atenção recaiu, obviamente, sobre o eixo Formação dos Professores.

Os dados (INEP/2011; 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.

Os indicadores acima nos remetem às ideias de Arroyo (s/d, p. 1) quando afirma: “As lacunas na formação de educadores(as) são apenas um aspecto das históricas ausências do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação dos cidadãos que trabalham e vivem no campo”. Acrescenta ainda esse autor:

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. (ARROYO, 2007 b, p.158).

Para o mesmo autor, 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 (universalista e generalista), 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, de modo geral, e a do campo particularmente (ARROYO, 2007 b).

Sendo assim, o PRONACAMPO, no tocante ao Eixo II – Formação de Professores esboçou um plano de formação inicial, continuada e de pós-graduação. Daí são as seguintes ações destacadas no documento no tocante a esse eixo: oferta de cursos de licenciatura em educação do campo; expansão de pólos da Universidade Aberta do Brasil; cursos de aperfeiçoamento e especialização; financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação do campo e quilombola; participação das escolas do campo no Programa Escola sem Fronteiras.

Os instrumentos para dar conta de operacionalizar essas ações, de acordo com o documento, são: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituições de Educação Superior Públicas e Comunitárias e Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Para alcançar os objetivos ou ações previstos, o documento traz como metas: Primeira Etapa da formação inicial: 45.000 mil professores; Primeira Etapa da formação continuada: 100.000 mil professores.

Enquanto uma política pública recente do MEC merece todo respeito, e esperamos que as metas sejam alcançadas, para minimizar consideravelmente um dos maiores gargalos da educação do campo que é a formação de educadores. Contudo, não se deve desconsiderar a importância do movimento construído pelas organizações sociais do campo no tocante à formulação de políticas públicas voltadas para a formação de educadores do campo, a exemplo do Curso de Pedagogia da Terra do PRONERA/MDA e de outros cursos de licenciatura vinculados a esse programa e dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da SECADI/MEC tratados de agora em diante.

A trajetória descrita revela a preocupação com a formação de educadores que atuam nas escolas públicas das áreas de acampamentos e assentamentos tem início no final de 1994, por parte do conjunto das pessoas responsáveis pelo setor de educação do MST. 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 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 b).

A metodologia que orientou e ainda continua orientando os cursos de formação inicial estiveram e estão na base do regime de Alternância, ou seja, na metodologia Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, compreendidos como processos contínuos de aprendizagem. Por Tempo-Escola (TE), compreende-se o período de realização de atividades no espaço onde acontecem as aulas e por Tempo-Comunidade (TC), o período de realização das atividades de estudo a distância, junto à comunidade.

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 muito bem 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.

Essa experiência de formação de educadores do campo do PRONERA acabou, mais uma vez, se espalhando a partir de 1999, para outros Estados, em parceria com outras universidades brasileiras, a saber: a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Rondônia (UFRO) (CALDART,

2004b), “[...] cuja opção é explicitamente pelo desenvolvimento de práticas educativas com o objetivo de contribuir com os processos de promoção da emancipação dos sujeitos camponeses” (MOLINA, 2009, p.189).

Para se ter uma ideia da expansão dos cursos de nível superior do PRONERA em parceria com as instituições de ensino superior e os movimentos sociais, em todas as regiões do País, a pesquisa, realizada por Hage (UFPR) em 2005, revelou a existência de 16 turmas de Pedagogia da Terra, uma (01) turma de Normal Superior, uma (01) turma de Formação do Educador, duas (02) turmas de Letras, uma (01) turma de História, uma (01) turma de Geografia, uma (01) turma de Técnico em Gestão Superior, três (03) turmas de Agronomia, uma (01) turma de Ciências Agrárias e um (01) curso de Especialização (HAGE, 2007).

Como se vê, pouco a pouco, cresceu o número de cursos para atender à demanda da população assentada e acampada de áreas de reforma agrária através do PRONERA – órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), conforme já assinalado, presente em todas as regiões do Brasil e cujo objetivo é garantir a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem a essa população.

Do exposto sobre 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, constata-se vários avanços, sendo um dos principais, conforme mencionado, 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, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 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 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, entre esses 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-espaço 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 os padrões apontados por Arroyo.

Como parte de suas funções, a SECADI/MEC, ao lado do CONSED e da UNDIME, realizou o Seminário Nacional sobre Educação do Campo, que resultou na *Carta de Mato Grosso*¹⁵, propondo uma agenda prioritária de compromissos para o desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação do Campo, entre elas, destacando-se: consolidar, socializar e validar, entre os entes federados, universidades, movimentos sociais e sindicais, proposta de Política Nacional de Formação dos Profissionais do Campo; definir política inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo, com base em novo desenho e em novas propostas pedagógicas; e institucionalizar Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação do Campo, na perspectiva da melhoria da qualidade das condições de trabalho e de vida, em razão do exercício da atividade na Escola do Campo.

O resultado desses eventos em torno de uma política nacional de formação de professores na CGEC culminou com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento às atribuições dessa Coordenação, 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).

Seguindo essa orientação, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo geral promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e

¹⁵ Esse Seminário aconteceu nos dias 8 e 9 de junho de 2006, com a participação do Secretário da SECADI/MEC, do Presidente do CONSED e da Presidente da UNDIME, além da participação de organizações da sociedade civil. O Seminário teve como objetivos: cumprir a agenda proposta na reunião em Gramado/RS, de 23 de novembro de 2005, aprofundar o debate e contribuir de forma sistêmica para a definição e implantação de uma política que promova a Educação do e no Campo como direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2006).

modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e moram no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo o país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL. SECADI/MEC, 2007).

Como específicos, o PROCAMPO objetiva formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Também busca promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade. A experiência-piloto foi desenvolvida em quatro universidades públicas brasileiras: Universidade de Brasília, (UnB) Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (BRASIL. SECADI/MEC, 2007).

Desse modo, a Coordenação Geral de Educação do Campo, vem buscando construir uma política de formação que contemple um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, possibilitando o atendimento efetivo dessas demandas e da diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer, segundo a CGED, um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, com as redes de ensino do campo, articuladas com as suas reais necessidades (BRASIL. SECADI/MEC, 2007).

Refletindo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo e as possibilidades de mudança dentro da própria universidade que esses cursos provocam, como é o caso dos cursos de Pedagogia da Terra, Molina (2009), tomando como referência reflexões apresentadas pelo Prof. Luiz Carlos de Menezes no seu livro *A universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*, advoga a favor de uma universidade na perspectiva da construção de outro projeto de nação. Diz o Professor (2000, apud MOLINA, 2009, p. 196):

[...] a instituição universitária não é só um marco na história da educação mundial. É também um marco na história do Estado Moderno e das nações contemporâneas. [...] As universidades podem ser um dos pontos de partida de uma retomada nacional desde a perspectiva humanista contra a submissão da nação ao mercado. Para tanto a universidade precisará se mobilizar e revelar vontade política e assumir seu papel imprescindível na construção de um projeto de nação livre e soberana.

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 Grupo de Trabalho Educação do Campo, no âmbito do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPPEN) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), do Observatório de Educação do Campo¹⁶, e o Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

1.3.2 Formação de Educadores do Campo: Desafios e Perspectivas Contemporâneas

Como se vê, o tema formação de educadores do campo vem, pouco a pouco, ocupando lugar de destaque nas discussões e reflexões, seja no âmbito dos Ministérios da Educação (MEC) por meio da SECADI, do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), pelo PRONERA, conforme se destacou, seja através dos cursos de graduação de Pedagogia com a inclusão do componente curricular Educação do Campo¹⁷, seja por meio dos programas de pós-graduação em educação e áreas afins, como também nos encontros acadêmico-científicos, a exemplo do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC), do Seminário sobre Educação Superior, das Políticas para o Desenvolvimento do Campo brasileiro e do Encontro Internacional de Educação do Campo, ocorridos simultaneamente, no âmbito da Universidade de Brasília (UnB), promovidos pelo Observatório de Educação do Campo, nos anos de 2005, 2008 e 2010, respectivamente.

Destacam-se, também, como parte deste movimento de inclusão da Educação do Campo e, por extensão, da formação de educadores do campo, no Subtema 10 – Educação do

¹⁶ O Observatório da Educação é um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. Trata-se de uma parceria entre a CAPES e o INEP. Prevê que regularmente seja feita a abertura de editais convocando a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES). As normas do Programa exigem a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira. Universidades que compõem o Observatório: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina/Instituto EDUCAMPO, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Cátedra de Educação do Campo da UNESCO. Disponível em: < www.observatorio.inep.gov.br/index.php?option >. Acesso em: 27 set. 2010.

¹⁷ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por exemplo, incluiu nos Cursos de Pedagogia, o componente curricular Educação do Campo.

Campo, convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 20 a 23 de abril de 2010.

A Coleção Didática e Prática de Ensino nº 2, na parte III, sob a organização e apresentação da Professora Maria Isabel Antunes Rocha, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da UFMG, traz artigos que problematizam essa especificidade de educação. Desse modo, os simpósios foram organizados em três temas, a saber: Desafios e perspectivas na formação de educadores do campo; Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo; Educação do Campo e Movimentos Sociais. Os referidos temas contaram com a participação de pesquisadores que produziram reflexões focalizando aspectos diferenciados sobre eles. De posse dos temas, a organizadora agrupou os artigos em três partes, num total de oito textos. Na Parte I, destaca os trabalhos que discutem o tema relativo aos desafios e perspectivas na formação de educadores do campo. Na Parte II, agrupa os trabalhos que refletem as concepções, práticas e dilemas das escolas do campo. Por fim, na Parte III, traz os textos que analisam a relação entre Educação do Campo e Movimentos Sociais (ANTUNES-ROCHA, 2010).

O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e o I Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, acontecidos simultaneamente no período de 19 a 21 de setembro de 2005, na Universidade de Brasília (UnB), contaram com a participação de pesquisadores de 24 Estados da Federação e foram orientados sob os seguintes eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e Pesquisa do Campo (MOLINA, 2006).

A segunda edição aconteceu no período de 06 a 08 de agosto de 2008 nas dependências dessa mesma instituição de ensino superior, reunindo um número significativo de pesquisadores (MOLINA, 2010)¹⁸, implicados com as questões da educação do campo e suas interfaces, entre estas, a formação inicial e continuada de educadores que desenvolvem o magistério nos diferentes níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensinos fundamental, médio, superior e educação de jovens e adultos.

Com o apoio dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA), por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA, e da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e

¹⁸ Estiveram presentes, neste encontro, 350 pesquisadores de todo o país (MOLINA, 2010).

Inclusão – SECADI/Coordenação-Geral de Educação do Campo, tais encontros trouxeram para o debate questões teóricas e práticas através das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação e de relatos de experiências significativas, na perspectiva de subsidiar as políticas públicas interministeriais cujo objetivo é contribuir com a promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais. Busca, também, possibilitar a ampliação das articulações em âmbito interinstitucional, com vistas à construção de uma agenda comum nesta área de pesquisa (MOLINA, 2010).

No II Encontro, foram organizados cinco Eixos Temáticos, a saber: Eixo 1 – Educação do Campo e Desenvolvimento; Eixo 2 – Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo; Eixo 3 – Políticas de Educação Superior no Campo; Eixo 4 – Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Eixo 5: Políticas de Educação Profissional no Campo.

A análise realizada no *Caderno de Resumos*¹⁹ revelou um total de 115 trabalhos aprovados dispersos nos diferentes eixos, sendo: 23 no Eixo 1; 30 no Eixo 2; 20 no Eixo 3; 33 no Eixo 4 e 9 trabalhos no Eixo 5. Do total de trabalhos inscritos, 27 abordam a formação inicial e continuada de educadores do campo, distribuídos em três eixos, ou seja: treze artigos no Eixo Temático 2; doze no Eixo Temático 3; e dois no Eixo Temático 4.

O III ENPEC, juntamente com o III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e o I Encontro Internacional de Educação do Campo, iniciativas das universidades que fazem parte do Observatório da Educação do Campo – CAPES/INEP, aconteceu no período de 4 a 6 de agosto de 2010 no Centro de Excelência em Turismo da UnB.

Esses eventos reúnem um número considerável de professores-pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, áreas afins e, portanto, dialogam, aglutinados nos seguintes Círculos de Produção de Conhecimento (CPC): 1) Educação do Campo, Agroecologia e Soberania Alimentar; 2) Formação de Educadores do Campo; 3) Educação Escolar do Campo; 4) Políticas de Educação Superior no Campo e, 5) Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Foram aprovados, pelo conjunto dos professores-pesquisadores que compõem o Comitê Científico de cada CPC, 201 (duzentos e um) trabalhos assim distribuídos: 28 no CPC 1; 67 no CPC 2; 56 no CPC 3; 08 no CPC 4 e 42 no CPC 5. Quanto à formação de educadores do campo, têm-se os seguintes dados de acordo com o Quadro abaixo:

¹⁹ O *Caderno de Resumos* foi entregue aos inscritos durante o credenciamento e contém toda a programação do evento, incluindo também, em anexo, um CD com os artigos aprovados.

Quadro 1 – Número de trabalhos que tratam da Formação de Educadores do Campo

Círculo de Produção do Conhecimento	Número de Trabalhos
Educação do Campo, Agroecologia e Soberania Alimentar	01
Formação de Educadores do Campo	67
Educação Escolar do Campo	04
Políticas de Educação Superior no Campo	04
Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	07
Total	80

Fonte: *Caderno de Resumos do III ENPEC* (2010).

Os temas sobre a formação de educadores do campo foram os mais variados possíveis, incluindo: Pedagogia da Alternância, História de Vida de Professores, Relações Étnico-Raciais, entre outros. Contudo chama atenção para o número de estudos que discutem o PROCAMPO, ou seja, 17 trabalhos, seguidos do curso de Pedagogia da Terra, com sete (7) trabalhos.

Ainda tratando dos eventos acadêmico-científicos nos quais a educação do campo e suas interfaces constituem objeto de estudo, tem-se a 34ª Reunião Anual da ANPED realizada em Natal – RN no período de 2 a 5 de outubro de 2011. O GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, por meio do seu Comitê Científico, aprovou 14 (quatorze) trabalhos que versam sobre diferentes abordagens no campo da educação do campo, só para citar alguns: Projovem Prisional, Projovem Urbano, Educação Infantil, Classes Multisseriadas, Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação do Campo e Educação Especial, Juventude, Movimentos Sociais e Universidade. Em relação à formação de educadores do campo, aparece um único trabalho, da autora desta tese²⁰. Esses dados provavelmente se justifiquem, de um lado, pelos números de trabalhos que cada GT deve aprovar, e, de outro, pela ausência de estudos inscritos que problematizem o tema em estudo.

O Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) é outro espaço acadêmico-científico vinculado à ANPED e promovido pelo Fórum de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, sendo organizado pelo Programa onde vai ser sediado. Esse encontro bienal reúne professores/pesquisadores das instituições de ensino superior, estudantes de graduação vinculados aos projetos de iniciação científica,

²⁰ O trabalho apresentado teve como título: “Formação de Educadores do Campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas”.

estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) e também mestre e doutores das referidas regiões. Seu objetivo principal é o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da pesquisa e da produção intelectual voltada para a área educacional.

O XX EPENN foi sediado na Cidade de Manaus – Amazonas, no período de 23 a 26 de agosto de 2011, sob a organização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e promovido pelas universidades federais e estaduais das Regiões Norte e Nordeste.

Levantamento realizado pela pesquisadora no *Caderno de Resumos de Comunicações* do referido evento, de modo especial nos Grupos de Trabalhos (GT) Movimentos Sociais e Educação (03), Formação de Professores (08), Trabalho e Educação (09), Política de Educação Superior (11) e no de Educação e Ruralidades (26), dada a proximidade com o tema em estudo nesta tese, identificou 26 trabalhos que tratam do tema Formação de Educadores do Campo, assim distribuídos: três no GT 03; onze no GT 08; um no GT 09; quatro no GT 11 e sete no GT 26.

Verifica-se, por meio dos dados acima, um número insignificante de estudos que tratam do fenômeno em análise, ou seja, formação de educadores do campo, se comparados com outras interfaces que o tema suscita, tendo em vista que o documento pesquisado registra a existência de 275 trabalhos no GT (08) Formação de Professores, contra onze (11) que problematizam a Formação de Educadores do Campo neste mesmo GT²¹. Constata-se, portanto, um vazio, um silenciamento muito grande em torno dessa área de conhecimento ainda marginal, e isso revela mais uma vez, o mérito do estudo em pauta.

Além dos eventos acadêmico-científicos referenciados, tanto em nível nacional como regional, registra-se, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), o projeto de pesquisa intitulado *Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil*, vinculado ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), sob a Coordenação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. O projeto é desenvolvido em regime de colaboração entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio do grupo de pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF), do Centro de Formação de Professores – Campus de Amargosa; e o *Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERIENCE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Sainte Denis)*²².

²¹ Nos 275 trabalhos, estão inclusos os onze (11) que tratam da formação de educadores do campo.

²² A referida pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por meio do Edital FAPESB 04/2007 – Temático – Educação, e também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital MCT/CNPq 03/2008 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Atualmente, conta com financiamento do CNPq, Edital Universal

Esse projeto de pesquisa, após sua aprovação pelos comitês científicos das agências de fomento às pesquisas no campo da educação, vem desenvolvendo diversas atividades, entre estas, pensar ações educativas de formação e autoformação em torno da educação do campo, a exemplo do *Seminário Ruralidades, Currículo e Formação: sujeitos, práticas pedagógicas e multisseriação*, realizado pelo GRAFHO e CAF/UFRB, no município de Amargosa/Ba, no período de 15 a 17 de abril de 2009. Registram-se ainda quatro encontros de estudos e de orientação de pesquisa com os estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) associados do grupo e dos professores orientadores no município de Amargosa-Bahia e visitas às escolas do meio rural, entre estes, de classes multisseriadas. Além dessas ações, é fundamental destacar as produções acadêmico-científicas que tratam do objeto de pesquisa, publicados em periódicos reconhecidos tanto em nível nacional como internacional, a saber: “Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação”, publicado pela *Revista on-line Currículo sem Fronteiras*²³; “Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia”²⁴, publicado pela *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, do Departamento de Educação/Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada ao PPGEduc.

Nessa trajetória de luta e labuta por políticas públicas bem como de discussões que vêm acontecendo nos espaços acadêmico-científicos aqui destacados, no que se refere à formação de educadores do campo, Antunes-Rocha (2010), a partir de sua experiência com os cursos de formação de educadores do campo na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), junto aos movimentos sociais e sindicais, a exemplo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 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

14/2010. O projeto de pesquisa é composto por estudantes de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia do *Campus I/DEDC*, de mestres e mestrandos, como também de doutores e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduc).

²³ SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n.1, p.156-169, jan./jun. 2011.

²⁴ SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p.151-164, jul./dez./ 2011..

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, Antunes-Rocha (2010, p.396) 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.

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, 2007 b, p. 167).

Além dos conhecimentos acima descritos, fundamentais para a formação específica do educador do campo, Arroyo (2007 b) 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. Consequentemente, 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 semipresencial, 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, 2007 b).

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, 2007 b, p. 171).

Finalmente, o autor traz mais duas considerações para responder a questão inicial, ou seja, qual a formação específica para ser educador(a) do campo? A formação assumida como política de Estado e superar o estilo delegado de formação. A primeira destaca as reivindicações dos movimentos sociais, ao exigir do Estado políticas públicas tanto para a educação do campo quanto para a formação dos educadores do campo. Tal exigência visa a superação de programas e projetos temporários, supletivos, experimentais e, como tal, não constituem políticas de Estado permanentes. Em relação à segunda consideração, o autor chama atenção para o fato de que o processo de implantação, implementação e financiamento dos programas são entregues aos bancos ou agências de financiamento. É aqui, segundo ele,

que os órgãos financiadores incorporam nos programas ou projetos suas visões, ou melhor, suas concepções de campo, de educação e o papel dos educadores e gestores ante esse estilo delegado de formação.

Por fim, Arroyo (2007 b) esboça alguns “traços” de uma política de formação construídos pelos movimentos sociais, contrapondo-se aos “estilos” de programas e projetos implementados pelas agências de financiamento e de outras formas de oferta de cursos de formação de educadores do campo, a saber: políticas que afirmem uma visão positiva do campo; políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos; políticas de formação afirmativas da especificidade do campo; políticas de formação a serviço de um projeto de campo e políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

O perfil e a centralidade dos saberes a serem ensinados e aprendidos nos cursos de formação de educadores do campo apontados pelos autores (ARROYO, 2007 b; ANTUNES-ROCHA, 2010) se mostram compatíveis com o perfil e a centralidade de saberes e fazeres desenvolvidos pelos monitores do movimento educativo CEFFAs, construídos na relação teoria-prática, ação-reflexão-ação, tendo em vista os quatros pilares que orientam essas escolas: uma **metodologia** que está pautada no princípio da **Alternância** integrativa, por meio de dois tempos-espacos formativos – o meio socioprofissional (família/comunidade) e o centro escolar; uma **Associação** responsável nos diversos aspectos – econômicos, jurídicos, de gestão, etc.; **a educação e a formação integral da pessoa**, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro com a família e no meio em que vive; e, finalmente, **o desenvolvimento local sustentável e solidário** através da formação de seus próprios atores sociais (CALVÓ, 1999).

Nesse campo de preocupação com uma política de formação inicial voltada para os educadores do campo, inscreve-se esta pesquisa ao buscar 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.

2 CASAS FAMILIARES RURAIS: GÊNESE DO MOVIMENTO NA FRANÇA, BRASIL E BAHIA

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A história das Casas Familiares Rurais Francesas ou *Maisons Familiales Rurales* e a construção da Pedagogia da Alternância têm origem na década de 30 do século XX, na região de *Lot-et-Garonne*, na França e, segundo Nosella (1977, p.18-19), “[...] foi à idéia de uma Escola realmente para o meio e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico”.

Contudo, o nascimento dessas escolas remonta ao final do século XIX, mais precisamente ao ano de 1899, com a criação do movimento de educação popular – o Sulco, sob a liderança de Marc Sangnier –, que conseguiu aglutinar não só jovens trabalhadores como também a juventude burguesa francesa. Seu objetivo foi aproximar os trabalhadores e o cristianismo, a Igreja e a República, na perspectiva de superar a dicotomia entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais (QUEIROZ, 2004).

Daí que as reuniões, os congressos, círculos de estudos e outras atividades promovidas pelo movimento Sulco, contando inclusive com a participação de agricultores e de alguns sacerdotes católicos, culminou com a organização e criação do Sulco Rural, por ocasião do 3º Congresso do Sulco em Lyon, em 1904. Por sua vez, o I Congresso Nacional Rural do *Sillon*, em *Laumes-Alésia*, em 1908, é considerado um marco extremamente importante no desenvolvimento da organização da juventude rural e, deste modo, terá uma influência positiva na criação e expansão das Casas Familiares Rurais (QUEIROZ, 2004). De acordo com esse autor, esse Congresso acabou despertando, nas lideranças pertencentes ao movimento Sulco, a necessidade de organização e formação dos jovens, na perspectiva do desenvolvimento do meio rural francês.

Se, no início, o Sulco, enquanto um movimento católico, contava com a participação e o apoio de lideranças ligadas à Igreja Católica, a partir de então, vai-se distanciando e abrindo espaços para a participação de pessoas sensíveis às causas sociais e políticas. Isso ocorre por conta do clima instalado no início do século XX com a separação entre Igreja e Estado, bem como pelas consequências advindas das duas grandes guerras: a de 1914 (Primeira Guerra Mundial) e a de 1917 (Revolução Russa), entre outros aspectos que assolavam, nesse período, a França, de modo especial, e a Europa de maneira geral.

Nesse cenário, o Papa Pio X, em 25 de agosto de 1910, publica a carta “Nossa Responsabilidade Apostólica”, exigindo que as lideranças do movimento Sulco deixassem seus cargos e funções, e que padres e seminaristas não fossem membros do movimento e que estes a partir de então, estivessem sob a autoridade dos bispos. Essas exigências resultaram no afastamento da liderança, Marc Sangnier e seus amigos, que abandonam as atividades da ação católica e optam pela vida política (QUEIROZ, 2004).

Mesmo assim, durante a segunda década do século XX, o movimento continuou com suas atividades de estudos e organização, resultando na fundação, em 10 de novembro de 1920, do Secretariado Central de Iniciativa Rural – SICR, por conta do trabalho e da organização do Sulco Rural, bem como de outros movimentos e de várias correntes de pensamentos influentes naquela época: as Semanas Sociais, o personalismo de Emanuel Mounier, o Movimento Republicano Popular, a Juventude Agrária Católica, entre outros, como explicita Queiroz (2004, p.65-66) e, portanto, tiveram um papel decisivo na criação da Casas Familiares Rurais:

Este período e, sobretudo a preparação e a fundação do SCIR são marcos fundamentais para entendermos a criação das Casas Familiares Rurais, pois [...] alguns fundadores eram membros daquela organização e contribuíram para a descentralização da mesma através da criação das Seções Sindicais.

Os antecedentes históricos descritos permitem afirmar que o surgimento das Casas Familiares Rurais Francesas ou *Maisons Familiales Rurales* (MFR) não se deu por conta da vontade dos poderes públicos, e, sim, a partir da organização de seus promotores, de seus “artesãos”: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo, pessoas de diferentes profissões e ocupações, comprometidas com o desenvolvimento e o futuro da juventude do/no meio rural.

2.2 CASAS FAMILIARES RURAIS OU MAISONS FAMILIALES RURALES: O MOVIMENTO EDUCATIVO NA FRANÇA

No contexto dos anos de 1920 a 1930, a agricultura francesa passava por mudanças, incluindo, de um lado, o início do processo da mecanização agrícola e, do outro, uma crise no mercado agrícola e pecuário no âmbito dos pequenos proprietários de terra. Em consequência,

ocorre o fenômeno do êxodo rural, ou seja, do abandono de várias comunidades rurais, resultando em um contingente de pessoas muito grande nas cidades, acarretando uma verdadeira concentração urbana. Acrescenta-se ainda, em meio a essa situação de crise no meio rural francês, a falta de um projeto educacional por parte do Estado, compatível com a realidade e a vida dos camponeses, de modo especial, dos adolescentes e jovens que viviam e trabalhavam no campo (BEGNAMI, 2003; QUEIROZ, 2004; GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

Em face desse quadro, em 21 de novembro de 1935, numa pequena aldeia no sudoeste francês, em *Sérignac-Péboudou*, região de *Lot-et-Garonne*, nasce a Casa Familiar Rural ou *Maison Familiale Rurale*, tendo à frente desta empreitada as seguintes pessoas: Jean Peyrat, agricultor, membro do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), Presidente do Sindicato Agrícola de sua comunidade e Membro do Conselho Municipal, um verdadeiro líder; o pároco de *Sérignac-Péboudou*, Abbé Granereau, (1885–1988), filho de camponês e que vivenciou muito de perto as injustiças e pressões, entre outras dificuldades do homem do campo; Arsène Couvreur, discípulo de Sangnier, militante de organismos sociais, familiares, agrícolas e políticos. São essas pessoas, portanto, que dão início às primeiras conversas, aos primeiros diálogos em torno do que, dois anos depois, ficou conhecida como Casa Familiar Rural (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010). A partir dessa experiência, iniciou-se a primeira escola batizada de “Casa Familiar de Lauzun”, nome da cidade na qual ela foi implantada em 1937 (GIMONET, 1999).

Além de Jean Peyrat e do Pe. Granereau, Queiroz (2004) cita ainda dois agricultores que ajudaram neste momento de construção e implantação da primeira experiência, denominada nos anos seguinte de Casas Familiares Rurais. Foram eles: M. Callewaert e Edouard Clavier.

É importante ressaltar que todo esse movimento em torno da criação dessa escola se deve à recusa do jovem adolescente Yves de continuar os estudos na escola onde tinha acabado de obter o diploma de conclusão do ensino primário, em 1934. Disse, então, Yves: [...] papai eu te obedecerei em tudo, mas para a escola superior, terminou, eu não voltarei mais. Eu quero ser agricultor. Lá não se faz agricultores” (GRANEREAU, 1968, apud QUEIROZ, 2004, p. 66). O fato de Yves se recusar a estudar na escola oficial para dar continuidade aos estudos superiores, inclusive, já estava matriculado em uma escola sem vínculo com o mundo rural, acabou levando o pai a uma decepção muito grande, pois vislumbrava para o filho mais instrução. Aqui dá início o diálogo do agricultor, Sr. Jean

Peyrat com o pároco, amigo e conselheiro e se desdobra posteriormente em outras reuniões e discussões com os demais agricultores.

- Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.
- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas – disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.
- Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
- Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de sua casa.
- Quantos agricultores autênticos – prosseguiu Jean Peyrat – você têm visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda a vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer. O remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então, encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro. (NOVÉ-JOSSERAND, 1998, apud GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p.24).

O diálogo prosseguiu e houve uma reunião na casa paroquial em setembro de 1935, onde, além do padre e do agricultor Jean Peyrat, estavam presentes três outros colegas agricultores, pais de jovens que, posteriormente, formariam a primeira turma de alunos. Neste encontro, por conta do impasse estabelecido, a solução do padre foi a de se oferecer para cuidar pessoalmente do prosseguimento dos estudos do jovem, impondo, porém, algumas condições aos pais, entre as quais, encontrarem alguns colegas para Yves, que viessem a ajudar na manutenção e no material necessário e que tomassem parte na responsabilidade da empreitada.

Os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, na própria casa paroquial, seguindo a orientação teórica do sacerdote e, em seguida, voltavam à sua propriedade agrícola, onde os pais se comprometeriam em deixar tempo suficiente para auxiliarem seus filhos nos deveres escolares como esclarece García-Marirrodriaga (2010, p. 26-27):

Ainda que houvesse certas reticências por parte dos pais, o pároco lhes convenceu da necessidade da vida de grupo dos adolescentes como parte indispensável de sua formação e de que eles teriam que se comprometer a

deixar tempo livre para seus filhos durante as três semanas que passavam em suas casas para que pudessem fazer suas tarefas. Desta forma tão natural, começou uma incipiente ‘alternância’ com um ritmo de três semanas na propriedade e uma semana na escola’.

Essa exigência constitui os princípios básicos do nascimento desta experiência de escola do campo, ou seja, *a alternância integrativa e o associativismo* e, segundo Nosella (1977, p.21), esta “[...] foi uma fórmula que satisfaz aos agricultores e aos anseios da formação do Sacerdote”. Para García-Marirrodrga (2010), essa conversa histórica marcaria o nascimento, a vida das Casas Familiares Rurais. Daí que, em 21 de novembro de 1935, os quatro jovens agricultores – Edouard Clavier, Lucien Callewaert, Paul Callewaert e Yves Peyrat – chegam à casa paroquial de Sérignac-Péboudou acompanhados de seus pais, onde ficariam sob a orientação do Padre Granereau.

O primeiro ano dessa experiência demandou a construção do Primeiro Plano de Formação, a partir de três aspectos considerados fundamentais na formação dos jovens, tanto na visão do padre como dos pais agricultores: a formação técnica, geral e humana. A formação técnica se refere aos saberes-fazeres que o agricultor necessita para lidar com a terra, com o ofício de camponês; a formação geral e a formação humana e cristã, consideradas essenciais para formar a personalidade. Daí os ensinamentos de história, da sociedade, dos modos de expressão oral e escrita, religião, formação humana e cultural sobre a vida e os valores do campo, entre outros, compõem os conteúdos, pois o desejo do pároco e dos pais era de formar indivíduos íntegros e responsáveis consigo mesmos, com os outros e com o meio rural.

Com seis meses de atividades e ainda sem muita repercussão na sociedade francesa, os pais, motivados pelo SCIR, decidem encerrar essa jornada no dia 10 de maio de 1936. O convite, assinado pelo Presidente do SCIR e por Jean Peyrat, acabou juntando umas cinquenta pessoas, além dos quatro jovens estudantes, e contou com uma vasta programação: missa, informes, almoço, seguida de uma “prova”, de um “exame” para os jovens, com duração de duas horas, ministrada por um professor da Escola Superior de Purpan, responsável pelos cursos de correspondência. Os jovens foram bem-sucedidos nos exames, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, despertando no Ministério da Agricultura o interesse por essa experiência voltada para o desenvolvimento da agricultura da região e do meio rural (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010).

O êxito, o sucesso do primeiro ano dessa experiência, com uma fórmula perfeitamente adaptável às necessidades do meio rural, entusiasmou as famílias presentes no encerramento das atividades e, como consequência, o aumento do número de jovens interessados na nova

‘Escola Agrícola’. É nesse contexto que os pais decidem contratar um monitor em tempo integral. Desse modo, elegem Jean Cambon, filho de agricultor, recém-graduado pela Escola Superior de Purpan, para ser monitor. Sobre essa questão, Chartier (apud QUEIROZ, 2004, p. 68) diz: “[...] é, portanto, possível de afirmar que de fato por conta de sua qualificação e de seu estatuto, Jean Cambon seja realmente o primeiro monitor das Casas Familiares Rurais”.

Em relação à questão legal, houve uma reunião com a presença de uma dezena de pessoas em 23 de agosto de 1936, na qual se constitui uma comissão presidida por Jean Peyrat e que resultou na escrita de uma carta encaminhada para o Ministério da Agricultura cujo teor foi o processo de reconhecimento da iniciativa da Escola Camponesa como escolaridade obrigatória.

No ano seguinte, mais precisamente em 21 de março de 1937, ocorre outra reunião importante: a transferência das aulas de *Sérignac-Péroudou* para Lauzun, não apenas por oferecer melhores condições físicas como também para difundir essa experiência França afora. Também se discutiu a criação de uma escola agrícola para as meninas, que passou a funcionar no ano de 1940 com 35 alunas, o funcionamento e o futuro da *Maison d’Apprentissage Agricole*, como esclarece García-Marirrodrga (2010, p. 30-31): “Pela primeira vez, aparece a palavra *Maison*, casa, no lugar de escola. Foi um passo a mais em direção ao que seria um pouco mais tarde a denominação de ‘*Maison Familiale*’ (casa das famílias). Mais que um nome, era um avanço frente à responsabilização das famílias”.

Para concretizar a mudança do local da escola, os pais dos jovens em formação foram convocados para uma Assembleia Geral da Seção Regional do SCIR em 25 de abril de 1937 com o objetivo de decidir, entre outras coisas, a compra de um imóvel onde funcionaria a nova escola em Lauzun. Nesse mesmo dia, os quinze alunos fizeram o exame do segundo ano. Inicialmente, a paróquia se comprometeu com a compra, mas a proposta foi recusada pelos agricultores. Daí que, numa outra Assembleia Geral realizada em 25 de julho desse mesmo ano, as famílias decidem mudar os estatutos, tirando a responsabilidade legal do SCIR e passam a assumir a responsabilidade com a Seção Regional. Em 24 de outubro, compram uma casa em Lauzun e o Conselho da Seção Regional do SCIR assume a responsabilidade financeira como também desobriga o Padre Granereau desta responsabilidade, mas manteve as outras (QUEIROZ, 2004; GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010).

Constata-se que o ano de 1937 foi decisivo para as Casas Familiares Rurais, por conta dos acontecimentos, das decisões por parte dos agricultores, na perspectiva de avançar nos princípios que orientam essas escolas: a responsabilidade e o comprometimento dos pais, tanto em relação à formação dos jovens como do ponto de vista da sustentação financeira.

Outro fator importante de consolidação das Casas Familiares Rurais foi a presença em tempo integral do monitor, o engenheiro Jean Cambom.

Paulo Nosella (1977), o primeiro a pesquisar sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, destaca que, além dessas questões de organização e estruturação dessa escola, chama atenção para outras características das Casas Familiares Rurais, como: a manutenção da estreita relação desta com os sindicatos rurais e com o movimento da Ação Católica Francesa, através da Juventude Agrícola Católica (JAC), o que, segundo ele, “[...] significa que as Casas Familiares Rurais nunca foi uma escola isolada da ação e do desenvolvimento socioeconômico de seu meio” (NOSELLA, 1977, p.22). Sobre essa questão, García-Marirrodiga (2010, p.34) expressa: “[...] o meio socioprofissional e a associação dos atores locais, se colocam no coração do processo de formação por alternância. E animando o conjunto, a equipe de monitores”.

Outro elemento destacado por Nosella (1977, p.22) sobre as Casas Familiares Rurais, nesse primeiro período, “[...] é a ação e reflexão dos jovens alunos realizadas no meio social deles, participando nas organizações e reuniões sócio-religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio”. O jovem, nesse contexto, passa da condição de ser pessoa em formação a autor de sua própria formação.

Por conta da expansão das experiências em alternância, para se ter uma ideia, em 1944 já existiam 50 escolas na França, sendo necessário criar uma União Nacional e um Centro Pedagógico. Assim, constituiu-se o primeiro Conselho de Administração Nacional, tendo como presidente Jean Peyrat, e com a sede em Lauzun. Quanto à formação dos formadores, criou-se a Escola de Quadros em 1942, pois, com o processo de expansão, acabou exigindo uma melhor consistência pedagógica por parte dos monitores, como também uma compreensão da proposta em alternância, como afirma Queiroz (2004, p. 71):

Essa nova realidade – expansão, guerra, influência da Igreja Católica, adequação as exigências do Ministério da Agricultura, formação de educadores, clareza pedagógica — colocou novos desafios, provocou a necessidade de uma melhor organização, possibilitou muitas mudanças e uma estruturação político-administrativa, bem como uma organização pedagógica que respondesse às necessidades do desenvolvimento e expansão das Casas Familiares.

No processo de organização das Casas Familiares Rurais na França, entre 1944 e 1945, ocorreu uma crise no interior da União Nacional por conta do crescimento, pois, em 1945, já havia 67 Casas Familiares. A crise se deu, por um lado, a partir de seu fundador – o

sacerdote, pois, na avaliação dos agricultores, o bom sacerdote não era um bom administrador, e, do outro, pela presença do Ministério da Agricultura. Disse Gustave Thibon, Presidente da União Nacional na terceira Assembléia Geral:

Em nosso movimento, tem sido necessário resistir a duas tentações: por um lado, tivemos necessidade do Estado, e de outra parte, não deveríamos ser um movimento estatal. As MFR não devem estar sob o controle absoluto do Estado, não devem ser simplesmente uma engrenagem administrativa. Mas é necessário ter sua ajuda e seu controle. Por outro lado, como nossa originalidade é de essência familiar, é um prolongamento da família, ainda que, a maior parte das famílias que confiam seus filhos à nossa instituição é atualmente católica, está claro que o movimento não pode converter-se em um movimento controlado pela Igreja. Ainda que, o movimento pode estar apoiado pelo Estado, pode e deve também ser respaldado e inspirado pela religião. Mas não deve ser absorvido nem pelo Estado nem pela Igreja. É a família quem em última instância deve ser protagonista. Temos que seguir unidos fortemente e esta fórmula familiar e profissional, porque senão, perderíamos todo nosso caráter específico original: não seríamos uma escola camponesa. (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 40).

Em uma Assembleia Geral Extraordinária na sede da União Nacional, em 24 de novembro de 1945, agora em Paris, decisões importantes foram tomadas para a vida futura das Casas Familiares: a renovação do Conselho de Direção da União Nacional, após o pedido de demissão de todos os membros, inclusive do Padre Granereau (QUEIROZ, 2004; GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010), marcando uma nova fase na história das Casas Familiares Rurais, tanto do ponto de vista administrativo e financeiro, como também quanto a uma ‘pedagogização’ do movimento. Para isso, foram chamados técnicos em educação e em pedagogia, com o objetivo de estudar e sistematizar o movimento, buscando noções em outras escolas pedagógicas, dando assim às Casas Familiares Rurais uma concepção teórico-epistemológica e técnica com vistas a saírem da intuição e do improvisado.

Assim, afirma Nosella (1977, p. 24-25): “[...] O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletir sobre o que isso poderia representar para a Educação. [...] Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo”.

Nesse contexto, entra em cena uma pessoa muito importante: Florent Nové-Josserand, que assumiu a presidência em 20 de dezembro 1945, permanecendo por vinte anos. García-Marirrodriaga (2010, p.41-42) descreve o sentimento que moveu Nové-Josserand no momento em que o seu nome foi indicado para estar à frente da União Nacional. Apesar de ser longa a narrativa, vale a pena transcrever, dada a riqueza e profundidade:

Minha primeira reação: não é possível! Grandes responsabilidades no sindicalismo e nas organizações profissionais agrícolas já me exigiam muito tempo. Tinha também minha família, a nossa propriedade, com as conseqüências tanto para uma como para a outra em assumir uma nova responsabilidade. Minha família, minha propriedade pediam minha presença depois de uma longa ausência por causa da guerra e do cativeiro, e não nadávamos na abundância... Era natural que minha visão do futuro, minha experiência, todavia, limitada, minha vontade de fazer frente a minhas responsabilidades quando as aceito, me obrigam a dizer que não. Mas as pessoas presentes insistiam. Minha razão me aconselhava recusar a proposta, mas meu ideal de cristão e minha responsabilidade agrícola me empurravam em outro sentido. Discutimos entre nós alguns problemas das MFR, os princípios e as condições que podiam assegurar seu futuro, a contribuição que se podia dar à formação de jovens, futuros agricultores, e ao desenvolvimento da agricultura e do meio rural. [...] Aqui estava o papel de responsável que se me pediu. Mas, porque finalmente aceitei? Estava convencido há muito tempo de que o valor dos homens era o elemento mais importante para o futuro de uma organização na evolução da sociedade. A ação profissional que me envolveu há pouco tempo, proporcionou-me essa convicção. Competência e valor das pessoas me parecem o problema número um para uma boa evolução de nossa agricultura. Se eu optasse finalmente por um sim, era unicamente em razão desta preocupação. Contribuir para a formação das pessoas era um prelúdio indispensável da eficácia da organização profissional. As MFR eram e podiam continuar sendo mais uma resposta a esta necessidade capital, este método de formação era a porta para uma grande quantidade de jovens filhos e filhas de agricultores e de gente do meio rural. Sua pedagogia era realista e permitia a um grande número deles uma verdadeira formação de vida. Mas, para consegui-lo, devíamos ter os meios. E a resposta que tive às exigências formuladas colocava à nossa disposição os mais essenciais.

Como se vê, motivado pelo ideal cristão e, compreendendo o papel das Casas Familiares Rurais na vida e na formação dos jovens do meio rural na perspectiva do desenvolvimento da agricultura, do meio rural e o papel dos pais nesta empreitada, Nové-Josserand, toma as primeiras decisões ou iniciativas.

Cada MFR ou Casa Familiar Rural depende de uma Associação de famílias, que é a responsável em todos os pontos de vista;

A formação se realiza por alternância de estadias entre a Escola e a propriedade com uma freqüência variável segundo cada região;

Os jovens se agruparão em pequenos grupos, fixando-se em 12 o mínimo para a viabilidade da formação;

As famílias podem recorrer a um sacerdote católico ou a um pastor protestante para a educação dos jovens cujos pais queiram assegurar uma formação religiosa para seus filhos. Em nenhum momento caso o ministro de culto pode ser o Diretor da MFR. (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 42-43).

Essas decisões acabaram demandando uma melhor compreensão em relação aos objetivos, princípios e métodos das CFRs, como descreve esse autor (2010, p. 43-44):

Objetivos: a formação dos jovens para prepará-los para o futuro. Uma formação que compreenderia ensino geral, educação e o forjar a personalidade.

Os princípios: as MFR são de essência familiar. Por esta razão, iniciativas e responsabilidades recaem nos pais dos alunos antigos, atuais ou futuros.

Os métodos: a alternância que já se tinha provado com êxito, e que relacionava experiência, teoria e prática profissional.

As orientações referenciadas culminaram por resolver a crise no interior das Casas Familiares, e foram importantes para sua consolidação e expansão não só na França, mas pelo mundo afora. Contudo, lembra García-Marirrodriaga (2010, p. 43): “O mérito do padre Granereau, Couvreur, Peyrat e de seus amigos é inquestionável e os CEFFAs de todo o mundo, começando pelas MFR da França, lhes devem um grande reconhecimento”.

2.2.1 Organização Pedagógica

Em face das mudanças e orientações empreendidas pela nova Diretoria, na perspectiva de assegurar a eficácia das Casas Familiares, foi necessário elaborar toda uma organização teórico-pedagógica. É nesse momento que aparecem os educadores André Duffaure e Jean Robert, este último, professor de Universidade, os quais desenvolvem um trabalho de base da nova concepção educativa entre os anos de 1946 e 1950.

Desse modo, Duffaure e Jean Robert buscam essa nova concepção nas experiências dos ‘organismos de educação popular do Canadá’, nos ‘centros de formação dos Países Baixos, da Dinamarca, Alemanha e Grã-Bretanha; no ‘Movimento de Educação Popular para a Europa’, nos ‘organismos de educação de jovens e de adultos dos Países do Norte’, nas ‘Altas Escolas Superiores dos países escandinavos’ como também nos encontros internacionais do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) de Sèvre e da Escola Nova (QUEIROZ, 2004).

Assim, as Casas Familiares, com pouco mais de uma década de existência e de certo modo com um acúmulo de experiência, vão pouco a pouco construindo as bases teóricas e práticas da Pedagogia da Alternância em terreno francês. Essa construção, conforme mencionado, foi progressiva e operacionalizada por uma permanente pesquisa-ação, unindo a

experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Daí Chartier e Legroux (apud QUEIROZ, 2004) afirmarem que a Pedagogia da Alternância vai construindo, sistematizando não só na base do pensamento pedagógico de Duffaure e Robert, mas também lançaram mão, se aproveitaram das ideias de pesquisadores e de correntes pedagógicas da época.

Dewey, que colocava o valor de uma formação baseada sobre a experiência e o projeto, Declory com seu método de centros de interesses, Freinet e as técnicas educativas, Cousinet que insiste sobre o valor do trabalho livre por grupo, Rogers que preconiza uma pedagogia relacional psicossocial. (QUEIROZ, 2004, p. 78).

As bases teórico-epistemológicas dos autores da Pedagogia Ativa na Europa (DECLORY, FREINET, COISINET e ROGERS) e da Escola Nova nos Estados Unidos (DEWEY), construídas no início do século passado, constituem as orientações pedagógicas das Casas Familiares Rurais no seu nascedouro. Isso veremos no capítulo seguinte, ao tratarmos das Casas Familiares Rurais enquanto um sistema educativo na expressão de Gimonet (2004) diferenciado de ensino e aprendizagem das escolas tradicionais. Esse arcabouço teórico-epistemológico permitiu à Duffaure elaborar o mais famoso instrumento pedagógico dos CEFFAs, denominado de Plano de Estudo, sendo até o presente o instrumento pedagógico mais importante no processo ensino-aprendizagem dos CEFFAs, entre outros, os quais serão descritos no capítulo seguinte.

Outro aspecto importante nesta fase das Casas Familiares Rurais, diz respeito à questão da formação dos monitores. Houve ampliação do tempo de formação desses profissionais, como também passaram a ter não apenas uma formação pedagógica, mas também técnico-agrícola, devido às exigências internas e externas, ou seja, tanto por parte do movimento como por parte do governo francês, em virtude da exigência do aumento do nível de escolarização adotada naquele país.

Essa escola foi ganhando visibilidade no próprio território francês, passando de 30 escolas em 1945 para 500 escolas, em 1960, sendo preciso frear sua expansão e, inclusive, ocorrendo o fechamento de algumas escolas na França, para não cair no risco da perda da originalidade, nem tampouco do princípio fundamental da alternância: estudo-profissão.

No processo de estruturação pedagógica as CFRs, como visto, vão buscar outras experiências educativas, seja na Europa ou na América do Norte, a exemplo do Canadá, contudo, sua primeira relação de caráter internacional visando implantar uma Casa Familiar

Rural se deu no Continente Africano, no final dos anos 50 e início dos 60, em Tebourda, na Tunísia. Essas experiências, porém, não tiveram muito sucesso, como foi o caso da Tunísia, Costa do Marfim, Gabão, Argélia, Camarões, Etiópia e Burkina Faso (QUEIROZ, 2004). Sobre essa aventura expansionista, narra brilhantemente Florent Nové-Josserand:

Empreendi algumas viagens. Especialmente a África. Queria ver as MFR na selva, conhecer os jovens, suas famílias, as realidades destas regiões. Que descoberta para mim! Que lição de humildade também! Descubro a riqueza destes países. Países pobres verdadeiramente, mas de população acolhedora, unidos à família; com suas diferenças, mas respeitosos com os anciãos, com os jovens e com tudo o que diz respeito à vida. Que lições para mim, procedente de um país chamado desenvolvido! Isto me permitiu compreender, respeitar, atuar... Um pouco mais tarde, América Latina, todavia, será para mim um mundo novo cheio de países diferentes e onde tudo nos parece de outra dimensão. Países cheios de promessas, mas com muita dificuldade também. Descubro por todas as partes MFR com seus Conselhos onde os pais são protagonistas, seus pequenos grupos de alunos felizes de estarem ali, monitores e monitoras atentos e próximos dos jovens. Por todas as partes a mesma simplicidade, mas também, a ordem, o método. Sempre a mesma atmosfera familiar e humana. Compreende-se, nestes países, que a MFR, formando jovens no seu meio e responsabilizando os pais, associando-os à formação de seus filhos, seja um meio privilegiado de desenvolvimento. (apud GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 49).

Na Europa, a primeira experiência de Casas Familiares Rurais fora da França se deu na Itália em 1961, seguida da Espanha em 1967 e Portugal em 1985, cada uma delas com características e denominações próprias. Na Itália, por exemplo, passam a ser chamadas de Scuola della Famiglia Rurale ou Scuola-Famiglia. A experiência italiana nasceu pela ação de políticos e apoiada pela Igreja Católica, sendo que a metodologia francesa foi adaptada à realidade da Itália. A fórmula foi também exportada para outros países, inclusive o Brasil (QUEIROZ, 2004; NOSELLA, 1977).

O movimento educativo dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que congrega as diferentes experiências que praticam a Pedagogia da Alternância, no decorrer destes 77 anos (2012), cresceu, germinou e se expandiu por toda a Europa, África, Ásia, América Latina e América do Norte, especificamente no Canadá.

De acordo com os dados publicados por Calvó (2010), existem 1.325 CEFFAs em todo o mundo, sendo: 523 na Europa, 593 na América, 193 na África e 16 na Ásia e Oceania. Os países com maior número de CEFFAs são: a França com 460, seguida do Brasil com 263 e a Argentina com 114. Entretanto, todos eles mantêm os princípios básicos da proposta inicial

das Casas Familiares Rurais, entre eles, a responsabilidade e a condução dos trabalhos da experiência pelas famílias, através de associações próprias, e a adaptação da pedagogia ao meio rural, como uma forma de dar ao indivíduo a formação integral e, com isso, ajudar no desenvolvimento do seu meio.

Atualmente, cada país tem uma associação nacional e associações regionais. Todas se agrupam na Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), fundada em Dakar (Senegal), por ocasião do I Congresso Internacional das Casas Familiares Rurais, de 12 a 16 de maio de 1975, a qual elegeu Florent Nové-Josserand como presidente. Participaram representantes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da UNESCO e da FAO, além do governo de Senegal. Então, a AIMFR é um organismo de caráter educativo e familiar para todos os países do mundo, sem distinção de raça ou ideologia, e sua sede está localizada em Paris, França. São os seguintes os objetivos da AIMFR:

Fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFA no mundo;

Representar os interesses dos CEFFA ante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com eles;

Difundir ante a opinião pública – especialmente no âmbito rural, profissional e familiar – os princípios dos CEFFA definidos em seus estatutos e velar por sua correta aplicação;

Assegurar as relações e intercâmbios de experiências e de material educativo entre os CEFFA de todo o mundo;

Criar serviços comuns para o bom desenvolvimento da Associação, especialmente um serviço de informação e de investigação pedagógica. (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p.51-52).

No âmbito internacional, os CEFFAs contam com o apoio da organização não governamental Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMRF), com sede em Bruxelas, Bélgica, cujo objetivo é estabelecer colaborações e intercâmbios, bem como para promover e apoiar técnica e economicamente os CEFFAs no mundo (QUEIROZ, 2004; GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010).

As reflexões descritas, mesmo com as limitações de quem não intentou aprofundar, conforme consta no resumo deste capítulo e tratada na introdução deste trabalho, permitem dizer que, por conta da organização dos trabalhadores rurais na França por meio dos sindicatos, ao lado de lideranças da Igreja Católica, provocados pela “rebeldia” de um adolescente que não desejava desenraizar-se do meio rural, do desejo de ser camponês, esse movimento chega à atualidade com diferentes formas de organizações escolares no âmbito

internacional e nacional, com o objetivo de levar adiante um projeto educativo para os adolescentes e jovens do meio rural. Vale ressaltar que o referido projeto se assenta em uma lógica e em outro estilo diferente de desenvolver prática pedagógica em que teoria e prática caminham juntas, são indissociáveis. É, pois, com esse espírito de solidariedade, de desenvolvimento, de humanismo coletivo, que chegam até nós, as Escolas Famílias Agrícolas, como são denominadas as primeiras experiências brasileiras, de inspiração italiana. Desse modo, nesta e na próxima subseção, adotar-se-á o termo Escola Família Agrícola (EFAs) por ter sido a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância implantada no Brasil, no Estado do Espírito Santo, seguido posteriormente da Bahia, *locus* de desenvolvimento desta pesquisa.

2.3 EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: GÊNESE E ORGANIZAÇÃO DAS EFAs NO BRASIL

2.3.1 Contexto Histórico

A experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) surge no Brasil no ano de 1969, no meio rural, em três municípios ao mesmo tempo: Olivânia, distrito de Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, todas no sul do Estado do Espírito Santo, acolhendo inicialmente apenas rapazes e só mais tarde, em 1970, em Iconha, nesse mesmo Estado, implanta-se uma EFAs somente para moças.

As EFAs, como foram denominadas as primeiras experiências em terras brasileiras, são implantadas por iniciativa do jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, nascido na região de Vêneto, nordeste da Itália que chega ao Brasil em 1962 a convite de um padre provincial do Brasil quando este visitava a Itália. Vindo de navio da Itália para o Brasil, desembarca no porto de Salvador, Bahia, e logo segue de ônibus para São Leopoldo, no Rio Grande do Sul para completar o seminário.

Após ser ordenado em 1964, Pe. Humberto se instala no sul do Espírito Santo onde permaneceu até 1984 com uma tarefa: assumir a direção de uma escola no município de Anchieta, nome da cidade em homenagem ao seu fundador, um padre jesuíta, região colonizada por imigrantes italianos. A convite de um padre provincial para uma visita, Pe. Humberto se depara com uma realidade extremamente triste da maioria dos descendentes de

imigrantes italianos, bastante diferente da situação dos que foram para o Rio Grande do Sul, como ele expressa em uma entrevista narrativa à *Revista Marco Social*:

O encontro com os italianos foi muito forte. No Espírito Santo, a história deles foi de muito sofrimento, pois, quando chegaram lá, no final do século XIX, foram lançados à própria sorte. Era um povo miserável, sem as mínimas condições de vida. Quando me mudei, para assumir a escola, passei por um episódio que me fez refletir sobre o que poderia ser feito para mudar aquele quadro. Naquela época, conheci um menino muito inteligente e esperto, mas que, quando perguntado onde morava, dava respostas evasivas e enrolava se tinha que explicar onde ficava a sua casa. Na ocasião, não entendi bem aquela reação, mas, com o tempo, percebi que aquele jovem tinha vergonha da sua origem rural! E isso era uma característica muito forte na região. O jovem, saído da sua terra para estudar na cidade, recebia uma formação distante da realidade local e logo passava a não aceitar a vida no campo. Tinha preconceito de si e da sua origem. Esses rapazes e moças, sem oportunidade e sem se reconhecerem, deixavam suas propriedades, abandonavam a família e iam trabalhar na cidade. (PIETOGRANDE, 2010, p. 66).

A narrativa do Pe. Humberto nos remete a duas reflexões. A primeira delas diz respeito às condições de sofrimento e miséria dos seus compatriotas, e a outra, à vergonha instalada nos jovens do meio rural de se identificarem como sujeitos do campo, como agricultores ou filhos de agricultores, enquanto uma das formas de produção e de existência de vida no campo.

Muito embora a região apresentasse um potencial humano elevado, este não era aproveitado, apesar de estar em condições de desenvolver experiências de promoção comunitária, por praticar a agricultura familiar e este era, portanto, o grupo social de maior consistência, as famílias apresentavam as seguintes características: “[...] baixa renda *per capita*, agravada pela crise dos cafezais, baixo nível de educação, economia essencialmente agrícola, etc.” (CEAS, 1971, p.2).

Diante desse quadro, o padre se convenceu de que era preciso fazer algo para o interior capixaba, na perspectiva do desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social. Desejoso de um futuro promissor para essa região e, de modo particular, para os jovens, por conta do êxodo rural, começa a buscar alternativas de um ensino condizente com aquela realidade, como ele narra ao rememorar aquele momento histórico durante a entrevista narrativa.

A história daquele menino e tudo o que ela representava não me saíam da cabeça. Em 1966, ao voltar para a Itália, para completar minha formação, eu já tinha a idéia de buscar uma solução para o problema do êxodo do jovem

do campo. A educação da escola jesuíta era ótima, mas não resolvia o problema. Nesse período, eu tinha um vago conhecimento sobre as experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Itália, inspiradas nas Casas Familiares Rurais, de origem francesa. Também tinha lido um artigo sobre a Pedagogia da Alternância que me deixou bastante instigado. Chegando ao Vêneto, tive contato com a Escola Família Agrícola de Castelfranco, e o professor Bruno Bruello, diretor da unidade, abriu as portas para que eu conhecesse aquela experiência. Durante a visita, tive contato com uma realidade encantadora e senti que deveria levar logo essa proposta para o Brasil. Era a solução que eu idealizava, mas, até então, não sabia como. Foi através da Pedagogia da Alternância que vislumbrei um método que valorizava a agricultura e a família, e os jovens gostavam da escola, tornavam-se comprometidos com o seu meio. (PIETOGRANDE, 2010, p. 66-67).

Para viabilizar as EFAs no Brasil, funda-se a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – AES, organização não governamental com sede na Itália, para ajudar no processo de implantação, assinatura de convênios e arrecadação de recursos para a manutenção das referidas escolas. A AES possibilitou a visita de técnicos italianos, com o objetivo de analisar a região e a situação local, inclusive o modelo da Escola Família Agrícola para o Brasil. Além disso, mediante bolsas, alguns técnicos brasileiros foram estudar na Itália, com a finalidade de servir à ação de promoção social na área, contando com a ajuda de vigários estrangeiros, amigos do Pe. Humberto Pietogrande, como ele mesmo diz na sequência da entrevista narrativa:

O professor Brunello ofereceu bolsas de estudo para cinco jovens capixabas passarem um período de dois anos em formação. Inicialmente fiquei na dúvida, pois não sabia se encontraria candidatos dispostos a passar tanto tempo longe de casa. Escrevi uma carta aos vigários dos municípios de Anchieta, Rio Novo e Campinho, que prontamente compraram a idéia e prontificaram-se a encontrar os jovens: Célio de Oliveira Martins, Dirceu Marchiori, Ignácio Pompermayer, João Bortolotti e Osmar Longhi. [...] Os quatro jovens permaneceram na Itália até concluir a formação, e eu voltei para o Brasil com o corpo do Osmar. Estávamos em 1967, e foi aí que comecei a preparar o que seria hoje o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES. Ainda naquele ano, um grupo de quatro técnicos, entre eles, Mario Zuliani, diretor da EFA onde os brasileiros estavam, veio ao Espírito Santo conhecer a estrutura socioeconômica e analisar as condições da região para a implantação das escolas. (PIETOGRANDE, 2010, p. 67).

O MEPES foi fundado em 26 de abril de 1968, por conta de todo processo de mobilização das pessoas, de modo especial dos agricultores das comunidades rurais envolvidas, paróquias e prefeituras. Assim, nasce essa entidade juridicamente, promotora e

mantenedora, sem fins lucrativos, sob a presidência do pároco, com ações na área de educação, saúde e ação comunitária no meio rural capixaba (SILVA, 2003). Essa entidade acabou sendo responsável diretamente por mudanças significativas na vida das pessoas que acreditaram, apostaram numa educação diferenciada para os sujeitos do campo, filhos de agricultores familiares, como diz Pe. Humberto:

[...] aos poucos, o MEPES foi mudando a cara do interior do Espírito Santo, possibilitando um cenário de mudança da agricultura de subsistência para uma agricultura empreendedora, que gera renda e traz qualidade de vida. Essa transformação gerou um impacto positivo na economia do estado e nos credenciou perante o poder público e a sociedade. (PIETOGRANDE, 2010, p. 69).

Como visto, a experiência das EFAs aqui implantadas teve como referência as escolas de alternância da Itália e, no início, as escolas acolhiam somente rapazes. Somente após alguns anos, em decorrência de várias discussões, implanta-se em Iconha, no mesmo Estado, uma escola para moças, filhas de pequenos agricultores. As primeiras iniciativas ganharam visibilidade, e as escolas foram-se ampliando, tanto para o interior capixaba, como para outros Estados brasileiros, a exemplo do Estado da Bahia, sob o intercâmbio do MEPES.

Por conta do processo de expansão das EFAs, houve a necessidade de criação de um Centro de Formação e Reflexão (CFR) para os educadores que viessem a atuar com a Pedagogia da Alternância, como uma forma de garantir a identidade do projeto. Na verdade, essa escola exige outro educador diferente da maioria dos educadores presentes nas escolas do meio rural, conforme veremos mais adiante.

Vale ressaltar que o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal voltado para a monocultura e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora. Como consequência desse modelo de desenvolvimento econômico, ocorre a proletarização dos trabalhadores rurais e a liberação de mão de obra.

Muito embora as EFAs, desde o seu nascedouro na França, tenham uma relação direta com lideranças ligadas à Igreja Católica, do mesmo modo que ocorreu no Brasil, com um projeto de educação escolar voltado para as pessoas do meio rural, inicialmente jovens e

adultos, seus promotores não foram poupados das perseguições instituídas pelo golpe militar de 1964, conforme entrevista narrativa do Pe. Humberto.

Nós nascemos sob os olhares atentos do exército! E foi muito difícil. Os militares achavam que o nosso movimento, por ser de educação, era subversivo. Achavam que esses intercâmbios entre os capixabas e os italianos tinham outros fins, como o de buscar recursos para a guerrilha. Houve, inclusive, um incidente em que fiquei detido em uma delegacia, em Vitória. Na época, eu estava organizando a viagem do agrônomo Eusébio Terra, grande apoiador do MEPES, já falecido. Os militares, com essa idéia de que o nosso projeto era para abastecer os inimigos da Ditadura, o prenderam na véspera de sua partida, e eu fiquei detido por cerca de quatro horas. Eu fui logo solto, mas o Eusébio ficou detido por dois meses! Na década de 1970, passamos pela fase de maior dificuldade. Éramos cada vez mais mal vistos, as prefeituras cortaram a verba, e os colaboradores eram constantemente monitorados e vigiados. Em 1974, após várias reuniões, decidimos encerrar as atividades, pois os recursos estavam se esgotando e não tínhamos condições de manter nossas estruturas. Porém, durante um desses encontros de diretoria, recebi o telegrama de um senhor italiano que gostaria de conhecer nosso trabalho. Tratava-se de Carlos Novarese, um industrial de Milão que se interessou pelas EFAs e nos ofereceu ajuda. Foi curioso, pois em uma única reunião declaramos a morte e a ressurreição do MEPES! Meses depois, Novarese veio ao Espírito Santo e selou esta parceria com uma generosa ajuda. (PIETOGRANDE, 2010, p. 69).

A entrevista narrativa do Pe. Humberto Pietogrande nos remete a pensar quão laborioso foi implantar, no Brasil, uma experiência educativa vinda de tão longe e que, em pouco tempo, acabou se espalhando para as diferentes regiões do Brasil, em virtude do processo de abandono, de silenciamento, de descaso, por parte do Estado brasileiro quanto à educação ofertada à população do meio rural, principalmente no tocante aos anos finais do ensino fundamental e médio.

Se, na França, esse movimento educativo nasce da rebeldia, do inconformismo de um jovem com a educação pública ofertada para os adolescentes e jovens do meio rural que tinham de se deslocar do campo para estudar na cidade e com um conteúdo essencialmente centrado na ideologia urbana, no Brasil como vimos, a origem dessas escolas, se deu não somente por conta das mesmas situações identificadas em terreno francês, mas, sobretudo, da percepção do vigário ao identificar, na fala de um menino, ao ser interpelado onde morava, que ele sentia vergonha de dizer da sua origem rural. É um fenômeno que persiste ainda hoje nos jovens que moram e trabalham no campo ao lado da família, e o que podemos denominar de processo de negação identitária, por ser o campo considerado ainda hoje, por diferentes setores da sociedade brasileira, como o lugar do atraso, do arcaico, do jeca tatu, ou, em outras

situações, como o lugar sublime, do romântico, do lazer e do descanso, em oposição à cidade, o lugar do moderno, da civilização.

Nessa perspectiva, os CEFFAs com sua pedagogia, a alternância, têm percorrido um longo e sofrido caminho em terreno brasileiro, desde sua introdução até os dias atuais, seja do ponto de vista legal, do reconhecimento por parte do poder público quanto à formação alternada, e, portanto, seu reconhecimento é recente; seja por questões de ordem financeira como assinala Begnami (2004), Silva (2003) e Nosella (1977).

2.3.2 “Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil”: Marcas de uma Trajetória

Begnami (2004), no artigo “Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil”, apresenta um panorama do processo de criação e do crescimento da experiência das EFAs no Brasil, e, desse modo, analisa as diferentes fases ou períodos que caracterizam essas escolas no decorrer desse quase meio século de existência em território brasileiro. Segundo ele, as EFAs já passaram por quatro fases, datando a primeira do final dos anos 60 e início dos anos 70, compreendendo a fase da criação dessa experiência no Brasil. Eram escolas informais de curso livre, sem nenhuma autorização legal por parte dos órgãos competentes, com duração de dois anos, e o público era de jovens rurais, filhos de produtores familiares, na sua maioria com mais de 16 anos de idade, isto é, fora da faixa etária escolar.

Nessa fase, o MEPES assumia a responsabilidade financeira e gestora, caracterizando assim uma escola *para* o campo e não *do* campo. Só mais tarde, as associações formadas pelas famílias – produtores familiares, pessoas e entidades afins – assumem essas obrigações, tornando-as escolas *do* campo, protagonizadas por esses atores sociais. O Plano de Formação tinha como finalidade a formação de agricultores-técnicos, com ênfase na construção do projeto do alternante para sua permanência no campo, a formação humana e cidadã. Havia também uma preocupação com o engajamento do alternante nas comunidades, nos movimentos sociais e sindicais do campo. Segundo Begnami (2004), os resultados desta primeira fase foram positivos, pois a maioria dos ex-alternantes ou alunos permaneceu no campo desenvolvendo atividades na agricultura, inclusive muitos deles são ou foram pais, avós de alternantes de hoje.

A segunda fase apontada por Begnami (2004) vai do começo dos anos 70 ao início dos 80, quando ocorre o processo de formalização da escola como unidades didáticas autônomas e também sua expansão no Estado do Espírito Santo e para outros Estados brasileiros. Tem início, nessa fase, os cursos supletivos regulares, hoje Educação de Jovens e Adultos – EJA

(Lei 9.394/96), no começo, em dois anos e, depois, em três, com diploma de conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era o mesmo: jovens adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares.

O plano de formação nessa fase tinha como finalidade a pré-qualificação profissional e a escolarização formal. Por conta do funcionamento irregular e entendendo a educação no campo do direito, emerge o movimento dos agricultores, pais de alunos, em prol do reconhecimento da escolarização ofertada pelas EFAs, pois a universalização do ensino era garantida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor na época – Lei 5.692/71, que obrigava apenas as quatro séries primárias.

Desse modo, segundo Begnami (2002, p. 109), “[...] as comunidades sem escola básica do campo e sem uma política definida apropriada à educação rural, colocam esta demanda para as EFAs como salvadora de uma situação que é caótica em todo o país”. Para ele, portanto, as EFAs surgem, na maioria das comunidades, como uma alternativa ao processo de escolarização em virtude da falta de escolas no campo, da inexistência de uma política pública de educação para a juventude rural para cursar os anos finais do ensino fundamental e médio. Era uma situação semelhante à ocorrida na França nos idos dos anos 30, tornando-se um fator de risco para a proposta político-pedagógica de uma educação diferenciada e, portanto, dessa experiência inovadora de educação do/no campo.

É dessa fase também, de acordo com esse autor, a criação do antigo 2º Grau (Lei 5.692/71), curso profissionalizante, no qual o ensino agrícola recebeu a denominação de Habilitação Plena de Técnico em Agropecuária, atualmente ensino médio e educação profissional (Lei nº 9.394/96), para os egressos do ensino fundamental. A primeira escola nesta modalidade de ensino foi a de Olivânia, no município de Anchieta – ES, em 1976, vindo, posteriormente, a Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia – ETFAB em Riacho de Santana, na Bahia, em 1984.

Por sua vez, deve-se mencionar nesta segunda fase, no contexto histórico de expansão das EFAs no Brasil, o aparecimento das primeiras pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação, cujo objeto de estudo recai sobre a pedagogia da alternância, como as desenvolvidos por Nosella (1977), Pessotti (1978) e Gianodoli (1980), conforme relata Silva (2003).

A terceira fase vai do início dos anos 80 ao início dos anos 90, quando ocorre um processo de expansão dessa experiência, a criação das associações e a alternância de ensino regular, isto é, passando de escolas de suplência para escolas de 5ª à 8ª série. Isso se deveu, mais uma vez, às organizações camponesas reivindicando o direito à escola, como afirma

Begnami (2004, p. 8), “[...] querem uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo”.

Data desse período a criação do Centro de Formação e Reflexão (CFR) com sede em Anchieta – ES, mantido pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o objetivo de difundir os princípios e a filosofia das EFAs, como também subsidiar as novas experiências com atividades de capacitação dos monitores, assessoria pedagógica, intercâmbio de material didático, entre outras (SILVA, 2003).

Nosella (1977) destaca, em seu estudo, os objetivos do Plano Pedagógico desse Centro, a saber: objetivo de conscientização, que constitui um pressuposto essencial e coerente com os objetivos de análise e de mudança social que as escolas pretendem; objetivo de fundamentação teórica ancora-se nas áreas da Sociologia e Psicologia e, por sua vez, fundamenta a profissão docente; e objetivo de capacitação técnica, que trata da Didática Geral e Especial e da metodologia da Escola Família Agrícola, possibilitando efetivamente o saber-fazer de um monitor numa EFA.

Por conta da expansão das EFAs em todo o país, demandando acompanhamento, bem como da falta de recursos financeiros para gerir essas escolas, funda-se, em 12 de março de 1982, em São Mateus, no Espírito Santo, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), organização de articulação em nível nacional, onde permaneceu até 2002 quando segue para Brasília, permanecendo até 2010, e daí se transferindo para a cidade de Orizona, no Estado de Goiás. Thierry de Burghgrave (2011)²⁶, em seu brilhante livro com o título *Vagabundos, Não Senhor – Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do campo*, faz referência ao processo da fundação da UNEFAB, que teve início em 1981, inclusive tendo feito parte, na condição de secretário, da Comissão Nacional Provisória, cujo objetivo era escrever o Estatuto baseado no da União Internacional, como também para organizar a Assembleia Constitutiva. Além dele, participaram da Comissão Nacional Provisória os seguintes membros: Mário Zuliani, João Batista Martins, Vicente

²⁶ Thierry de Burghgrave, belga, chega ao sertão baiano no final dos anos 60 para trabalhar com jovens rurais em projetos ligados à Igreja Católica. Aqui, estabeleceu laços profundos, como família e outras formas de relações em terreno brasileiro, de modo especial com a organização sindical dos trabalhadores rurais. Foi um dos principais promotores no processo de implantação da primeira Escola Família Agrícola da Bahia em Brotas de Macaúbas. Tem sido responsável pela tradução de obras/publicações em francês para a língua portuguesa, entre as quais as citados neste trabalho. É autor de um número considerável de artigos sobre o referido tema. Por último, é autor do livro *Vagabundos, não Senhor – cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo*, que faz parte da Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil, pela UNEFAB – 2011. Coordenador Editorial da *Revista Formação por Alternância*, Membro da Equipe Nacional Pedagógica, entre outros trabalhos de base e ação comunitária.

Cosme, Francisco Giusti, Pe. Aldo Luchetta, Felipe Éluard, Hildo Azevedo, Pierre Gilly e Manoel Pedro Dias Paes (BURGHGRAVE, 2011 p.181).

Com a criação da UNEFAB, a capacitação pedagógica dos monitores e assessores pedagógicos, que sempre esteve sob a responsabilidade do MEPES, agora por conta de toda uma reorganização do movimento em nível nacional, passou pouco a pouco para a UNEFAB, que conta atualmente com uma Equipe Pedagógica Nacional composta, em sua maioria, por representantes das Associações Regionais (BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003).

É desse segundo período, a instituição do plano de formação para o ensino fundamental, o qual tem como finalidade a escolarização e a orientação profissional; já o plano de formação para o ensino médio está voltado para a formação geral e a educação profissional. Embora as EFAs tenham instituído a formação profissional, tanto no nível fundamental como no médio, essas escolas dão ênfase à questão da cidadania, da politização e formação de líderes, sobrepondo-se aos aspectos da profissionalização (BEGNAMI, 2004).

Para Begnami (2004), o plano de formação ainda hoje sofre problemas de ordem legal, pois os órgãos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil tentam sufocar alguns instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância, a exemplo do Plano de Formação. O problema é antigo e, por isso, Nosella (1977) questiona: As EFAs adotam um currículo oficial ou plano de estudo? A LDB em vigência – Lei 9.394/96, em seu artigo 23, trata da questão da alternância e é exatamente nas brechas dessa lei que o plano de formação das EFAs é “[...] construído a partir de planos de estudo, ou seja, com temas geradores, ligados ao contexto, constitui a base do currículo da EFA” (BEGNAMI, 2004, p. 9).

Daí que as EFAs não adotam o livro didático – instrumento de ensino ou na maioria das vezes usado como “manual didático” (D’ÁVILA, 2001) –, frequentemente utilizado nas escolas oficiais que fazem parte dos sistemas de ensino, seja municipal ou estadual, inclusive nas do meio rural no processo educativo. Na verdade, as EFAs consideram os livros didáticos inadequados ao campo e ao sistema alternante, ou seja, são essencialmente urbanos. Os conteúdos estudados nos CEFFAs têm como referência o Plano de Formação, que, nas escolas oficiais, corresponde às chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para tanto, o processo de ensinar e de aprender nos CEFFAs tem como ponto de partida os temas geradores elaborados em conjunto entre monitores e alternantes nos Plano de Estudo. Os temas geradores do método dialético da pedagogia de Paulo Freire constituem a base dos currículos dos CEFFAs e são sempre voltados para o contexto local, as vivências, os saberes e a cultura dos jovens alternantes em formação.

Um aspecto dessa nova fase, destacado por Begnami (2004), é o fato de crianças estarem frequentando os CEFFAs e, para ele, este é um fenômeno tipicamente brasileiro – por conta do vazio de escolas públicas para este segmento no/do campo –, ocorrendo desse modo mais escolarização do que profissionalização. Consequentemente, há pouca interferência na realidade socioprofissional e vice-versa, diferentemente de outros países como também do momento de implantação, quando apenas eram recebidos jovens acima de 16 anos de idade. Outra característica dessa fase abordada pelo autor diz respeito à criação de uma associação mantenedora, responsável pela gestão político-pedagógica antes mesmo da criação da escola.

A quarta fase tratada pelo autor de forma cronológica se inicia nos anos 90, vindo até os dias de hoje, sendo caracterizada pelo fortalecimento da UNEFAB, das regionais e da adequação da formação do jovem ao mundo rural, por conta das mudanças da sociedade globalizada e das novas tecnologias. Há de se registrar nesta fase a presença da ONG Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMFR), com ajuda financeira inicialmente para algumas regionais e, a partir de 1997, após convênio com a UNEFAB, estendendo ao conjunto das EFAs de todo o Brasil.

Em virtude das mudanças do mundo globalizado e das novas tecnologias praticadas na agricultura patronal e, como consequência, do aumento das desigualdades sociais no campo, agravado pela falta de educação, de políticas agrárias e agrícolas voltadas para a agricultura familiar, as EFAs vêm discutindo e sugerindo respostas para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar. Tais respostas podem surgir através da formação dos agricultores e dos jovens alternantes, por ser esta uma fonte de renda e de geração de emprego, evitando assim o êxodo rural, a miséria e a pauperização dos sujeitos que vivem no campo. Desse modo, segundo Begnami (2004, p. 11): “A urgência do empreendedorismo e a busca da diversificação das atividades no meio rural vão sugerir e orientar os novos planos de formação dos jovens nas EFAs, na busca de soluções e futuro condigno no meio rural”. Nesse contexto, a UNEFAB vem desenvolvendo ações e atividades que configuram esta nova fase de desenvolvimento das EFAs no Brasil, com vistas a responder à demanda dos jovens, de sua família e da comunidade na chamada sociedade do conhecimento.

Finalmente, Begnami (2004) aponta em seu texto os desafios ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil. Por considerarmos de extrema relevância tais desafios por conta de as EFAs terem assumido a demanda da educação básica no campo no Brasil há mais de quarenta anos, em virtude do vazio deixado pelas políticas públicas de educação para este segmento da sociedade, analisar-se-á cada uma delas.

O primeiro desafio apontado por ele diz respeito à questão financeira para manutenção das escolas por parte dos poderes públicos de forma mais efetiva, sem, contudo, perder a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e do próprio movimento. Verifica-se que esta questão tem-se verificado desde a criação, a implantação das primeiras escolas no norte do Espírito Santo, como visto na entrevista narrativa de Pe. Humberto, tratada anteriormente, e perdura até os dias atuais, sempre contando com recursos externos, de ONGs e de pessoas solidárias a este movimento educativo, muitas vezes também de fora do Brasil, a exemplo da EFA de Angical, objeto de pesquisa de mestrado desta autora²⁷.

O segundo desafio apontado por Begnami (2004) diz respeito ao reconhecimento da pedagogia da alternância pelos poderes públicos, pois esta sempre funcionou nas “brechas da lei”, como ele expressa. Contudo, por conta do processo de expansão e consolidação das diferentes experiências que adotam a Pedagogia da Alternância, o governo federal, reconhecendo o valor histórico, social, político e educacional desta alternativa de educação do/no campo, resolveu recentemente, por meio do Parecer da Câmara de Educação Básica nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 1º/02/2006, recomendar a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. O referido documento foi homologado por despacho do ministro da Educação da época, Prof. Fernando Haddad, e publicado no *Diário Oficial da União* em 15/03/2006. A exposição de motivos para tal reconhecimento foi fundamentada na tese de Doutorado do Prof. João Batista Pereira de Queiroz, apresentada na Universidade de Brasília em 2004, citada no Relatório.

Assim, em entrevista exclusiva à *Revista Marco Social* do Instituto Souza Cruz, o ex-ministro da Educação, quando perguntado se existe alguma parceria no MEC com entidades da sociedade civil que seja digna de menção, diz:

²⁷ A Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, conhecida popularmente como EFA de Angical, é mantida desde a sua criação até os dias atuais com recursos proveniente dos “amigos de Pe. Geraldo” que moram na Áustria. Inclusive, um dos entrevistados na época da realização da pesquisa (2003-2005), quando inquirido sobre o que ele gostaria de expressar que não lhe foi perguntado, ele disse: “Nós temos aqui um agravante, é que boa parte do dinheiro para manter a nossa Escola Família Agrícola são de entidades de pessoas da Áustria, e aí a gente pode questionar: bom, se a Escola de Angical, a sua clientela é basicamente de Angical e de alguns municípios vizinhos da região oeste, porque estamos sempre dependendo da ajuda de pessoas e entidades do exterior, e se algum dia esta fonte chegar a secar? Então nós temos que ter essa visão de que a administração pública tem que ter esse comprometimento com as Escolas Famílias Agrícolas e as Escolas têm que ver maneiras de se autosustentarem, tornarem suas propriedades autosustentáveis com produção excelente, não só para manutenção, mas para a venda” (JOÃO FRANCISCO, funcionário público, liderança comunitária).

Tem muita gente que faz um trabalho muito bom no campo. Tem um grupo da Bahia que trabalha no Semiárido que é muito bom. As Escolas Famílias Agrícolas desenvolveram uma tecnologia de educação por alternância de muita qualidade. [...] Tem também nosso modelo de formação do professor do campo, o ProJovem. Ele é todo inspirado na Pedagogia da Alternância, cuja origem são as Casas Familiares Rurais. O que a gente tem procurado fazer é aprender com o que deu certo no campo, seja de que origem for. (HADDAD, 2010, p. 35).

Outro desafio apontado por Begnami (2004) é em relação à diversificação do Plano de Formação das EFAs, tendo em vista as diferentes potencialidades que o campo brasileiro comporta, e isso acaba gerando emprego, renda e melhoria na qualidade de vida dos povos do campo. De fato, o campo brasileiro é diverso, plural em todas as dimensões (econômica, cultural, social, entre outras formas) e, desse modo, é um campo de possibilidades, pois incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pesqueiros, dos caíçaros, dos ribeirinhos e extrativistas e, em meio a todas essas dimensões e diversidades, encontra-se uma escola que adota a pedagogia da alternância com seus instrumentos didáticos.

O último desafio refere-se à produção de material didático, os *Cadernos Didáticos*, pois as publicações existentes, os livros didáticos, por serem construídos numa lógica urbana, são desvinculados da realidade sociocultural do campo, dos saberes e fazeres desses espaços e de seus sujeitos, considerados inadequados ao sistema CEFFAs.

2.3.3 Mapa da Expansão e Organização das EFAs no Brasil

Como se vê, os desafios são muitos. Contudo, as EFAs não param de crescer, pois a cada ano novas escolas são implantadas e outras estão em fase de implantação. Segundo pesquisa desenvolvida por Begnami (2011), existem 148 Escolas Famílias Agrícolas espalhadas em todas as Regiões e Estados brasileiros, e são filiadas a uma regional, num total de 12 e associadas à UNEFAB (BEGNAMI, 2011). São as seguintes associações regionais, o ano de criação por Estado como também destaca o número de EFAs, de acordo com os quadros a seguir.

- AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia;
- AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins;
- AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia;

- AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas;
- FUNACI – Fundação Padre Dante Civiero;
- IBELGA – Instituto Belga;
- MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo;
- RACEFFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo;
- RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá;
- REFAISA – Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido;
- UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão;
- AGEFA – Associação Gaúcha das Escolas Famílias Agrícolas.

Quadro 2 – Organizações regionais das EFAs e respectivo ano de criação por Estado

ESTADO	ES	BA	PI	RO	MG	MA	BA/SE	CO	AP	RJ	RS
CRIAÇÃO	1968	1974	1974	1983	1984	1989	1989	1989	1994	1994	??
REGIONAL EFAs	MEPES RACEFAES	AECOFABA	FUNACI	AEFARO	AMEFA	UAEFAMA	REFAISA	AEFACOT*	RAEFAP	IBLEGA	AGEFA

Fonte: Begnami (2004).

Quadro 3 – Associações Regionais vinculadas à UNEFAB e seus respectivos números de escolas por Região e Estados

Rede Nacional												
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil												
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB												
MEPES / RACEFAES	AMEFA	IBLEGA	AECOFABA	REFAISA	AEFAPI	UAEFAMA		AEFACOT	AEFARO	RAEFAP		AGEFA
Sudeste			Nordeste					Centro Oeste	Norte			Sul

ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	01	04	03	01	03	05	05	02	01	01
52			71					08			16				01	
Total: 148																

Fonte: Begnami (2011).

Os dados em torno das EFAs no Brasil nos instigam a refletir sobre alguns aspectos, como chama atenção Queiroz (2004), em seu estudo, que marcaram e continuam marcando esta experiência bem-sucedida de educação do campo no Brasil, inspirando, inclusive, programas e projetos da SECADI/MEC por meio do regime de alternância, ou seja, no formato Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, a exemplo do ProJovem Campo – Saberes da Terra e dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A primeira reflexão é que o processo de implantação de muitas das EFAs teve e continua tendo uma “[...] estreita ligação com a Igreja Católica [sendo] algumas ligadas à Igreja de Confissão Luterana, seja diretamente através da forte presença de religiosos, seja através de movimentos e organizações eclesiais” (2004, p. 35). A segunda reflexão é que as experiências brasileiras são de inspiração italiana e já nascem como escolas, enquanto, na França, surgiram como Casas Famílias Rurais. Isto significa que, no Brasil, há uma preocupação com a escolarização, enquanto na França esteve sempre voltada para a organização dos trabalhadores do e no campo. A terceira é que as nossas escolas sempre contam com apoio financeiro de entidades européias, e, quando isso não é mais possível, resulta no fechamento de algumas escolas ou no funcionamento por conta do compromisso dos monitores, muitos deles trabalhando em regime de voluntariado, o que caracteriza uma vergonha para o sistema escolar baiano e brasileiro.

As reflexões acima se aproximam das ideias de Burghgrave (2011, p. 106), ao analisar o movimento que resultou no fechamento da Escola Comunidade de Brotas, Bahia, pois cabe perfeitamente a outras escolas que tiveram o mesmo destino. Diz ele: “A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs só assume sua verdadeira dimensão na medida em que o aspecto associativo seja verdadeiramente incorporado e assumido pelas famílias e, em algumas regiões mais do que em outras, pela comunidade”; sem desconsiderar, é óbvio, o apoio dos entes federados em todos os níveis, no tocante à questão financeira.

Como se vê, os desafios e as reflexões em torno dessa alternativa de educação do/no campo são enormes, mesmo assim foram-se expandindo por todo o país e, atualmente,

existem oito organizações que adotam a Pedagogia da Alternância. O conjunto dessas organizações, desse movimento educativo, foi denominado de Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a saber:

- 1ª) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) – contam com 148 centros, presentes em 16 estados brasileiros, atuando com os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.
- 2ª) Casas Familiares Rurais (CFRs) – com 120 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.
- 3ª) Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) – com três centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais do Ensino Fundamental.
- 4ª) Escolas Populares de Assentamentos (EPAs) – com oito centros desenvolvendo os anos finais do Ensino Fundamental.
- 5ª) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) – com sete centros no Estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.
- 6ª) Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) – com três centros no Estado de São Paulo.
- 7ª) Casas das Famílias Rurais (CdFRs) – com três centros localizados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, atuando com anos finais do Ensino Fundamental.
- 8ª) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) – com quatro centros em Estados do Sul do Brasil, desenvolvendo somente cursos de qualificação profissional (QUEIROZ, 2004; BRASIL, 2007).

No Brasil, o conjunto desses centros, escolas e programas, forma um movimento educativo e se encontra assim organizado: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE, que congrega as Casas Familiares Rurais, sendo essas as mais velhas, totalizando 268 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, sem contar o número de escolas isoladas que praticam a pedagogia da alternância e estão fora desta estatística, mas que merecem ser citadas e estudadas em outras pesquisas.

2.4 ESTUDOS SOBRE OS CEFFAS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em consulta ao Banco de Teses da Capes, em referências bibliográficas de publicações em periódicos acadêmico-científicos e em livros, registra-se a existência de 88 trabalhos que tratam dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre os anos de 1977 e 2010, sendo 17 teses de doutorado e 71 dissertações de mestrado, defendidas nos programas de pós-graduação recomendados pela CAPES/MEC.

O fato de parte desses trabalhos já ter sido objeto de estudo e análise realizados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), neste subitem, faz-se uma breve análise sobre 10 teses e 32 dissertações de mestrado, sendo uma tese (MEGUINS) e uma dissertação (OLIVEIRA) defendidas no final de 2006, e as demais entre os anos de 2007 e 2010, num total de 42 trabalhos, com o objetivo de mapear e analisar sucintamente as produções brasileiras sobre os CEFFAs.

Os dados quanto ao número de estudos sobre esse sistema educativo do/no campo nos remetem às várias inferências. A primeira delas é que, se observado o número de trabalhos sobre os CEFFAs no período estudado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) – de 1977 a 2006 –, tem-se um total de 46 produções nesses vinte e nove anos. Comparando com o período estudado acima, constata-se que em apenas cinco anos, incluindo dois trabalhos defendidos em 2006 que não fizeram parte da análise dos autores acima, foram defendidos 42 trabalhos, sendo dez (10) teses e 32 dissertações. Em termos percentuais, constitui um crescimento vertiginoso de produções se comparado com o tempo investigado pelos autores citados (2008), pois representam 91,3% dos trabalhos neste campo de investigação em tempo tão curto.

Uma segunda inferência é decorrente do número de estudos defendidos no ano de 2008 – doze (12) dissertações de mestrado e três (03) teses de doutorado – e de uma produção considerável de estudos no ano de 2010, sendo dez (10) dissertações de mestrado e três (03) teses de doutorado: isso representa um crescimento de 86,6% de produção nesses dois anos.

Quanto à distribuição regional dos trabalhos, os dados são os seguintes: Sudeste – 12 dissertações e três teses; Sul – sete dissertações e cinco teses; Norte - sete dissertações; duas dissertações e duas teses; centro-oeste quatro dissertações.

No tocante à distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior através dos programas de pós-graduação, verifica-se que a distribuição das produções sobre os CEFFAs se concentra na Região Sudeste, com destaque para a UFMG com quatro trabalhos, seguida

da UFES com três trabalhos; a UFV aparece com dois trabalhos; já a PUC-MG, UNIRIO, UFRRJ, UNICAMP e UFVJM, cada uma delas apresenta um trabalho. Na sequência, aparece a Região Sul, com destaque para a UFSC com três teses e duas dissertações, seguidas da UFPR e UFRGS, cada uma com dois trabalhos, sendo uma tese e três dissertações. Aparecem ainda no conjunto das IES do Sul do País: UNISINOS, UNIJUÍ, UEM e UNIFAE, todas com um trabalho cada. Na Região Norte, registram-se sete trabalhos, em apenas duas instituições de ensino superior – cinco na UFPA e na UFRO – e todos são dissertações de mestrado. Na Região Nordeste, são quatro trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação na UFBA, uma tese na UFCE e uma dissertação na UNEB. A Região Centro-Oeste apresenta quatro trabalhos, todos, e, do mesmo modo que a Região Norte, são dissertações de mestrado, distribuídas em cada uma das instituições, a saber: UCB, UFG, UFGD e UFT.

Os dados apontam a Região Sudeste como a que ainda concentra o maior quantitativo de trabalhos em números absolutos, da mesma forma que registra o estudo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). É possível que esse fenômeno se justifique por dois motivos: por um lado, é nessa região que se concentra o maior número de programas de pós-graduação; por outro, o fato de os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo possuírem um número considerável, ou seja, 48 Escolas Famílias Agrícolas, com suas respectivas associações filiadas à UNEFAB e que adotam a Pedagogia da Alternância, de acordo com o levantamento feito por Begnami (2011).

Quanto à Região Sul, foi constatado um aumento de trabalhos nesses cinco anos, num total de treze (13), espalhados em várias IES, com destaque para a UFSC, que registra grupos de estudos e pesquisas implicados com a problemática da educação do campo. Isso provavelmente justifica a ampliação dos estudos sobre os CEFFAs nessa região de um modo geral e, em especial, na instituição de ensino superior referida ²⁵.

Na Região Norte, mantém-se uma produção baixa de trabalhos sobre os CEFFAs se for considerado o número de escolas presentes nesta região, ou seja, são 45 escolas, sendo 29 Casas Familiares Rurais vinculadas à ARCAFAR-Norte do Brasil e 16 Escolas Famílias Agrícolas vinculadas à UNEFAB. Por sua vez, registram-se dois trabalhos que tomaram como campo empírico a Região Norte, embora tenham sido defendidos em IES do Sudeste, como os casos da tese de Meguins (2010) e da dissertação de Portilho (2008).

²⁵ Ver, por exemplo, os grupos de estudos e pesquisas dos Professores Antônio Munarim e Célia Regina Vendramini. Em 2010, os pesquisadores organizaram o I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo. Criou-se ainda, no âmbito da UFSC, o Instituto de Educação do Campo, vinculado ao Departamento de Educação.

Chama atenção, ao se observar a distribuição das produções sobre os CEFFAs por regiões geográficas no Brasil, o número insignificante de trabalhos na e sobre a Região Nordeste, apesar da existência de 89 escolas nesta região, sendo 71 vinculadas à UNEFAB e 18 à ARCAFAR Nordeste e Norte (BEGNAMI, 2011). No Estado da Bahia, por exemplo – o segundo Estado da Federação a implantar essas escolas (em meados da década de 70) e contando atualmente com o maior número de CEFFAs no Brasil (32 escolas em funcionamento espalhadas em todos os territórios de identidade e cidadania e organizadas em duas redes – AECOFABA e REFAISA) –, até o presente momento, apenas cinco estudos (ARAÚJO, 2005; CHAGAS, 2006; CAVALCANTE, 2007; SANTOS, 2008; ARAÚJO, 2009) se dedicaram a compreender essa alternativa de educação diferenciada do campo, sendo uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado.

Esse fato se justifica provavelmente pela existência, até o ano de 2000, de um único programa de pós-graduação em Educação no Estado da Bahia, caso do PPG da Faculdade de Educação da UFBA, pois, somente em 2001, é implantado o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, vinculado ao Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Um aspecto positivo no tocante a essas produções é o fato de que todos esses estudos foram desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação desse mesmo Estado, sendo: duas dissertações e uma tese no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e uma no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA; e duas dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), do Departamento de Educação (DEDC), *Campus I* da UNEB.

A análise dos resumos dos trabalhos sobre os CEFFAs no Brasil, defendidos nos programas de pós-graduação e nas diferentes áreas do conhecimento, permitiu identificar quatro temáticas de estudos que incluíram 40 trabalhos, além de outra denominada de “outros temas” composta de dois trabalhos. Estes últimos, porém, muito embora tragam contribuições significativas para pensar os CEFFAs pelas singularidades dos objetos de estudos apresentados – gestão participativa e relação de gênero –, não se enquadram nas demais categorizações aqui definidas, em função do quantitativo de estudos apresentado no conjunto das produções. Daí destaca-se as seguintes temáticas que compõem o universo maior dos estudos: Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, com 17 trabalhos; CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável, também com 17 trabalhos; Impactos da Formação por Alternância com quatro trabalhos; Formação de Educadores e Pedagogia da Alternância, com apenas dois trabalhos.

Percebe-se que os CEFFAs vêm-se constituindo, nas últimas décadas, em objeto de investigação em distintas áreas do conhecimento nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, como visto pelo número de trabalhos analisados, com destaque para a produção na área da educação, ainda assim com baixa produção em torno de um dos atores mais importantes: o monitor/formador. Daí a relevância dessa investigação sobre a formação inicial voltada para os monitores/formadores das EFAs da Bahia.

2.5 ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA BAHIA

2.5.1 Contexto Histórico

Na Bahia, a primeira experiência de EFA com sua pedagogia – a Alternância – se deu no município de Brotas de Macaúbas, implantada em 1974 e com início de funcionamento em 21 de abril de 1975, a partir da visita de Thierry de Burghgrave à primeira EFA do Espírito Santo no final dos anos 60. Deste modo, viu como uma proposta possível de ser implantada no Estado da Bahia, mais precisamente no Sertão, em face do quadro de problemas enfrentados pela juventude rural local. Deve-se ressaltar que essa escola foi a primeira criada fora do Estado do Espírito Santo, ou seja, de terras capixabas no Brasil.

A Escola Comunidade Rural (ECR), nome escolhido por seus promotores – entidades religiosas, sociedade civil organizada, fundação e pessoas envolvidas com trabalho de ação comunitária da Igreja Católica, como Thierry de Burghgrave, educador popular –, “[...] não significou o abandono de qualquer dos quatro pilares que sustentam tal projeto educativo, quais sejam a associação de famílias [...]; a Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos específicos; a formação integral da pessoa e o desenvolvimento sustentável e solidário da região de abrangência” (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 90).

O nascimento da ECR esteve inicialmente, em 1974, vinculado à Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco – FUNDIFRAN, a quem coube escolher, dentro de sua vasta área de atuação, uma que oferecesse características básicas para a implantação de uma EFA e, para tanto, foram estabelecidos alguns critérios. O primeiro deles era que fosse numa área em que houvesse pequenas e médias propriedades; o segundo é que deveria existir, de alguma forma, um trabalho de base comunitário, para que todos pudessem contribuir com o projeto.

Assim, pelo fato de a paróquia do município de Brotas de Macaúbas, Bahia, estar desenvolvendo uma experiência pastoral pioneira, que era a Comunidade Eclesial de Base – CEB, e de os dados do Censo do IBGE terem registrado um número consideravelmente alto de pequenos agricultores e pequenas propriedades, este município acabou se enquadrando perfeitamente em tais critérios (CAVALCANTE, 2007; DE BURGHGRAVE, 2011).

Além disso, merece destaque o episódio ali ocorrido durante a ditadura militar, promovido pelos órgãos repressores do Estado nacional brasileiro: a morte do Capitão Carlos Lamarca e de seu companheiro José Carlos Barreto, conhecido por Zequinha, filho da terra, cidade pacata, com baixa densidade demográfica, que passa a ganhar as páginas dos jornais nacionais e internacionais, o que torna Brotas de Macaúbas uma cidade conhecida nacional e internacionalmente (DE BURGHGRAVE, 2011).

No bojo das discussões para implantação da ECR, a FUNDIFRAN sai de cena e cria-se uma entidade jurídica sem fins lucrativos, atrelada ao Conselho Paroquial e a seu presidente, o vigário, Pe. João (PEREIRA, et. al., 2004; DE BURGHGRAVE, 2011), mantendo os objetivos da filosofia inicial do trabalho pastoral e comunitário: “A Escola Comunidade Rural de Brotas chama-se assim porque o principal objetivo dela, seguindo nisso o do CESEDIC, é de ajudar a formar não somente melhores agricultores como indivíduos, mas formar orientadores que possam por sua vez ajudar, desenvolver e fazer crescer de maneira cristã suas Comunidades” (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 102).

A ECR cresceu, germinou e, apesar de ter prestado valiosos trabalhos na região, formando jovens agricultores durante 19 anos, inclusive incentivando os jovens a estudarem no MEPES para cursarem ensino médio profissionalizante em Técnico Agrícola, suspende, em 1994, suas atividades. O seu fechamento se deu quando a Igreja Católica não pôde mais assumir a responsabilidade financeira da organização. Esse fato nos remete prontamente a pensar na questão da conscientização, da participação das famílias e da comunidade na gestão administrativo-financeira dessas escolas, por meio de suas associações (CAVALCANTE, 2007; DE BURGHGRAVE, 2011).

Assim, movido pela ideia de participação, de autonomia política, De Burghgrave (2011) se debruça a refletir sobre essas categorias em algumas páginas do seu livro. Entre outros autores, ele se refere a Paulo Freire para pensar, questionar o que ocorreu com ECR de Brotas de Macaúbas e, para além dela, tendo em vista que esse fenômeno – fechamento das EFAs – tem ocorrido com outras escolas, pela questão citada, inclusive em outras EFAs no Estado da Bahia.

Com o nascimento dessa primeira EFA no sertão baiano, na região do Médio São Francisco, outras são implantadas como as de Cruz das Almas-Sapeaçu, Maragogipe, Itanhém e, logo depois, veio a de Ibotirama, sob a influência e tutela direta da Igreja Católica, por meio do trabalho de base comunitário junto aos agricultores familiares.

Nesse contexto, Pe. Aldo Luchetta, que já se encontrava no município de Caetité, Bahia, e nomeado pelo Bispo Dom Eliseu Gomes de Oliveira como vigário da Paróquia Nossa Senhora da Glória no município de Riacho de Santana, dando início, por conta do seu trabalho de Evangelização e Promoção Humana, ao movimento de expansão das EFAs nesse Estado, motivado e orientado por ele. “A forte personalidade do Pe. Aldo Luchetta, de Riacho de Santana, imprimiria à expansão das EFAs um ritmo acelerado em curtíssimo espaço de tempo” (DE BURGHGRAVE, 2011, p.179).

É importante ressaltar nesta descrição histórica, de forma breve, a trajetória cristã e política empreendida por Pe. Aldo Luchetta, figura incontestada no processo de ampliação das EFAs na Bahia. Vindo da Itália, o “Herói do Sertão”, “O Gigante do Sertão”, “Cidadão do Infinito” – como as pessoas de Riacho de Santana e das cidades circunvizinhas se referem a ele, além de servir de títulos de trabalhos de conclusão dos cursos de licenciaturas, objeto de estudo desta tese – chega ao Brasil no final da década de 60 do século XX, mas precisamente no município de São Mateus, norte do Espírito Santo onde conhece a experiência do MEPES com as Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância. Ali, o pároco implanta duas EFAs: uma no distrito de Jaguaré e outra escola no distrito de Nestor Gomes, pertencentes ao município de São Mateus.

Estando o Brasil nesse período sob a égide da ditadura militar e por ser ele uma figura extremamente revolucionária, destemida e estar desenvolvendo um trabalho de base denunciando as injustiças sociais e organizando o povo a não ter medo da repressão, teve início um movimento de perseguição a ele, o que resultou no seu retorno para a Itália como uma forma de precaução da sua própria vida. Em 1973, retorna ao Brasil agora no Estado da Bahia e aqui dá prosseguimento ao seu trabalho com as EFAs, por ser um simpatizante e entusiasta desta prática pioneira de educação voltada para os jovens camponeses, por serem estes os mais vulneráveis ao êxodo rural ou, quando muito, de permanecerem na terra, mas sem conhecimento suficiente para lidar com a terra (NOGUEIRA, et al., 2003; FAGUNDES, et al., 2004; PEREIRA et al., 2004; CAVALCANTE, 2007).

Então, sob a liderança e hegemonia desse incansável padre, desse “trator” (PEREIRA, 2004, p. 3) como também era conhecido, por ter aberto caminhos para outras ações em Riacho

de Santana²⁸, entre estas, a implantação de novas escolas em tempo tão rápido, incluindo a de Riacho de Santana, na década de 80, por exemplo, já existiam doze Escolas Famílias Agrícolas, funcionando com ensino fundamental de 5ª à 8ª série.

Para darem prosseguimento aos estudos, ou seja, para cursarem o ensino médio, muitos jovens baianos, por intermédio dele, foram estudar, nessa época, na única Escola de Ensino Médio de Formação Técnico-Agrícola em Alternância existente no Brasil, em Olivânia, Distrito de Anchieta no Estado do Espírito Santo, cujo objetivo foi de formar quadros para serem monitores das EFAs na Bahia. Além disso, jovens capixabas, formados em Olivânia, vieram para a Bahia para serem monitores.

Segundo Nogueira (2005), o intercâmbio foi ótimo, porém houve problemas, principalmente com adaptação. Surge desse modo, a necessidade de criar uma EFA de Ensino Médio na Bahia, que preparasse não só Técnicos Agrícolas, mas também Monitores. Assim, em 25 de março de 1984, inaugura a Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB), Curso Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária, no município de Riacho de Santana, “[...] única neste Estado, servindo para que os jovens oriundos das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Fundamental pudessem continuar seus estudos dentro da mesma Filosofia: preparar técnicos agrícolas que pudessem trabalhar na família e comunidade com maior aptidão” (NOGUEIRA, et al., 2003, p.31).

2.5.2 O Movimento de Criação das Regionais: AECOFABA e REFAISA

Como visto, dado o cenário de ampliação dessa experiência inovadora e diferenciada de educação para os filhos e filhas de pequenos produtores familiares rurais na Bahia, o movimento foi grande desde o início, surgindo a necessidade de criação de uma associação regional que reunisse as associações locais mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas existentes. Daí o nascimento da Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA em 4 de setembro de 1979, por iniciativa do Pe. Aldo, como também de grupos de agricultores e lideranças comunitárias das várias Escolas Famílias Agrícolas existentes na Bahia. Sua sede está localizada na cidade de Riacho de Santana, e é filiada à UNEFAB, caracterizando, segundo Nogueira et al.(2003, p.25-26), “[...] a Associação mãe

²⁸ Funda Sindicatos dos Trabalhadores Rurais nos municípios atendidos por ele; a Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS), em 1º de outubro de 1977; Clube de Mães; Rádio Nossa Senhora de Guadalupe em Riacho de Santana; entre tantas outras ações.

destinada a congregar todas as Associações mantenedoras de EFAs – e também aquelas que viriam, pois já estava surgindo a procura de outras escolas em diversos municípios baianos”.

Para Begnami (2004), a experiência da AECOFABA marca uma nova fase na história da criação das EFAs no Brasil, pois, mesmo havendo uma ligação com líderes religiosos, as EFAs são criadas a partir de uma associação, possibilitando efetivamente a participação das famílias dos agricultores no processo de gestão da escola, um dos pilares dos CEFFAs.

Neste cenário de expansão das EFAs, com a criação de sua associação regional, tem início um trabalho, desta feita, não mais sob o controle, sob a batuta de Pe. Aldo. A pedido da Pastoral Rural da Diocese e do recém-criado Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Alagoinhas assume o processo de criação o educador popular, Thierry D’Burghgrave, figura importante no processo de implantação da Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas, conforme mencionado, onde trabalhou de 1982 a 1986, quando da discussão e implantação de uma EFA na região do município de Alagoinhas, e, definitivamente, se cria a Associação da Escola Família Agrícola de Alagoinhas (AEFARA). A instituição funciona até hoje, com curso de ensino médio e educação profissional, com ênfase em técnicas agropecuárias e atende adolescentes e jovens de vários municípios onde aquela escola está localizada (DE BURGHGRAVE, 2011).

Daí que a AEFARA nasce sem ligação oficial com a AECOFABA e sem intenção mesmo, como diz o autor acima, apesar das pressões sofridas na época, o que levou à criação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA, entidade real desde 1993, legalizada formalmente em 1997 e filiada à UNEFAB (DE BURGHGRAVE, 2011).

As organizações regionais, que correspondem a um conjunto de EFAs coordenado por uma associação formal ou informal que pode surgir em nível de um Estado ou por meio da junção de Estados, cumprem um papel importante junto às EFAs e à UNEFAB, pois, de acordo Begnami (2004), elas têm as seguintes finalidades: animar, coordenar, assessorar, representar as EFAs. Deve também buscar e cuidar das parcerias financeiras junto ao Estado, capacitar para a administração e gestão da associação e cuidar da formação das famílias e dos seus dirigentes. Cabe, ainda, realizar a formação dos monitores e dos diretores/coordenadores das escolas, dos dirigentes e das famílias. Para assegurar todos esses objetivos, é fundamental que em cada associação exista uma equipe pedagógica formalizada.

Assim, tanto a AECOFABA quanto a REFAISA assessoram, técnica e pedagogicamente, todas as suas escolas, constituindo atualmente as regionais com o maior número de EFAs do Brasil, ou seja, 32 escolas nas diferentes regiões do interior baiano e uma

no Estado de Sergipe, ligada à REFAISA, único caso existente no Brasil, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 – Escolas Famílias Agrícolas filiadas à AECOFABA

Nº	ASSOCIAÇÃO	MUNICÍPIO	ANO DE FUNDAÇÃO	SIGLA
1.	Ass. das Esc. das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia	Riacho de Santana	1979	AECOFAB A
2.	Ass. da Escola Família Agrícola de Anagé	Anagé	2002	AEFAAN
3.	Ass. da Escola Família Agrícola de Andaraí	Andaraí	2001	ADRA
4.	Ass. da Escola Família Agrícola de Angical	Angical	1995	AEFAA
5.	Ass. da Escola Família Agrícola Tupinense	B. Vista Tupim	1995	AEFAT
6.	Ass. da Escola Família Agrícola de Boquira	Boquira	1982	AEFAB
7.	Fundação Sagrada Família	Botuporã	1982	F.S.F.
8.	Ass. Promocional Agrícola de Caculé –	Caculé	1985	APAC
9.	Ass. Servidora dos Pequenos Produtores	Ilhéus	1997	A.S.P.P.
10.	Ass. da Escola Família Agrícola de Itaetê	Itaetê	2002	AEFAI
11.	Ass. Beneficente Comunitária e Promocional Agrícola Liciniense	Licínio de Almeida	1989	ABECOPA L
12.	Ass. da Escola Família Agropecuária de Macaúbas	Macaúbas	1982	AEFAM
13.	Ass. da Escola Família Agrícola de Paramirim	Paramirim	1985	AFAPA
14.	Ass. dos Pequenos Produtores de Jaboticaba	Quixabeira	1994	A.P.P.J.
15.	Ass. Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana	Riacho I	1980	ABEPARS
16.	Ass. dos Trabalhadores de Ruy Barbosa	Rui Barbosa	1980	ATARB
17.	Ass. das Comunidades da Escola Família Agrícola de Santana	Santana	1993	ACEFASA
18.	Associação Educacional Agrícola do Território da Chapada	Seabra	2008	AEATC
19.	Ass. da Escola Família Agrícola de Tabocas e Brejolândia	Tabocas do Brejo Velho	2007	AEFATB

20.	Ass. Beneficente Comunitária	Tanque Novo	1982	ASSOBEC
21.	Associação Promocional da Escola e Famílias Rurais de Itanhém	Itanhém	1976	APEFRI

Fonte: AECOFABA, 2012.

Quadro 5 – Associação das EFAs filiadas à REFAISA

Nº	ASSOCIAÇÃO	MUNICÍPIO	ANO DE FUNDAÇÃO	SIGLA
1.	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas	Pintadas	1996	EFAP
2.	Associação Escola Comunitária Família Agrícola da Região de Cícero Dantas	Ribeira do Pombal	1994	AECFACIDA
3.	Associação Com. Da Escola Família Agrícola Rural de Correntina e Arredores	Correntina	1994	EFACOR
4.	Associação Regional da Escola Família Agrícola de Antonio Gonçalves	Antônio Gonçalves	2004	AREFAG
5.	Associação Comunitária da Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho	1999	AMEFAS
6.	Associação de Pais e Amigos da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente	1996	APAEB
7.	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão	Monte Santo	1997	EFASE
8.	Associação Regional da Escola família Agrícola de Itiúba	Itiúba	2009	AREFAI
9.	Associação da Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará	Irará	2008	AEFAMI
10.	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas	Japoatã	1995	AMEFAL
11.	Associação da Escola da Família da Região de Alagoinhas	Alagoinhas	1983	EFARA
12.	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola do Litoral Norte	Rio Real	2007	EFALN

Fonte: REFAISA (2012).

Atualmente, estão em funcionamento 21 EFAs ligadas à AECOFABA, atendendo, em 2010, 2.146 (dois mil cento e quarenta e seis estudantes), sendo 1.099 do ensino fundamental e 1.047 do ensino médio. Do total de escolas, três ofertam ensino fundamental e médio, onze ofertam o ensino fundamental e sete, somente o ensino médio, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Ofertas de ensino pelas EFAs filiadas à AECOFABA

Nº	ESCOLA	MUNICÍPIO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
1.	Escola Família Agrícola de Riacho de Santana	Riacho de Santana	X	X
2.	Escola Família Agrícola de Anagé	Anagé	X	
3.	Escola Família Agrícola de Andaraí	Andaraí	X	X
4.	Escola Família Agrícola José Nunes da Mata	Angical		X
5.	Escola Família Agrícola Tupinense	B. Vista do Tupim	X	
6.	Escola Família Agrícola de Boquira	Boquira	X	X
7.	Escola Família Agrícola de Botuporã	Botuporã	X	
8.	Escola Família Agrícola de Caculé	Caculé		X
9.	Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves	Ilhéus	X	
10.	Escola Família Agrícola de Itaetê	Itaetê	X	
11.	Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida	Licínio de Almeida	X	
12.	Escola Família Agrícola de Macaúbas	Macaúbas	X	X
13.	Escola Família Agrícola de Paramirim	Paramirim	X	
14.	Escola Família Agrícola de Jaboticaba-Quixabeira	Quixabeira	X	X
15.	Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia	Riacho de Santana I		X
16.	Escola Família Agrícola Mãe Jovina	Rui Barbosa		X
17.	Escola Família Agrícola Padre Arthur Birk	Santana		X
18.	Escola Família Agrícola do Território da Chapada	Seabra	X	X

19.	Escola Família Agrícola Padre Luis Lintiner	Tabocas do Brejo Velho/ Brejolândia	X	
20.	Escola Família Agrícola de Tanque Novo	Tanque Novo	X	
21.	Escola Família Agrícola Itanhém	Itanhém	X	X

Fonte: AECOFABA (2012).

A Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), compreendendo os Estados da Bahia e Sergipe, conta atualmente com onze escolas em pleno funcionamento e uma fechada conforme quadro a seguir.

Quadro 7 – Ofertas de ensino pelas EFAs filiadas à REFAISA

Nº	ASSOCIAÇÃO	MUNICÍPIO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
1.	Escola Família Agrícola de Pintadas	Pintadas	—	—
2.	Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal	X	
3.	Escola Família Agrícola de Correntina	Correntina	X	X
4.	Escola Família Agrícola de Antonio Gonçalves	Antonio Gonçalves	X	
5.	Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho	X	
6.	Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente	X	
7.	Escola Família Agrícola do Sertão	Monte Santo	X	X
8.	Escola Família Agrícola de Itiúba	Itiúba	X	
9.	Escola Família Agrícola de Irará	Irará	X	
10.	Escola Família Agrícola de Ladeirinhas	Japoatã /SE	X	
11.	Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas	Alagoinhas		X
12.	Escola Família Agrícola do Litoral Norte	Rio Real		X

Fonte: REFAISA (2012).

Estão atuando, nas 21 escolas da AECOFABA, 121 monitores, e, destes, 67 fizeram os cursos de formação inicial (cursos de licenciatura) em convênio com a UNEB, 35 fizeram a

formação inicial ofertada pela Assessoria Pedagógica da Regional e 19 não fizeram nenhuma das duas formações de acordo informações prestadas pelo Secretário Executivo da AECOFABA por solicitação da pesquisadora e encaminhado para a mesma via mensagem eletrônica (2010).

Vale ressaltar o esforço conjunto das redes AECOFABA e REFAISA no tocante a duas conquistas importantes para o movimento EFAs na Bahia. A primeira delas diz respeito aos cursos de licenciatura plena em Letras, História, Geografia, Biologia e Matemática para os monitores, por meio de convênio com a UNEB (2002-2004), objeto de estudo desta pesquisa de doutoramento. A segunda foi a aprovação da Lei Estadual nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que prevê o financiamento público das Escolas Famílias Agrícolas no Estado e reconhece a gestão associativa e comunitária das associações mantenedoras das EFAs, respeitando sua autonomia político-pedagógica (DE BURGHGRAVE, 2011). Além dessas duas conquistas a nível regional, destaca um ganho extraordinário para os CEFFAs: pela Medida Provisória nº 562, de 20 de Março de 2012, altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo, ou seja, ao conjunto das experiências que adotam a Pedagogia da Alternância.

Na sede da AECOFABA, em Riacho de Santana, existe um Centro de Formação onde se realizam atividades de formação inicial e continuada para os monitores, coordenadores das EFAs e também para dirigentes das associações. Neste centro, foram realizadas as aulas do 1º Ano Básico dos cursos de todas as Licenciaturas Plenas, descritos acima, e as do 2º e 3º anos dos cursos de Letras, História e Geografia; os outros dois, ou seja, Matemática e Biologia foram desenvolvidos no *Campus II/Alagoinhas* da UNEB.

Dada a complexidade do método da Pedagogia da Alternância desenvolvida no âmbito dos sistemas educativos dos CEFFAs, o próximo capítulo tem como escopo apresentar seus fundamentos teórico-metodológicos, com base nos autores que se vêm debruçando a compreender e sistematizar tais abordagens.

3 CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UM MOVIMENTO EDUCATIVO DO/NO CAMPO

3.1 CEFFAS: CONCEITO, PRINCÍPIOS, SUJEITOS E AÇÕES FORMATIVAS

Dentre os estudiosos do sistema educativo CEFFAs, está o francês Pedro Puig Calvó, que tem feito um esforço muito grande para definir o que se denomina de movimento CEFFAs. Para ele (2010, p. 59), um CEFFA “[...] é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de desenvolvimento local através de atividades de formação em alternância, principalmente de jovens, mas sem excluir os adultos”. Esse conceito fez com que a UNEFAB esboçasse a seguinte definição de um CEFAA: “[...] é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo através da formação dos adolescentes, jovens e suas famílias” (UNEFAB, 2003, p. 16).

Tais conceitos nos fazem compreender que os CEFFAs, enquanto um movimento educativo, organizado em âmbito internacional e nacional, estão voltados para a promoção do desenvolvimento intelectual, humano, social, cultural, profissional, ético, ecológico e econômico dos sujeitos do campo, particularmente dos jovens, no aspecto individual e coletivo. Neste sentido, os CEFFAs buscam facilitar os meios e os instrumentos da formação integral adequados ao crescimento dos educandos, pois são estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento do meio e de todo o processo de formação alternada.

Tendo como referência tais definições, Calvó (1999) apresenta as características que identificaram inicialmente as Casas Familiares Rurais ou *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) e constituem os quatros pilares nos quais se baseiam os novos CEFFAs que se desenvolveram pelo mundo todo. São eles: 1º) uma **metodologia** que está pautada no princípio da **Alternância** integrativa, entre o meio socioprofissional (família/comunidade) e a escola; 2º) uma **Associação Local** responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão, etc.; 3º) a **formação integral e personalizada**, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive; e, finalmente, 4º) o **desenvolvimento do meio local** através da formação de seus próprios atores.

Esses pilares são considerados como condição *sine qua non* nos CEFFAs como afirma Novè-Josserand: “[...] não há escola de alternância sem a responsabilidade efetiva dos pais” (1998, 41-42), ou seja, não existe um CEFFA que não esteja voltado para o envolvimento das famílias por meio das associações, da problemática do desenvolvimento local solidário e do fortalecimento da agricultura familiar. Assim, o que dá unidade, especificidade, ao movimento, é a aplicação conjunta desses quatro pilares (CALVÓ, 1999). Por isso é que os CEFFAs propõem-se a formar um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro da região onde está situada.

A UNEFAB adota esses pilares e divide-os, sendo: dois estão no plano das finalidades e dois são os meios pelos quais esse movimento educativo se desenvolve. Daí que as finalidades de um CEFFA são a **Formação Integral Personalizada** e o **Desenvolvimento Sustentável Local e Solidário** onde os atores sociais vivem e trabalham. Já os meios para se alcançar esses fins, são a **Associação Local e a Pedagogia da Alternância** (QUEIROZ, 2004; 2006), aqui sistematizados a partir das contribuições de Calvó (1999; 2010), de Forgeard (1999), Pineau (1999), Silva (2003) e Queiroz (2004), entre outros autores que, de alguma maneira, tem contribuído com as reflexões em torno dessas abordagens, fundamentais para uma compreensão mais aprofundada sobre os CEFFAs, conforme esquema abaixo e descrição posterior:

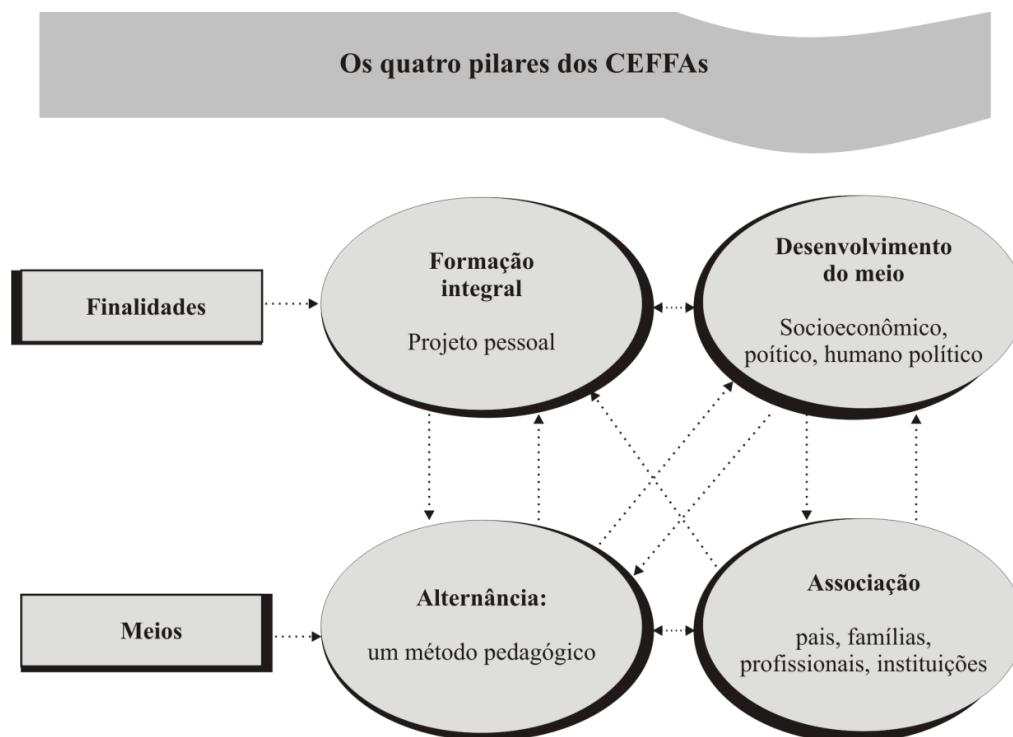


Figura 1 – Os quatro pilares dos CEFFAs.
Fonte: Gimonet (2004, p. 15).

3.1.1 Formação Integral e Personalizada

A ideia de formação integral das pessoas, como vimos, está presente desde o nascedouro dessas escolas com os jovens agricultores e se mantém viva ainda hoje como explicita muito bem Duffaure (1993, p. 89), ao afirmar: “As escolas famílias não se contentam em formar homens para que sejam agricultores. Elas têm a ambição de formar agricultores, para que sejam homens”.

É nesse contexto que os CEFFAs buscam na epistemologia da Complexidade de Edgar Morin fundamentos para pensar esse sistema educativo. A educação de base moriniana deve promover o que o autor chama de ‘inteligência geral’, pronta para referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional – a compreensão do ser humano ao mesmo tempo como ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional –, dentro da concepção global, isto é, entendendo que a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras.

Daí que uma das atenções dos CEFFAs é para com o projeto profissional ou projeto educativo do alternante através da formação integral que lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida, se possível em seu meio, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família e meio.

Esse conjunto de saberes-formação interagindo constantemente, de acordo com a abordagem epistemológica de Edgar Morin, da teoria da complexidade ou pensamento complexo, que a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelos CEFFAs, busca formar nos alternantes, pois nos CEFFAs o jovem “[...] não é objeto de formação, ao contrário, ele é sujeito e autor de sua educação. [...] Com eles pratica-se uma estratégia personalista, isto é, do ‘eu’ no meio do ‘nós’ e de ambientes [...]” (OLIVEIRA, 2007, p.11). Assim, não existe na Pedagogia da Alternância, um único elemento que intervém na formação do sujeito, da pessoa, mas é a relação, a interação de diversos elementos que influi e colabora na formação de todos os aspectos da pessoa humana.

Gastón Pineau (1999), outro estudioso/pensador que se tem debruçado a refletir sobre a formação alternada e integral da pessoa que os CEFFAs pode favorecer, enquanto uma escola da experiência, através do contato, da interação entre organismo e o ambiente, da possibilidade de uma reflexão ativa, afirma ser esta:

[...] mais uma escola da ação que uma escola do discurso. [...] ela pode ser vista como uma ‘trans-escola’ da experiência visando, através e além desta,

o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola). (PINEAU, 1999, p.56-57).

Por escola da ação mais que uma escola do discurso, o autor se refere a uma escola da experiência, da vivência, do enfrentamento direto com as coisas da vida, incluindo nós mesmos e os outros; uma escola onde todos são mestres. Por esse motivo, é um CEFFA “[...] Uma escola diferente. Será que a diferença não vai até à oposição, à contradição? Será que a escola da experiência não é uma contra-escola” (PINEAU, 1999, p.63), questiona ele. Por transescola, o autor expressa a relação entre ação e reflexão que a Alternância oferece por meio da experiência concreta dos sujeitos em seu meio socioprofissional com o desenvolvimento de si mesmo. As referências apontadas por Pineau (1999, p. 63) no tocante ao movimento educativo dos CEFFAs, levou-o à seguinte conclusão: “[...] Eis porque a Pedagogia da Alternância pode também ser a Pedagogia da Esperança”, preconizada por Paulo Freire, enquanto um dos autores que vem inspirando teórica e metodologicamente a pedagogia da alternância no Brasil.

Então, fundamentados na ideia de que a vida ensina mais do que a escola, este movimento educativo do/no campo por meio de suas escolas valoriza o aprender pelo fazer concreto do dia a dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. Desse modo, a aprendizagem acontece principalmente nos períodos de atividades em casa e nos estágios, ou seja, na relação com a família, com as pessoas da comunidade, ouvindo, pesquisando e aprendendo com os mais velhos por meio da sua pedagogia e dos seus instrumentos ou dispositivos didáticos, descritos mais adiante.

3.1.2 Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário

Decorrente das últimas transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e na natureza, nas duas últimas décadas do século passado e início do século XXI, muito se tem falado em desenvolvimento sustentável, ganhando este tema maior atenção a partir da década de 90. Esse postulado se deve ao modelo de desenvolvimento centrado na lógica do sistema capitalista de produção, instituído pelo ideal da modernidade, culminando com a concentração de capital e dos bens de produção e consumo nas mãos de uma minoria. Daí a ampliação da crise social, com o aumento dos índices de pobreza, miséria e, conseqüentemente, da

desigualdade e exclusão social das populações dos países ‘em desenvolvimento’ ou ‘subdesenvolvidos’, como também a diminuição das reservas naturais.

O termo desenvolvimento, de acordo com os estudos de Almeida (1998), começa a ganhar força a partir de 1950, tornando-se um componente ideológico essencial para a civilização ocidental, revigorado por teorias e princípios econômicos que vêm, no Estado, um dos impulsionadores da modernização, garantindo um importante papel no desenvolvimento econômico e técnico. Segundo o referido autor:

[...] é dentro do liberalismo que o termo desenvolvimento substitui a noção de progresso, que vigorou de forma dominante até a década de 1930, associada a uma outra idéia de crescimento. [...] a noção de progresso, princípio fundante do espírito dos enciclopedistas franceses do século XVIII e do positivismo no século XIX, até então vinha sendo entendida como um movimento evolucionista, na direção do crescimento e da ampliação de conhecimentos. O progresso não era restrito apenas ao campo das ciências, mas, sobretudo, referia-se a melhorias das condições de vida, no sentido das liberdades políticas e do bem-estar econômico. (ALMEIDA, 1998, p. 34).

Nas décadas de 40 e 50, marcadas pela grande euforia da “ideologia do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p.62), a noção de desenvolvimento desdobra-se em desenvolvimento econômico e desenvolvimento social voltados para a construção do futuro, a partir do processo de modernização técnico-científica do mundo europeu.

A década de 60, por sua vez, configurada por grandes agitações e transformações, das quais o movimento de independência das antigas colônias europeias, os movimentos feministas, protestos estudantis, movimentos de contracultura, são apenas alguns dos importantes movimentos que caracterizaram esse período, críticos da lógica e da racionalidade dos modelos capitalistas e socialistas (FERRARO JÚNIOR, 2002). É desse período, também, o questionamento sobre a degradação do meio ambiente, decorrente do modelo de desenvolvimento, e o surgimento dos movimentos ambientalistas.

Porém, de acordo com Ferraro Júnior (2002), foi na década de 70 que surgiu a proposta teórica do ‘ecodesenvolvimento’ que, segundo Sachs (apud FERRARO JÚNIOR, 2002), trazia no seu bojo um conteúdo político, profundamente crítico e sistêmico, apontando para uma recusa explícita à dependência cultural e técnica implícita na transferência de tecnologia. Contudo, somente a partir da Declaração de Cocoyoc, teve início o delineamento do que viria a ser a proposta de desenvolvimento sustentável e seu tom profundamente

reformista, subordinado às preocupações ambientais e à busca da sustentabilidade econômica. (LEFF apud FERRARO JÚNIOR, 2002).

De acordo com esse autor, o discurso e a compreensão sobre sustentabilidade têm perpassado várias esferas e instituições. Para ele, então, o termo tem sido usado exaustivamente, sendo do domínio oficial e público, nas várias áreas – política, comercial, econômica e outras –, constituindo, segundo Ferraro Júnior (2002, p. 8), “[...] uma verdadeira panacéia para todos os males”.

Corroborando essa discussão conceitual, Souza esclarece:

O **Desenvolvimento Sustentável** constitui a única proposta viável diante do fracasso dos dois sistemas políticos e socioeconômicos estabelecidos: o comunismo e o capitalismo. [...] O **conceito de sustentabilidade** vai além desses sistemas políticos, porque recupera os valores humanos e a ética, destruída pelos princípios absurdos e injustos da economia convencional. O **Desenvolvimento Sustentável** desmascara o paradigma da economia, propondo novos e necessários modelos de desenvolvimento, denuncia a insustentabilidade e a injustiça social das recentes propostas de desenvolvimento que, como a ‘modernidade’, e o ‘neoliberalismo’, constituem novas trapaças dos economistas, com o objetivo de manterem vivos os princípios insanos que instituíram o paradigma há mais de duzentos anos. (SOUZA, [199-], p.12) (Grifos acrescentados).

Verifica-se, a partir dessas abordagens, que o conceito de desenvolvimento sustentável percorreu um longo caminho, desde a memorável Conferência de Estocolmo em 1972 e, até os dias atuais, tratando da relação entre o meio ambiente e o desenvolvimento. Nessa caminhada, foram elaborados importantes documentos, entre estes, a Agenda de Desenvolvimento para o Século XXI, construída por diferentes países, inclusive o Brasil, na perspectiva de construção de “[...] uma nova utopia e como estratégia de transformação da sociedade. Não há desenvolvimento local integrado e sustentável, sem democracia, cidadania e sustentabilidade e a combinação desses três fatores constitui, na contemporaneidade, a utopia possível” (FRANCO, 2001, p. 88).

Gadotti (2007, p.73) afirma que, apesar das discussões em torno dos termos desenvolvimento e sustentabilidade, estes continuam vagos e controvertidos, acrescentando: “[...] sustentável é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. [...]”. Por sua vez, o conceito de desenvolvimento, segundo esse autor,

[...] não é um conceito neutro, pois se situa em um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história,

de economia, de sociedade e do próprio homem. Ele já foi utilizado durante muitos anos em uma visão colonizadora, que dividiu os países do globo entre ‘desenvolvidos’, ‘em desenvolvimento’ e ‘sub-desenvolvidos’, remetendo-se sempre a um único padrão de industrialização e de consumo. E supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação de bens materiais. (GADOTTI, 2007, p.75).

Constata-se, a partir dessas diferentes abordagens, quão polissêmico é o conceito de desenvolvimento sustentável, “[...] interpretado, de um lado, como uma esperançosa revolução e, do lado oposto, como a realização do sonho neoliberal norte-americano” (GADOTTI, 2007, p.75).

Dado esse cenário, como pensar em uma educação do campo na perspectiva do desenvolvimento local sustentável e solidário? Em que medida os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) constitui uma alternativa educativa viável para o desenvolvimento e o fortalecimento de uma agricultura familiar, socialmente justa, ecologicamente sustentável e economicamente viável?

Como já citado, o termo desenvolvimento local sustentável é recente na história do mundo contemporâneo, contudo, o termo *desenvolvimento do meio* (grifos acrescidos) é bem antigo no movimento educativo CEFFA. Remonta à gênese da primeira experiência em terras francesas protagonizada pelos seus “artesãos” e constituem até o momento um dos quatro pilares que dão sustentação, que dá vida e sentido a essas escolas.

Imbricado com a finalidade anterior, esse eixo ou pilar, se assenta na ideia de que os CEFFAs devem possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos em formação, serem atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos, ou seja, do seu meio social e profissional.

O desenvolvimento local sustentável e solidário nos CEFFAs convergem com o princípio da sustentabilidade do homem, ao promover uma visão integrativa entre este e o meio de forma harmoniosa e em consonância com os seus objetivos específicos, a saber: **1** – desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seus valores históricos e culturais; **2** – oferecer ao meio rural uma liderança motivada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral e o comunitário, em particular; **3** – reduzir o êxodo rural; **4** – fortalecer a pequena propriedade da região; **5** – difundir novas tecnologias; **6** – valorizar o homem e a mulher do campo; **7** – incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; **8** – desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores; **9** – tornar o jovem sujeito da sua própria história.

Fica evidente, portanto, a partir dos objetivos descritos, a relação indissociável entre alternância, desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar nos CEFFAs através da tríade – escola, família e comunidade. Para Forgeard (1999), ser ator do desenvolvimento do meio, da agricultura familiar, consiste em criar condições de desenvolver competências, atitudes, comportamentos, na perspectiva de possibilitar um bem-estar econômico e social às pessoas que vivem no campo; é fazer crescer estas pessoas tanto no plano individual como no coletivo. Para isso é preciso, inicialmente, fazer um diagnóstico através de uma pesquisa participativa, valorizando os recursos locais, pois “[...] não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir em busca de soluções” (FORGEARD, 1999, p.69).

Desse modo é que os CEFFAs vêm desempenhando um importante papel no contexto social onde estão inseridos, pois estão sempre a serviço do desenvolvimento do meio rural e isto significa o fortalecimento da agricultura familiar no Brasil por meio de suas associações como afirmou Carlos Cristovão Sossai, na época, Presidente da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, no discurso de abertura na ocasião do I Seminário Internacional intitulado Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento, realizado de 3 a 5 de novembro de 1999, na Cidade do Salvador – Bahia – Brasil.

3.1.3 Associação Local

A Associação Local, enquanto uma atividade meio para alcançar os fins em um CEFFA, tem uma importância muito grande nesta concepção de educação do campo, conforme se ressaltou no capítulo anterior quando se fez referência à gênese de sua história. A Associação deve ser de base participativa, em que as famílias, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e às pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto educativo dos CEFFAs, são os verdadeiros responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local e solidário. Não se trata, neste caso, de uma associação de pais como as que existem em outros locais, onde as famílias se associam para dar apoio aos projetos educativos da escola. Também não consiste numa cooperativa escolar (CALVÓ, 1999).

A Associação nos CEFFAs constitui o ponto central para que esta exerça uma função ativa no desenvolvimento local; deve ser um lugar de troca em que os responsáveis, os parceiros valorizem a região. A Associação, nessa perspectiva, é o núcleo ao qual se aglutinam os CEFFAs para desenvolver o meio, sendo, também, “[...] um lugar de memória e de recursos” (FORGEARD, 1999, p.68), onde se realiza uma troca de experiências e constitui

uma verdadeira rede de responsáveis e parceiros locais com a finalidade de agilizar o meio social e econômico e valorizar a região onde ela atua. A Associação composta pelos atores locais, a família principalmente, responsável nos aspectos jurídico, político, administrativo e econômico, se coloca no coração do processo de formação por alternância.

As reflexões em torno da Associação e o papel que esta exerce no sucesso e/ou fracasso de um CEFFFA me fizeram recorrer mais uma vez às reflexões de Thierry de Burghgrave (2011, p.98) ao descrever, rememorar, o processo de implantação da primeira Escola Família Agrícola da Bahia – a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas, que “[...] após 19 anos de bons e leais serviços às comunidades rurais da região”, resultou no seu fechamento. O autor, então, nos adverte quanto ao papel da comunidade, da Associação na vida presente e futura de um CEFFFA: “Se o objetivo da ECR era formar jovens agricultores para serem orientadores de suas comunidades, a coerência exigia que as mesmas comunidades se comprometessem com os jovens, conseqüentemente, com a Escola (DE BURGHRAVE, 2011, p.135).

Portanto, considerando a Associação uma atividade meio em um CEFFFA e sendo esta última uma instituição de educação formal pública não estatal, e, por esta razão, obedece a regras e formas político-institucionais reconhecidas oficialmente, o que lhes permite, inclusive, receber recursos financeiros do Estado, de domínio público, de interesse de todos os envolvidos, entre esses da Associação, fica evidente a importância deste pilar em um CEFFFA (ZAMBERLAN, 2006).

Daí a questão da participação, do engajamento das famílias, dos agricultores familiares no processo de gestão administrativo-financeira de um CEFFFA, sem desconsiderar o acompanhamento didático-pedagógico da escola e nem o processo de aprendizagem dos seus filhos com vistas a alcançarem as finalidades, ou seja, a formação integral dos adolescentes e jovens e o desenvolvimento local sustentável e solidário.

3.1.4 Pedagogia da Alternância

Do ponto de vista etimológico, o vocábulo alternância encontra suas origens na palavra latina *alternare*, derivada de *alter*, que significa outro. No estudo desenvolvido por Silva (2003), a autora ressalta que o termo alternância na língua francesa é bem antigo, remonta ao final do século XIV e está presente em diferentes áreas do conhecimento, e, por conta disso, apresenta uma série de significados.

Contudo, a introdução do termo alternância nas ciências da educação, aconteceu somente em 1973, quando do Colóquio de Rennes, sob o título “*L’enseignement supérieur en alternance*”. Muito embora a introdução do termo no registro da língua escrita seja recente, a alternância, enquanto uma prática pedagógica, já se fazia presente no seio da sociedade francesa desde meados dos anos 30 do século XX, pelas Casas Familiares Francesas, como visto no capítulo anterior (SILVA, 2003).

Essa prática pedagógica diferenciada de educação escolar do e no campo, nascida a partir de um duplo projeto educativo, ou seja, de um “[...] projeto de desenvolvimento de uma região e, do outro, de um projeto educativo para os adolescentes” (FORGEARD, 1999, p.65), caracteriza-se por uma metodologia pedagógica específica: a **Alternância**. Esta pedagogia leva o adolescente ou jovem, e até mesmo o adulto, a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos se aprende e se interage.

Tendo em vista a frequência com que a palavra “alternância” vem aparecendo e sendo utilizada nos sistemas educativos de vários países, na perspectiva de diferenciar a concepção de alternância desenvolvida pelos CEFFAs, apresentar-se-ão as quatro classificações ou tipologias elaboradas por diferentes estudiosos como: Girod de L’Ain, Malglaive, Gil Bourgeon e Lerbert. Para tanto, lançou-se mão dos estudos e pesquisas desenvolvidas por Calvó (1999), Silva (2003), Queiroz (2004) e Begnami (2003), cujo objetivo é compreender melhor este objeto complexo e tão difícil de apreender, de modo especial aqui no Brasil, em virtude dos poucos estudos e pesquisas, que buscam entender o conceito de alternância e suas interfaces de um lado, e, do outro, pela diversidade de práticas educativas que adotam a pedagogia da alternância, conforme destacado no capítulo anterior.

É neste quadro que Silva (2003, p. 24), ao tratar da história do conceito de alternância na França, afirma que “[...] a emergência do conceito de alternância pedagógica na sociedade francesa foi resultado de um longo e contraditório caminho”.

O primeiro autor a classificar os tipos de alternância foi Girod de L’Ain, quando da realização do Colóquio de Rennes, apresentou dois modelos assim denominados: **alternância interna** e **alternância externa**. Por *alternância externa*, compreende a relação escola-empresa, ou seja, oferecer aos jovens e adultos com experiência de trabalho cursos noturnos ou ensino por correspondência, estimulando ou até exigindo o trabalho como condição fundamental para o ingresso no ensino superior. Por *alternância interna*, compreende a realização de atividades no campo profissional durante o período de estudos e não mais o

trabalho como pré-requisito para a formação (BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004).

Outro autor corrobora a discussão em torno das tipologias de alternância, é Malglaive ao estudar os problemas da formação dos formadores. Ele faz referência a três tipos de alternância: **a falsa alternância, a alternância aproximativa e a alternância real**. A *falsa alternância*, segundo ele, é aquela que deixa lacunas nos cursos de formação já que não estabelece uma ligação clara entre a formação acadêmica e as atividades práticas; a *alternância aproximativa* consiste em um modelo mais elaborado, com certa organização didática na medida em que busca unir os tempos e espaços de formação (escola e atividade). Para isso, Malglaive se utiliza de instrumentos metodológicos e conceituais, os quais ajudarão, por meio da observação direta do vivido, dos dados coletados, um trabalho teórico dentro da sala de aula (CALVÓ, 1999; BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003). Para Calvó (1999), a crítica à *alternância aproximativa* repousa no fato de ela usar o modelo de observação e da análise da realidade na qual os jovens terão que atuar, sem, contudo, oferecer-lhes condições para atuar diretamente sobre esta mesma realidade.

A *alternância real*, por sua vez, intenta uma formação teórica e prática global e, desse modo, possibilita ao alternante, o jovem em formação, construir o seu próprio projeto pedagógico, colocando-o em prática e, ao mesmo tempo, fazendo uma análise reflexiva sobre si mesmo. Calvó (1999) chama atenção para um aspecto que diferencia este modelo da anterior, pois neste verifica-se a efetiva implicação do alternante, tanto do ponto de vista pessoal como em relação às demais instituições envolvidas com o processo formativo do jovem, ou seja, os atores e os sistemas interagem constantemente.

Tendo como referência uma análise espaço-temporal das práticas de formação em alternância, Gil Bourgeon, apresenta três tipos de alternância, e, apesar das terminologias serem diferentes, de alguma forma, são parecidas com as apresentadas por Malglaive. O autor, seguindo um itinerário progressivo, parte de uma classificação de alternância mais simples até chegar a uma forma mais complexa. São elas: a **alternância justaposta**, a **alternância associativa** e a **alternância copulativa**.

A *alternância justaposta* se caracteriza por intercalar diferentes tempos entre as atividades e os diferentes espaços, ou seja, entre o trabalho e o estudo, sem haver qualquer ligação entre elas. Dessa feita, verifica-se uma total disjunção entre a escola e o trabalho, haja vista que inexistente um instrumento didático que dê conta de unir as duas ações e, do mesmo modo, os conteúdos nessa sucessão temporal não têm nenhuma relação um com o outro. A

alternância justaposta nos remete à ideia da *falsa alternância* apresentada por Malglaive (CALVÓ, 1999; BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003).

A *alternância associativa*, por sua vez, associa a formação profissional com a formação geral. Para isso, as instituições devem organizar em uma única formação e em um mesmo programa, tanto as atividades teóricas quanto práticas. Calvó (1999, p. 20) mais uma vez, ao analisar tais classificações ou tipologias, afirma neste caso que se trata de uma “[...] simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre ambos os elementos”. Para Silva (2003), ela é de fato uma alternância que associa, contudo não há um movimento de religar. Assim, ela corresponde à alternância aproximativa proposta por Malglaive.

Seguindo a classificação estabelecida por Bourgeon, temos a *alternância copulativa*. Esta consiste em um movimento no qual se identifica uma interação entre todos os momentos de atividades, uma verdadeira conexão entre todos os elementos que configuram o aspecto educativo, seja em âmbito pessoal, relacional, didático ou institucional. Este tipo de alternância possibilita ao jovem alternante construir seu projeto pessoal e, neste sentido, coloca-o como autor em seu meio. Verifica-se, neste tipo de alternância, mais uma semelhança com as tipologias apresentadas por G. Malglaive, quando ele trata da alternância real ou da verdadeira alternância, segundo a análise desenvolvida por Calvó (1999).

Além dessas três tipologias ou classificações em torno do conceito de alternância, Queiroz (2004) traz outra classificação esboçada pelo estudioso Lerbert. Para esse autor, existem três tipos de alternância: **alternância ritmo**, **alternância da inversão** e **alternância reversibilidade**. De acordo com Queiroz (2004), tanto as classificações de Malglaive, como as de Bourgeon, guardadas as diferenças entre si, se assemelham com as de Lerbert. Por exemplo, a alternância justaposta de Bourgeon corresponde à alternância ritmo de Lerbert, à alternância externa de Girod de L’Ain e à falsa alternância de Malglaive. Do mesmo modo, a alternância associativa de Malglaive corresponde à alternância de Lerbert, e a alternância copulativa se assemelha à alternância reversibilidade de Lerbert.

As análises e reflexões sobre as diferentes classificações ou tipologias em torno da ideia de alternância como visto, desenvolvidas por diferentes estudiosos, aproximam-se da alternância integrativa ou interativa como defende Calvó e assumida pelos CEFFAs (1999, p. 21). A razão é que “[...] nela existe uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, coação, onde o meio profissional intervém na escola e esta intervém no meio, com intervenções na educação”.

Assim, essa pedagogia é desenvolvida numa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias, pois todos são parceiros, responsáveis e comprometidos com a escola e com o desenvolvimento sustentável local e solidário da comunidade ou região, fazendo deles os principais agentes educacionais, como diz Forgeard (1999, p. 67):

[...] a Alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seguida pedir-lhes que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas.

A Alternância, portanto, proposta pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), de acordo com Forgeard (1999, p. 69), “[...] não é a justaposição de dois tempos: o da escola e o da empresa, mas sim de dois tempos que se interpenetram mutuamente: a alternância integrativa”.

Finalmente, Jean-Claude Gimonet (1999, p. 44-45), corroborando essa abordagem conceitual, nos diz que a Pedagogia da Alternância adotada pelos CEFFAs significa:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

Para dar conta de colocar em prática a verdadeira alternância, ou seja, a alternância integrativa enquanto uma atividade meio nos CEFFAs no qual teoria e prática, ação e reflexão, empreender e aprender fazem parte de um mesmo processo, foi necessária, a partir de um trabalho de investiga-ação e de estudos nas diversas correntes didático-pedagógicas, conforme já assinalado, a construção dos instrumentos didáticos da Pedagogia da Alternância.

3.1.4.1 Instrumentos didáticos da Pedagogia da Alternância

A formação alternada possibilita ‘dois programas’ de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais e o segundo, conteúdos formais e acadêmicos do currículo oficial. Para assegurar esse percurso formativo, articulando as disciplinas profissionais com as do núcleo comum — ou seja, conteúdos da parte diversificada integrados aos conteúdos vivenciais e da formação geral com os conteúdos da Base Nacional Comum integrado com os temas de pesquisa dos Planos de Estudos (GIMONET, 2007) –, a Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios instrumentos didáticos, de forma a acompanhar o alternante quando este se encontra nos dois espaços-tempos da formação alternada: a escola e a família/comunidade.

Tais instrumentos são considerados indispensáveis no processo educativo e formativo em alternância, pois são eles os responsáveis por fazer a ligação, por possibilitar a interação entre os espaços-tempos formativos, isto é, o tempo-escola e o tempo-família/comunidade. Sendo assim, a formação alternada só atinge sua verdadeira eficiência se os coformadores — pais, mestres de estágios, monitores, entre outras pessoas ou entidades implicadas com essas escolas — desempenharem bem seus papéis de formação e de educação. Daí a Pedagogia da Alternância ser também chamada de uma pedagogia da cooperação, por haver uma partilha do processo educativo no dizer de Gimonet (2007).

São os seguintes instrumentos didáticos: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Vida ou Realidade, a Colocação em Comum, as Visitas ou Viagens de Estudo, os Cadernos Didáticos e o Serão, todos eles interagindo “[...] com um nexo de transversalidade que, partindo da própria realidade socioprofissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação” (CALVÓ, 1999, p. 21), a saber:

– o Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do alternante e da comunidade com os CEFFAs, criando assim, no alternante, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE deve ajudar o alternante a captar e entender o ambiente, a cultura onde nasceu, cresceu e vive, “[...] o que há de extraordinário sob a banalidade aparente do cotidiano” (GIMONET, 2007, p.38). O PE, na verdade, é uma pesquisa a partir de um tema gerador, em que o alternante, durante o tempo família-comunidade, discute e reflete com os atores do meio. Para isso, o diálogo entre o alternante, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. Cabe ao monitor, por meio de um trabalho de animação, fazer emergir o conjunto dos pontos a serem estudados sobre o tema proposto. Por isso é

construído de questões abertas elaboradas em conjunto – monitores e alternantes – e toma como referência a realidade objetiva, concreta, do jovem ou adolescente. Desse modo, as questões são ligadas ao seu meio multidimensional como: família, comunidade, meio ambiente, saúde, política, religião, entre outros temas geradores (PESSOTTI, 1995);

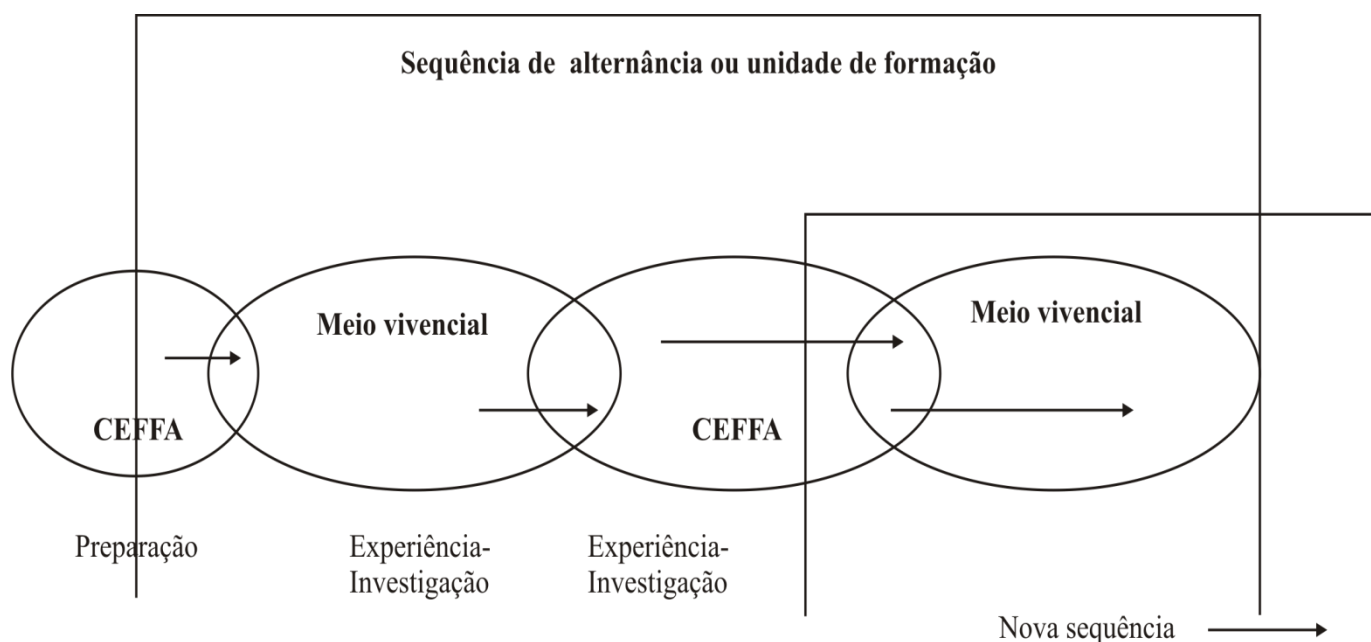


Figura 2 – Sequência de alternância ou unidade de formação.

Fonte: Gimonet (2004, p. 30).

– a Colocação em Comum (CC), enquanto uma atividade-junção dos dois espaços-tempos da formação alternada (tempo-escola e tempo família-comunidade) tem suas raízes no Plano de Estudo e revela sua utilidade, pois possibilita a partilha e o aprofundamento de um determinado tema, através de questionamentos ou hipóteses que faz nascer enquanto um tempo de problematização grupal, coletiva, sob a animação ou orientação do monitor. Desse modo, a Colocação em Comum constituiu a segunda atividade-chave da Pedagogia da Alternância e, de acordo com Gimonet (2007, p.47), “[...] negligenciar ou passar por cima da Colocação em Comum significa amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa”;

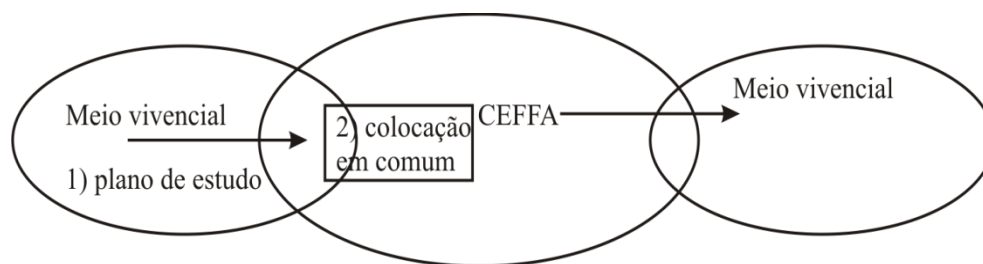


Figura 3 – A Colocação em Comum: junção de dois espaços-tempos da formação em alternância.

Fonte: Gimonet (2004, p. 45).

– o Caderno da Realidade (bem ao gosto do instrumento criado por Freinet – Livro da Vida –, é o caderno da vida do alternante e deve ajudá-lo a retirar a fotografia de sua realidade. É nele que o jovem alternante registra e anota todas as suas reflexões, estudos e aprofundamentos feitos nos CEFFAs. O Caderno da Realidade é, na verdade, a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. O Caderno da Vida ou da Realidade é uma pasta na qual o alternante arquiva sistematicamente, durante os quatro anos do seu processo formativo, agora ampliados, aprofundados e ilustrados por meio de esquemas, gráficos, desenhos, fotografias, textos escritos diversos (narrativo, dissertativo, poético, etc.). Do mesmo modo, as conclusões das viagens ou visitas de estudos também são registradas nesta pasta, tornando-se um documento de consulta do alternante sobre a Realidade, seja durante ou após o processo de escolarização. Assim, a Realidade é apresentada por meio de um conjunto de informações do campo, do lugar de procedência dos alternantes, como também de toda a experiência que eles construíram durante a alternância, independente do lugar onde a atividade educativa seja realizada (PESSOTI, 1999);

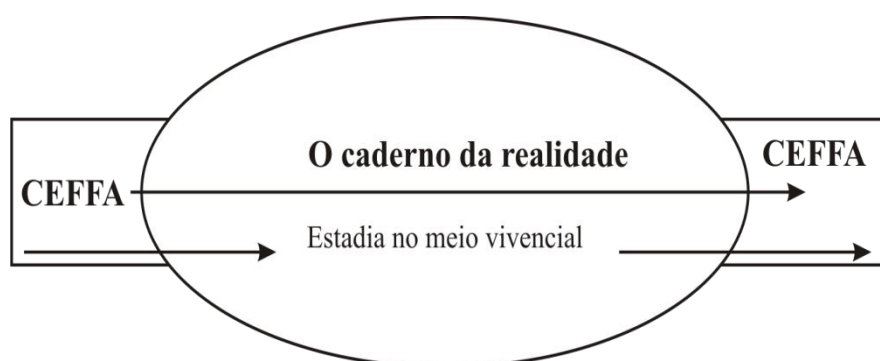


Figura 4 – O Caderno da Realidade: meio de vida e CEFFA.

Fonte: Gimonet (2004, p. 38).

– as Visitas ou Viagens de Estudo, constituem uma das peças fundamentais na Pedagogia da Alternância, pois através dela os jovens passam a conhecer outras realidades e

novas práticas agrícolas desenvolvidas tanto em outros CEFFAs como em entidades e instituições de ensino agrícola — universidades, empresas de desenvolvimento agrícola, ONG, entre outras. Assim, elas permitem aos alternantes situarem-se, conhecerem novas referências e, com isso, alargam os horizontes como também ampliam as noções teóricas vistas em sala de aula (GIMONET, 2004). As “Viagens de Estudo” provavelmente se inspiraram nas “Aulas Passeios”, outra influência de Freinet sobre a Pedagogia da Alternância. Em Freinet, segundo Elias (1997, p.61): “São as *aulas-passeio* que trazem vida à sala: as observações são comunicadas, comparadas, avaliadas e registradas no Livro da Vida”;

– outro aspecto a destacar na Pedagogia da Alternância são as Visitas às Famílias pelos monitores dos alternantes para que a responsabilidade com a formação destes seja compartilhada em comum, no internato e na família. A visita às famílias consiste numa estratégia adotada pelos CEFFAs para que os monitores levem até as comunidades as informações sobre os temas estudados na escola, além de engajar as famílias na reflexão sobre a importância do Plano de Estudo, já que este parte de situações objetivas do cotidiano da vida do aluno. Sendo assim, as Visitas às Famílias devem possibilitar ao monitor conhecer o ambiente em que vive o alternante e, a partir daí, propor elementos que enriqueçam a construção de novos temas a serem discutidos e analisados pelos monitores, alternantes e famílias (PESSOTI, 1995);

– as Aulas e os Cadernos Didáticos, enquanto partes do processo de formação alternada, correspondem à hora da aula, do momento de ensinamento, no dizer de Gimonet (2007), do acesso aos conteúdos programáticos, dos referenciais ou currículo oficial, seja das disciplinas do núcleo comum ou das profissionais (parte diversificada). As aulas constituem uma atividade posterior ao tempo vivido na família-comunidade com o Plano de Estudo, seguida do relatar e do questionar durante a Colocação em Comum, e só depois é chegado o tempo das respostas, dos esclarecimentos e dos aprofundamentos, da aula, do ensino propriamente dito. Para o alternante, esse deve ser “[...] um tempo de *ação-pesquisa-formação*, isto é, de construção, de produção de saberes e não de consumo passivo de informações” (GIMONET, 2007, p.51). Para os monitores, por sua vez, representa um tempo de animação, o qual propõe e organiza as atividades, explica, demonstra quando necessário; guia na busca de informações ou conteúdos; ordena, sintetiza, orienta, regula e incentiva a caminhada, entre outros papéis. Deve-se ressaltar que a aula constitui um dos tempos da formação alternada (GIMONET, 2007);



Figura 5 – Os exercícios: a assimilação e a construção dos saberes.

Fonte: Gimonet (2004, p. 54).

– finalmente, dos instrumentos didáticos desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância, temos o Serão — dispositivo que visa complementar, reforçar, a aprendizagem dos conteúdos curriculares e extracurriculares. Acontece à noite, exceto nas quartas-feiras e sábado, durante mais ou menos uma hora e meia, a depender do interesse dos alunos. Nos serões, são feitos debates, discussões, palestras, projeção de *slides*, vídeos, entre outras atividades. Os temas variam: educação religiosa, técnicas agrícolas e pecuárias, estudo dirigido, oficinas de leitura e escrita, meio ambiente e outros, a depender da necessidade e interesses das turmas.

Por se tratar de um sistema educativo, a avaliação, enquanto parte de qualquer processo de ensino-aprendizagem, não poderia ficar de fora das reflexões e discussões aqui apreendidas. A avaliação é uma atividade pedagógica fundamental tanto para o alternante como para o monitor. Em relação ao monitor, esta representa uma atividade muito delicada tendo em vista os efeitos que poderão produzir, ou seja, tanto pode dinamizar o processo educativo como pode expulsar o alternante. Por isso, na formação alternada nos CEFFAs, as avaliações não devem se limitar às matérias do Plano de Formação, isto é, aos componentes curriculares, pois não é tão somente por meio das matérias, das disciplinas que se opera a formação e, por conseguinte, a avaliação. Assim, as avaliações devem ser colocadas nos espaços da prática profissional, para avaliar conjuntamente com os mestres de estágios o saber-fazer e as competências adquiridas pelos alternantes para, só depois, aplicar um plano ou dispositivo de avaliação (GIMONET, 2007).

As reflexões descritas e analisadas permitem afirmar que as atividades e os instrumentos da alternância integrativa, cada uma com suas especificidades e funções, construídas e ressignificadas ao longo desses anos pelos CEFFAs na perspectiva de articular, ligar, os dois tempos-espços formativos, propiciam, pela relação fazer-pensar, praticar-teorizar, a transformação da realidade na qual homens e mulheres estão inseridos –

comunidade, família, mestres de estágios, monitores e alternantes –, num movimento dialético e dialógico, no dizer de Paulo Freire.

3.1.4.2 O sistema educativo dos CEFFAs: componentes em interação

Além das atividades e dos instrumentos pedagógicos da alternância, as Casas Familiares Rurais francesas esboçaram os sete componentes ou invariantes fundamentais no sistema educativo CEFFAs: *o alternante*, ou seja, *a pessoa, o jovem ou adulto em formação; o projeto educativo; a experiência socioprofissional; a rede de parceiros coformadores; um dispositivo pedagógico; uma estrutura educativa ou condições psicoafetivas; e uma concepção de formador*, todos entrelaçados e interagindo, conforme representação gráfica ou esquema, elaborado por Gimonet e descrito abaixo, tendo como referência as reflexões construídas por este autor (2004).

Esquema dos sete componentes em interação

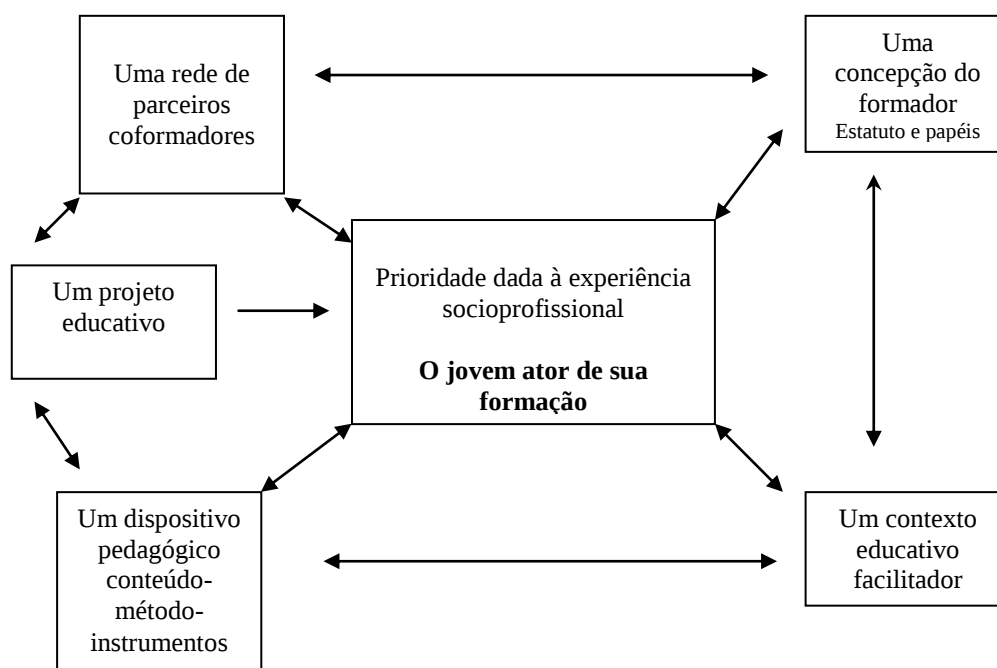


Figura 6 – Esquema dos sete componentes em interação.

Fonte: Gimonet (2004, p.22).

O primeiro componente são *as pessoas em formação*, seja adolescente, jovem ou adulto, atores-chave do sistema educativo. Se a Pedagogia da Alternância intenta que essas pessoas sejam sujeitos de sua própria formação, interferindo em sua realidade, estes são considerados, os atores socioprofissionais, estudando e se formando permanentemente. Daí

não cabe a palavra aluno, tendo em vista a diferença de estatutos nos sistemas escolares de ensino e, sim, para esse sistema educativo, a palavra alternante.

O segundo componente é o *projeto educativo* e tem sua relevância, pois trata das finalidades e das metas, tanto do ponto de vista da instituição que organiza a formação, como de cada alternante. Assim, o que determina o funcionamento da alternância são as finalidades, as metas e os objetivos a serem alcançados levando em consideração o público-alvo. Para tanto, a Associação responsável pela elaboração do projeto educativo tem um papel importante já que é este componente que dá sentido à formação do adolescente ou jovem alternante, com vistas a contribuir para o desenvolvimento sustentável e a promoção do dinamismo local.

A *experiência*, terceiro componente, ganha lugar na formação alternada, seja na relação com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida para além da escola, e, neste sentido, inverte a lógica da escola formal, pois esses saberes-fazer são o ponto de partida do processo de aprender.

Desse modo, Gimonet (2004) aponta três dimensões que devem ser investidas na formação: a) a dimensão temporal, isto é, a experiência passada, presente e futura enquanto projeto e projeção; b) a dimensão espacial, que tem a ver com a diversidade de experiências vividas pelos alternantes em locais diferentes e cujo objetivo é possibilitar a comparação e o distanciamento desses espaços, sem perder de vista um modelo de referência; c) os campos vivenciais a serem levados em conta: familiar, profissional e social. São esses três campos, a que chamamos habitualmente de ambiente de vida, o dia a dia, o cotidiano, que alternam com a vida da escola. É aqui que a teoria tripolar de Gastón Pineau (2004) tem sentido nos CEFFAs – a auto, a hetero e a ecoformação –, a ser apresentada logo adiante.

O quarto componente é constituído pela *rede de parceiros coformadores* que atuam em diferentes espaços-tempos da formação. São eles: pais, mestres de estágios ou tutores e os monitores/formadores dos CEFFAs, além dos próprios alternantes em grupo, todos, mais ou menos, em interação e sempre de acordo com as finalidades da formação como também das dimensões dos campos de vivências (familiar, profissional e social). Aqui reside uma questão fundante nos CEFFAs, que é a partilha do poder educativo imbricado pelo jogo da diferença e da complementaridade, e isso significa dizer que cada um tem seu lugar, seu estatuto e poder.

Gimonet (2004; 2007) chama atenção para alguns aspectos nesse componente: a convivência do alternante com culturas diferentes e, algumas vezes, contraditórias, se considerarmos as lógicas vivenciados por cada um dos parceiros coformadores envolvidos. Se o alternante é o centro deste complexo sistema educativo, ele pode, de um lado, desenvolver a

capacidade de se adaptar às novas situações, de ser efetivamente ator de mudança, e, de outro, correr o risco de dispersão e alienação. Para não cair nesse risco, Gimonet (2004, p.26) sugere: “O problema todo então reside em criar unidade sem uniformidade. O que supõe uma parceria, uma rede de pessoas dedicadas com idéias próximas e não atores isolados, justapostos ou dependentes dos outros”.

O quinto componente, o *dispositivo pedagógico*, é crucial nos CEFFAs, tendo em vista que a formação alternada requer organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos na perspectiva de articular os dois espaços-tempos formativos, associando e colocando em sinergia as dimensões profissionais e gerais, com vistas a aperfeiçoar a aprendizagem.

O processo de articulação entre os dois espaços-tempos acarreta, de acordo com Gimonet (2004), quatro consequências em relação à metodologia colocada em prática: i) a ação entre o terreno (experiência, observações-análise, saber empírico), a escola (formalização, conceitualização e saber teórico), o terreno (aplicação, experimentação e ação); ii) o processo de formação, que se assenta numa ação científica em cinco fases (ver, coletar dados, ler a realidade; expressar, formalizar os dados; questionar, problematizar; buscar respostas; e submeter à prova da realidade, experimentar); iii) atividades e instrumentos pedagógicos específicos (Plano de Estudo, Colocação em Comum, Visita de Estudos, Caderno da Realidade) e iv) uma organização das atividades e dos conteúdos. Para garantir toda essa organização, tem-se o Plano de Formação, que “[...] representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico e assegura “[...] a colocação em prática da alternância” (GIMONET, 2004, p. 29).

A *estrutura educativa ou condições psicoafetivas* são o sexto componente, considerado trunfo maior do sistema em alternância. Trata-se de um conjunto de condições materiais, organizacionais, mas, sobretudo, psicoafetivas que assegurem, efetivamente, uma qualidade de vida e um clima favorável às aprendizagens e à educação. O fato de os alternantes conviverem com dois espaços-tempos distintos, a escola e o meio socioprofissional (família/comunidade), torna necessário que o jovem ou adulto em formação encontre um ambiente acolhedor, fundamental para a convivência em grupo, pois, como diz Gimonet (2004, p.30): “Um grupo de alternantes não é um grupo de alunos na escola. É um grupo de atores socioprofissionais que adquirem, por sua conta e pelas suas atividades de trabalho e de vida, saberes a comunicar, a confrontar, a relativizar”.

O último e sétimo componente é o *formador*, denominado nos CEFFAs de monitor. Ele é um dos atores mais importante do sistema educativo do movimento CEFFAs,

responsável pela articulação entre a família, o alternante, os profissionais e as lideranças comunitárias, na perspectiva de fazer funcionar uma autêntica alternância. O monitor, nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), tem um papel fundamental nessas escolas, “[...] são um componente essencial do sistema” (GIMONET, 1999, p.125).

Diferente da pedagogia tradicional, para a qual o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimentos, ao qual, portanto, o aluno deve-se adaptar, caso contrário, ele estagna ou é excluído, na pedagogia desenvolvida pelos CEFFAs, segundo Gimonet (1999, p. 125), o monitor “[...] é aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário”. É bastante diferente do professores das escolas convencionais, que “[...] geralmente, se isola na sua disciplina e em sua sala de aula” (BEGNAMI, 2003, p. 49).

Gimonet (1999), ao tratar das quatro funções que o monitor desenvolve, compara-o como um “clínico geral”, de funções de “polivalência”, pois que convivem ao mesmo tempo, a saber: de relação e de animação, de educação, técnicas e pedagógicas. As funções de relação e de animação possuem quatro dimensões: a Associação do CEFFA precisa dar vida à escola para que essa cumpra suas funções e alcance seus objetivos; a rede de parceiros coformadores (pais, mestre de estágio) a fim de que eles cumpram sua missão educativa e de aprendizagem; a vida interna do CEFFA enquanto estrutura material e educativa. A função de educação permite ao alternante encontrar-se, ajuda-o na construção de sua identidade e a conquistar a sua autonomia, de tornar-se gente. A função técnica se refere às competências e conhecimentos dentro dos campos profissionais com os quais os jovens em formação são confrontados.

Por fim, a função pedagógica consiste em “[...] colocar em prática as metodologias, os instrumentos, o saber-fazer apropriado a fim de articular os tempos e os lugares da formação, associar e colocar em sinergia os conhecimentos profissionais e gerais, otimizar as aprendizagens” (GIMONET, 1999, p.127-128). O monitor, profissional da formação em alternância, portanto, tem uma função global e múltiplos papéis – tutor, animador, facilitador de conhecimentos, técnico agrícola e educador. Para tanto, algumas exigências são fundamentais como: conhecimento dos ambientes e presença constante no terreno socioprofissional dos alternantes; formação pedagógica específica sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos didáticos; aperfeiçoamento contínuo sobre as políticas públicas de educação e de agricultura familiar (GIMONET, 2004). Isso permite afirmar que a alternância educativa exige outro perfil de educador, um educador com capacidade de

liderança, de comunicação, de domínio de conteúdo, mas também de capacidade de interlocução e interação com os parceiros (BEGNAMI, 2003).

Para dar conta desse perfil tão complexo e dinâmico, que exige preparo, dedicação do monitor/formador, os CEFFAs presentes em todos os países tomam a teoria ou modelo tripolar de aprendizagem definido por Gastón Pineau (2004) e, desse modo, essa teoria ou modelo ganha nesse movimento educativo todo um significado (GIMONET, 2004). Inspirado nas ideias de Rousseau do final do século XVIII, para o qual “[...] a educação é tão complexa quanto a vida”, dada por “três mestres com lições às vezes contraditórias: a natureza humana, a sociedade, as coisas”, mas que podem ser trabalhados em conjunto, articulando-as temporariamente dentro de uma unidade viável, Pineau (2004) propõe pensar a formação em dois tempos e em três movimentos ou pólos de formação, a saber: **autoformação, heteroformação e ecoformação**.

Por *autoformação*, quer dizer a capacidade de “[...] autonomização dos protagonistas”, o que acaba por provocar “[...] um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (PINEAU, 2004, p.157). Neste sentido, os alternantes, atores ou pessoas em formação vão construindo, tecendo sua personalidade em um movimento dinamizado por eles mesmos, tanto do ponto de vista pessoal como social, no dizer desse autor.

Mas este protagonista não está sozinho em uma ilha. Ele está, com outros, em múltiplas sociedades, maiores ou menores e instituídas, e o estudo deste pólo auto o coloca habitualmente nesta situação social complexa, em tensão, tão diferente, mas tão ligado quanto a noite pode estar ao dia. (PINEAU, 2004, p.157).

É, pois, nesse contexto, que emerge o termo *heteroformação*, e, enquanto um polo social, vem em primeiro lugar em contraponto ao pólo individual (*autoformação*). Neste cenário de um pensar crítico-reflexivo em torno da formação alternada, o prefixo *hetero* enquanto dimensão da alteridade “[...] conotando uma diferença de *status* ou de natureza, como heterogênea” (PINEAU, 2004, p.157), aparece outro prefixo, para além da dimensão da alteridade, o prefixo *co* (em *coformação*), pois comporta os dois polos: o pessoal e o social. O primeiro está relacionado metaforicamente falando à noite e o segundo, ao dia, e tem tudo a ver com esse movimento de formação, como esclarece Pineau (2004, p.158):

A noite é um espaço/tempo mais livre socialmente do que o dia, enquadrado pelos usos do tempo muitas vezes impostos. Assim, parece-me que a noite, devido às situações de solidão e de intimidade que oferece, é o

espaço/tempo privilegiado da autoformação. E o dia, pelas relações sociais impostas que apresenta, é o da heteroformação. Esta superposição de dois tempos, dois movimentos, é heurística. Ela proporciona a descoberta de um terceiro pólo, origem de um terceiro movimento que destrói esta superposição material simples demais, à *ecoformação*.

Assim, a *ecoformação*, de acordo com Pineau (2004, p.158),

[...] é o mais discreto, o mais silencioso. Ele é esquecido, até mesmo rejeitado pela interlocução tagarela dos outros dois. Ele é a base da decoração que permite as encenações pessoais e sociais. Mas as atuais encenações o desfazem de tal forma que sua importância se manifesta, entre outras, pela formação tanto dos protagonistas quanto de sua encenação. [...] Este termo ‘ecoformação’ pretende dar destaque à reciprocidade da formação do meio ambiente. É só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital.

Verifica-se, a partir dos dois tempos e dos três movimentos formativos apresentados pela teoria ou modelo tripolar de Gastón Pineau, quão eles são significativos para o sistema educativo CEFFAs, do ponto de vista da formação individual, social e ambiental, todos interligados por meio de suas interfaces e variantes, propiciando assim, um movimento de complementaridade por meio da ligação e da interação.

3.2 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Gimonet (1999), referindo-se ao processo de nascimento e desenvolvimento dos CEFFAs, diz que, no decorrer das suas atividades, este movimento educativo foi organizando e elaborando sua própria pedagogia. Segundo ele, esta elaboração foi progressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação, unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo.

Dessa maneira, as Casas Familiares Rurais nutriram-se, inicialmente, dos princípios e práticas da Pedagogia Ativa, nascida na Europa em fins do século XIX, insurgindo-se contra a pedagogia tradicional. Entre os pensadores da Pedagogia Ativa, a Pedagogia da Alternância se inspirou na proposta pedagógica de Célestin Freinet. Para esse autor, o trabalho na escola deve ser visto não só como um meio didático, mas como uma prática ligada à vida e ao

contexto histórico-social dos alunos, daí não deve haver a separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade dos alunos (ELIAS, 1997), princípios que norteiam a prática educativa das Escolas Famílias Agrícolas e sua pedagogia – a Alternância, assegurados pelos instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudo e o Caderno da Realidade.

Para a Escola Ativa, o centro escolar é o aluno, e a mediação didática docente deve facilitar a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos; o âmbito e os elementos da formação não se devem limitar somente à escola, mas devem levar em consideração todo o seu entorno (CALVÓ, 1999). Neste sentido, segundo d'Ávila (2001, p. 81), “[...] a mediação docente [...] se dialetiza na relação com o educando, onde o professor deixa de ser o detentor absoluto do saber – como na pedagogia tradicional – e passa a constituir-se em orientador da aprendizagem”. Para se ter uma ideia da influência da Pedagogia de Freinet sobre a Pedagogia da Alternância, recorre-se à visão de Elias (1997, p. 92):

O aluno pesquisa para descobrir uma postura necessária a toda ação coletiva. Realiza experiências, troca suas pesquisas com os colegas e toma consciência das abordagens diferenciadas de um mesmo problema, crescendo ao lado do outro através do diálogo, do confronto e da amizade. Possui uma verdadeira cultura: sabe refletir, ler, escolher e julgar. É formado para a vida.

Ainda com referência ao processo de nascimento das Casas Familiares Rurais, Calvó (1999) ressalta que os princípios filosóficos dessas escolas têm origem no personalismo, de Emmanuel Mounier. O personalismo, como diz Mounier “[...] é uma filosofia, não é apenas uma atitude. É uma filosofia, não é um sistema” (1964, p.16). É uma filosofia na qual o experienciar do ser pelo pensar é o próprio pensar, e, neste movimento de contato direto com as coisas experienciadas, ouvindo, vendo, entendendo refletindo, as coisas passam a ter sentido na vida das pessoas. Assim, a experiência pensada passa a ser um princípio e fundamento do personalismo mounieriano, por não se enquadrar em um sistema ou pensamento filosófico “[...] restrito a uma elite intelectual universitária, presa ao formalismo institucional e desligada dos reais problemas da comunidade humana” (LORENZON, 1996, p.69).

Sob esse ponto de vista, o personalismo se opõe ao idealismo por dois motivos, no dizer de Mounier: “1º – Reduz a matéria (e o corpo) à aparência do espírito humano, nele se inserindo através duma actividade puramente ideal; 2º – Dissolve o sujeito pessoal num amontoado de relações geométricas ou inteligíveis, donde a sua presença é expulsa, ou reduz a um simples posto receptor de resultados objetivos” (MOUNIER, 1964, p. 49-50). Daí o personalismo ser contrário ao individualismo por ser este

[...] um sistema de costumes, de sentimentos, de ideais e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato, deus supremo no centro duma liberdade sem direcção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações; instituições reduzidas a assegurar a instalação de todos estes egoísmos, ou o seu melhor rendimento pelas associações viradas para o lucro; eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma das mais pobres que a história jamais conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais directo adversário. (MOUNIER, 1964, p.61-62).

Como visto, o personalismo é uma corrente humanista cristã que se opõe ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal moderno no qual as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer, para acumular capital, bens e produtos (CALVÓ, 1999). Nessa lógica capitalista, tudo passa a ser mercadoria, valor de troca e consumo, inclusive o próprio homem é coisificado, não sendo visto como pessoa humana, ser que pensa. Por tudo isso é que o personalismo tem sua relevância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), seja no espaço-tempo formativo da escola ou na família-comunidade, por esse movimento educativo ter compromisso com o desenvolvimento do adolescente, do jovem ou do adulto em formação nos seus aspectos pessoal, individual e social, despertando neles a capacidade de viver e de se engajar como pessoas. É que “[...] uma educação existencial, quer dizer centrada numa pessoa concreta e situada, se recusará a idealizar, de maneira irrealista, o sujeito do processo educativo” (LORENZON, 1994, p.63). Assim se explica a contribuição de uma educação personalista nos CEFFAs, como assevera Calvó (1999, p. 23-24):

[...] a tutoria, o diálogo para a revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e comunidade, todos os momentos no centro além da presença na sala de aula e que são extraordinariamente educativos: conservação dos espaços, responsabilidades em casa, jogos, organização de atividades semanais, avaliação semanal das atividades.

As contribuições teóricas recentes para a metodologia da Pedagogia da Alternância têm como referência os teóricos Jean Piaget e Edgar Morin, porém, no Brasil, estas escolas se apoiam no grande educador Paulo Freire. De Jean Piaget, a Alternância se serve da fórmula “praticar e compreender”: “[...] Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que dela pode resultar” (GIMONET, 1999, p.45). A epistemologia

construtivista de Jean Piaget – de onde se depreende a ideia do sujeito aprendente como ativo, construtor do seu conhecimento em íntima interação com seu meio (família, comunidade e escola) –, indiscutivelmente, subsidia a compreensão de mediação didática na Pedagogia da Alternância, pelos monitores e alternantes, num processo construtivo de ensino e de aprendizagem.

O pensamento complexo de Edgar Morin, como já assinalado, tem seu lugar nos CEFFAs. O termo *complexus* significa “[...] o que tece junto e responde ao apelo do verbo latino *complexare*: abraçar” (MORIN, 1999, p.33). Para esse autor, há de fato complexidade quando diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo, como o político, o econômico, o sociológico, o afetivo, o mitológico, “[...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si” (MORIN, 2001, p. 38).

Da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância se nutre do tripé ação-reflexão-ação, da verdadeira práxis. O movimento de ir e vir do alternante, de combinar quinze dias na escola e quinze na família/comunidade, possibilita a este pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Este ‘quefazer’ é teoria e prática, é reflexão e ação, como diz Paulo Freire (1987, p.122), “[...] Esse quefazer implica a transformação da realidade em que se acham os oprimidos”. Daí que o ato de conhecer deve envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.

Os CEFFAs, nessa perspectiva, não propõem uma educação antidialógica, bancária, para a qual a educação é o ato de transmitir valores e conhecimentos a serviço da dominação e que Paulo Freire tanto criticou, mas que ainda se encontra presente em nossas escolas: negar às classes populares, aos camponeses a verdadeira práxis, ou seja, a capacidade dos sujeitos de praticar e teorizar, de refletir na ação e sobre a ação. A Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos CEFFAs, além de ser uma pedagogia da complexidade, da realidade, da experiência, é também a pedagogia da libertação, da problematização, da conscientização, à medida que esta toma à práxis como outra forma de conhecer, do estar dos sujeitos históricos no mundo, de sujeito criador, reflexivo. Daí que, como afirma Freire (1987, p.125), “[...] ação e reflexão se dão simultaneamente”.

Além desse princípio educativo que os CEFFAs extraíram da filosofia da educação de Paulo Freire, para Mânfió (1999), existem semelhanças entre o legado desse educador/pensador e a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos CEFFAs. O autor destaca quatorze dimensões que se assemelham às duas pedagogias, muito embora oriundas de espaços-tempos diferenciados, ou seja, uma de origem europeia e nascida nos idos dos

anos 30 do século passado e outra, posteriormente, em terreno sul-americano, nos idos dos anos 60, aqui destacadas.

Em primeiro lugar, essas experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino cujo objetivo foi de responder aos problemas das comunidades em um contexto de intensa mobilização popular. No Brasil, por exemplo, a pedagogia freiriana nasce colada aos movimentos sociais populares, tanto do campo como da cidade, como as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base liderado pela Igreja Católica, o Movimento de Cultura Popular, todos instigados pelo alto número de analfabetismo populacional, entre outros, somando-se à crise do modelo desenvolvimentista no final dos anos 50. Na França, a pedagogia da alternância foi motivada pelo movimento de educação popular – o Sulco, conforme mencionado no capítulo anterior, o que resultou na necessidade de organizar e de formar os jovens trabalhadores e burgueses na perspectiva do desenvolvimento do meio rural francês.

Em segundo lugar, ambas as experiências apontam para a formação integral do ser humano. Paulo Freire (1987) dirige-se ao homem oprimido, marginalizado pelo dominador, os camponeses, ribeirinhos, quilombolas, entre outros povos do campo, que também foram excluídos das escolas oficiais brasileiras, seja por sua inexistência no meio rural, por conta da falta de políticas públicas, e, se existiam, por essas escolas só ofertarem até a 4ª série do ensino fundamental. Eram classes multisseriadas e unidocentes, sem uma formação condizente com as exigências que tais turmas demandam, fenômeno que ainda persiste até os dias atuais. A Pedagogia da Alternância, por sua vez, se volta para os jovens agricultores e suas famílias, que também eram excluídos das escolas oficiais francesas ou estimulados a estudarem nas escolas da cidade, como destaca Nosella (1977, p.19):

[...] o Estado, através de seus professores(as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social.

Já no terceiro lugar, está a consideração de que ambas buscam, por meio da utopia, a construção de uma vida melhor e de um futuro mais justo, humano e solidário para os homens e mulheres do campo e da cidade, distante da opressão. Entendem, porém, que, por meio da participação e de uma verdadeira democracia, é possível instalar uma pedagogia da esperança.

As duas pedagogias se inspiram na ética cristã, no personalismo de Emanuel Mournier, conforme já citado. Ambas demandam competência e dedicação de seus interlocutores: Paulo Freire enfatiza a competência política, e a Pedagogia da Alternância, a competência profissional do jovem agricultor. Ambas afirmam que a aprendizagem acontece a partir da realidade, do contexto existencial dos alunos, dos alternantes, como diz Mânfió (1999, p. 53):

A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e se imbricam. O círculo de cultura, para Paulo Freire e o internato, para o CEFFA são ambientes de sistematização e de teorização.

As duas experiências ressaltam a questão do compromisso com a mudança e transformação da realidade na qual os sujeitos, os atores socioprofissionais, estão inseridos por meio de um processo de conscientização. As duas pedagogias compreendem o contexto sociocultural dos alunos como emblemático no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o respeito aos saberes desses sujeitos são fundamentais, despertando a curiosidade inerente em cada um deles, a saber: capacidade de perguntar, de investigar e de comunicar com todos os coautores envolvidos no processo de formação alternada. Aqui reside a importância do Plano de Estudo nos CEFFAs e o Círculo de Cultura na Pedagogia de Paulo Freire.

As duas pedagogias dão ênfase ao diálogo como prática da liberdade, condição para superar a contradição opressor/oprimido. É por meio do diálogo que se dá o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, [grifo do autor] não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.78). Assim, “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

Outra semelhança entre as duas pedagogias se refere ao *locus* da comunicação e, obviamente, ao lugar do aprender fazendo e comunicando. Aqui têm espaço os Círculos de Cultura da pedagogia freiriana e a Colocação em Comum da Pedagogia da Alternância.

Ambas também sinalizam para a necessidade de organização e de autogestão dos sujeitos socioculturais, de modo especial do alternante – a pessoa, o jovem ou adulto em formação – considerando seu projeto educativo, sua experiência socioprofissional, construídos no Plano de Formação, na perspectiva do desenvolvimento pessoal e da formação integral em todas as dimensões, como postula a teoria da complexidade mouriniana, uma das referências teórico-epistemológica no sistema educativo CEFFAs.

Ambas compreendem a educação como processo contínuo de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Nesta perspectiva, segundo Freire (1987, p.69) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...] que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”.

Aqui está a importância dos Círculos de Cultura na pedagogia freiriana por meio dos temas geradores construídos em conjunto, em coletivo, e, portanto, têm um sentido no processo formativo por tratar de questões que dizem respeito ao dia a dia do educando, do seu mundo, de sua existência na relação com os homens e mediatizados por eles mesmos. Na Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo, enquanto um instrumento didático-pedagógico, é que de fato possibilita a mediação, a integração da vida do alternante com a comunidade, num movimento de ligar a reflexão com a ação, ao meio multidimensional no qual todos estão envolvidos e comprometidos.

Ambas também propõem a formação de um homem novo, “[...] não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 35), pois “[...] a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 1987, p.73). A concepção problematizadora que busca a libertação autêntica dos homens, não é algo que se deposita neles, ela é a verdadeira práxis, pois implica ação-reflexão-ação dos homens sobre o mundo com vista a transformá-lo.

A pedagogia da alternância também propõe a formação de um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com a transformação do meio rural através da aplicação conjunta dos quatro pilares, o que torna singular, esse movimento educativo do campo.

Finalmente, tanto a Pedagogia Libertadora como a Pedagogia da Alternância partem do princípio de que não existe receita pronta no ato de conhecer. Há, sim, uma busca permanente, uma pesquisa participante e um contato pessoal direto com o objeto a ser estudado. Em Paulo Freire, as palavras do mundo extraídas do universo vocabular dos educandos ganham sentido e significação no ato de ensinar e de aprender a serviço da humanização e não da opressão. Na Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo, cuja função é ligar a vida do alternante com a comunidade por meio de uma pesquisa participante junto com a família e a comunidade, faz emergir os conteúdos que serão objetos de estudo, de investigação, problematização e, posteriormente, de uma sistematização científica.

Desse modo, afirma Mânfió (1999, p.54): “Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família” e, por isso, o monitor é considerado um dos

atores mais importantes do sistema educativo CEFFAs. Daí a exigência de um educador com outro perfil, ou seja, engajado no movimento, conhecedor dos princípios da pedagogia da alternância e dos seus instrumentos didáticos, com capacidade de liderança, entre outras, o que se detalha logo abaixo.

3.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DOS MONITORES DAS EFAS: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Dada a complexidade do sistema educativo em alternância como já exposto, foi pensada, desde o início, a necessidade de preparar os monitores para essas múltiplas funções, por meio de formação pedagógica inicial e continuada, pois “[...] Uma profissão como esta não se improvisa. Ela supõe como para todas as profissões, uma aprendizagem e, ao longo da prática, uma formação contínua” (GIMONET, 2004, p. 150). Seu objetivo é a atualização periódica para aquisição de novas qualificações em diferentes campos, como o técnico, o econômico, o científico, o humano e o pedagógico (BEGNAMI, 2003).

A preocupação com a formação dos monitores, conforme já mencionado, se deu em meados da década de 40 do século passado, em virtude do processo de expansão das Casas Familiares na França, o que acabou demandando uma melhor consistência pedagógica por parte dos monitores e uma compreensão melhor da pedagogia da alternância.

No Brasil, com o objetivo de difundir os princípios e a filosofia dos CEFFAs, como também subsidiar as novas experiências com atividades de capacitação dos monitores, assessoria pedagógica, intercâmbio de material didático, entre outras, criou-se o Centro de Formação e Reflexão (CFR) com sede em Anchieta – ES. Era mantido pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), porém, com a fundação da UNEFAB, esta entidade passou a ser responsável pela formação inicial e continuada dos monitores.

A formação pedagógica inicial constituiu uma atividade obrigatória e, como tal, condição fundamental de aprendizagem do monitor no CEFFA. Outra condição da formação pedagógica inicial é que esta deve ser coerente com as finalidades do CEFFA, portanto, ser conduzida em Alternância. Na França, este processo formativo é chamado de **“uma formação PARA e PELA Alternância”**, como explica Gimonet (2004, p. 150): *“Para Alternância”*, significa uma preparação para atuar no sistema educativo CEFFAs, ou seja,

desenvolver competências para o exercício que as funções exigem; já “*Pela Alternância*” quer dizer que a formação resulta da ação profissional em serviço, dentro de uma equipe educativa de um CEFFA, com sessões de formação pedagógica que pontuam periodicamente o percurso formativo.

A formação pedagógica, tanto inicial como continuada segundo Gimonet (1999; 2004), não deve ser feita de ensinamentos nem de consumo de conhecimento abstratos, fora da realidade dos monitores. Ela deve ser justamente ao contrário: uma formação que acompanha a entrada, e, em seguida, a experiência da profissão, ligando sempre a prática à teoria, num movimento de pesquisa-ação, de construção de conhecimentos, para alcançar mais entendimento sobre as práticas.

Nesse contexto, no ano de 1996, por ocasião da Assembleia da UNEFAB em Riacho de Santana – Bahia, sede da AECOFABA, aprova-se o esboço da proposta de Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs do Brasil, por compreender a necessidade de todo monitor fazer uma formação pedagógica específica para atuar com a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos. Outra decisão tomada nessa Assembleia foi a criação de uma equipe pedagógica nacional na UNEFAB, composta de representantes das Regionais. Desse modo, na reunião do Conselho de Administração da UNEFAB, em maio de 1997, em Salvador – Bahia, formou-se a Equipe Pedagógica Nacional, inaugurando uma nova fase no movimento EFAs na busca de unidade das diversas práticas pedagógicas de alternâncias desenvolvidas no Brasil (BEGNAMI, 2003).

A formação pedagógica se torna, portanto, uma exigência do movimento para todos os monitores que atuam numa Escola que trabalha com a Pedagogia da Alternância, e, por isso mesmo, visa prioritariamente a docência, mas também as atividades específicas que os monitores desempenham num CEFFA, entre essas, de responsável pelo processo educativo do alternante (BEGNAMI, 2003).

Além do objetivo acima, é importante descrever os quatro outros objetivos do Plano de Formação Pedagógica de Monitores, destacados por Begnami (2003, p. 83):

- a) engajar-se no Projeto CEFFAS, tomando consciência de pertença a uma instituição que exige militância e não apenas competência técnica;
- b) conhecer a fundamentação e os princípios da Pedagogia da Alternância e encontrar o sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a uma verdadeira alternância educativa;
- c) saber gerir aulas e atividades de formação em geral numa metodologia participativa e construtiva do conhecimento, bem como saber gerir os instrumentos pedagógicos e a parceria com os colaboradores no processo

educativo, tais como os pais, as lideranças das comunidades, profissionais, empresários, autoridades em geral;

d) conscientizar-se sobre as realidades sociopolíticas, econômicas, culturais, ecológicas (local, regional e nacional) para saber pensar global e agir local, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Uma das condições para se candidatar a fazer a formação pedagógica inicial é que os monitores deverão estar em pleno exercício profissional num CEFFA, tendo em vista que se trata de uma formação em serviço, e por isso deve articular o fazer pedagógico com a reflexão teórica, com o objetivo de intervir diretamente na prática e também se formar pela prática. Além dessas condições, o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores traz as seguintes características: a) capacidade de conviver e trabalhar em grupo; b) capacidades técnicas e compromisso político com as causas do meio rural; c) habilitação e inclinação para o magistério; d) motivações para continuar na função de monitoria no CEFFA; e) abertura e disposição para incorporar inovações e inovar (BEGNAMI, 2003)

O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores está estruturado com base nos seguintes princípios: a) a Alternância e o lugar da experiência na formação; b) o Monitor, ator de sua formação; c) a formação pela pesquisa; d) um conjunto de parceiros colaboradores na formação; e) acompanhamento e avaliação.

Para dar conta desses princípios, o Plano Curricular da Formação Pedagógica Inicial de Monitores está organizado em sete sessões trabalhadas no Centro de Formação das Regionais, desenvolvidas em onze módulos temáticos e com o seguinte esquema: a) colocação em comum; b) aprofundamento teórico e; c) preparação da alternância. Todas as sessões estão organizadas em uma carga horária de 40 horas (ANEXO A).

Do exposto sobre o percurso formativo dos monitores das EFAs por meio do plano de formação organizado pela Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB, verifica-se que, para atuar nessas escolas em que o ator principal é o alternante, filhos de agricultores familiares e de outras formas de produção e existência humana, e com uma proposta diferenciada, requer-se um educador diferente, ou seja, engajado, militante e sensível às causas dos povos do campo. Daí que, geralmente, os monitores das Escolas Famílias Agrícolas são os seus egressos.

Na EFA de Angical, objeto de nosso estudo anterior (ARAÚJO, 2005), por exemplo, dos cinco monitores, quatro são egressos da EFA de Ensino Médio de Riacho de Santana, sendo que três deles moram na escola juntamente com a família desde sua criação, ou seja, há uma década. Constata-se que a maioria tem uma história de vida-formação implicada

diretamente com a Pedagogia da Alternância e, desse modo, estão aptos a desenvolver uma prática pedagógica centrada nos quatro pilares dos CEFFAs. Dessa forma, eles se tornam verdadeiros multiplicadores dessa alternativa de educação do e no campo, ao contrário de muitos professores que atuam nas escolas do campo com uma formação essencialmente urbana.

O fato de esses monitores morarem na escola assegura-lhes viverem, de fato e de direito, o cotidiano de seu local de trabalho, de poderem conviver com os jovens, filhos e filhas de pequenos produtores familiares rurais de diferentes contextos – educacional, cultural, econômico, político e social. É diferente dos educadores das escolas públicas, seja municipal ou estadual, em que a maioria só vai às escolas para ministrar suas aulas e, em seguida, retorna para suas casas, muitos deles sem “[...] enraizamento cultural [...] e sem vínculos com a vida e a cultura das comunidades onde são educadores e educadoras (ARROYO, 2005, p. 5).

Além das atividades de ensino, os monitores nos CEFFAs, mediante sistema de rodízio, são responsáveis por outras atividades como: coordenação da escola (eleição de dois em dois anos), almoxarifado, horta, alimentação, secretaria, biblioteca. Afora essas tarefas, uma vez por semana, cada monitor assume o papel de responsável do dia, acompanhando os alternantes desde a hora em que acordam até a hora de dormir.

Os monitores são também responsáveis por um número de alternantes de diferentes séries, constituindo atividade obrigatória a visita às famílias, conforme assinalado, no mínimo, duas vezes por ano, com o objetivo de conhecer o ambiente em que vive o alternante e, a partir daí, pensar nos temas geradores a serem trabalhados na escola, refletir com a família a importância do Plano de Estudo e acompanhar o desempenho do aluno/alternante junto à escola e à comunidade. Essa diversidade de ações, de saberes e fazeres desenvolvidos pelos monitores no cotidiano dos CEFFAs nos remete à ideia de complexidade moriniana preservando sua singularidade. Como se verifica, ser educador nos CEFFAs é bastante diferente de muitos educadores que atuam nas escolas das redes públicas e privadas de ensino, entre estas, nas escolas rurais onde os professores desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas, tendo como referência o contexto urbano.

Além do monitor que acompanha a evolução do jovem alternante, existem também os mestres de estágios e que, durante este período (último ano), têm a função de orientador profissional e geral no desenvolvimento do jovem, seguindo os objetivos estabelecidos pelos CEFFAs, ou seja: assumem a formação do jovem; auxiliam na sua formação integral; ajudam o jovem em sua inserção no ambiente e na relação sobre o futuro; favorecem a progressiva participação do jovem no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa; e

permitem ao jovem (dentro do possível) acesso a diferentes iniciativas e responsabilidades. Na proposta pedagógica dos CEFFAs, o trabalho profissional do jovem e a sua formação prática estão sob a responsabilidade do mestre de estágio.

Vê-se que ser monitor nos CEFFAs não é uma tarefa fácil, exigindo deste profissional de educação um conhecimento profundo “[...] das formas de fazer, de dizer e de ser das pessoas do campo (CALVÓ, 2010, p. 78) e, sobretudo, da pedagogia da alternância, com seus instrumentos didáticos, seus componentes e uma relação dialógica com os alternantes, os pais e mestres de estágios, entre outras singularidades que perpassam o cotidiano de um CEFFA.

De tudo que foi dito até aqui sobre a gênese dos CEFFAs na França, Brasil e Bahia e seus quatro pilares (formação integral da pessoa, desenvolvimento local e solidário sustentável, a associação local e a pedagogia da alternância) que orientam esse sistema educativo onde essas escolas estão presentes, e, dada a complexidade de se “Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs” (GIMONET, 2004), reforça-se a necessidade de investigar a formação inicial em cinco áreas do conhecimento – Letras, História, Geografia, Matemática e Biologia – para os monitores das EFAs do Estado da Bahia, por meio de convênio com a UNEB e as duas redes presentes neste Estado: a AECOFABA e REFAISA, objeto de estudo desta pesquisa, apresentado nos capítulos seguintes.

4 CAMINHO, CAMINHADO: DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

4.1 ITINERÁRIOS DE UMA CAMINHADA

A intenção do estudo foi ampliar as reflexões sobre uma alternativa diferenciada de educação do campo: os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que congregam as diferentes práticas educativas que adotam a Pedagogia da Alternância e, entre estas, estão as experiências mais antigas: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), contando atualmente com 268 escolas espalhadas por mais de 20 Estados do País (BEGNAMI, 2011).

O movimento ou sistema educativo CEFFAs, nascido a partir de lideranças comunitárias ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais do campo, associações de trabalhadores rurais, entre outras formas de organizações sociais no meio rural brasileiro, tem-se constituído em uma alternativa viável de educação escolar voltada para o atendimento aos filhos dos agricultores familiares que estão cursando os anos finais do ensino fundamental e ensino médio integrado à educação profissional.

Essa perspectiva confirma-se pelos achados de várias pesquisas, entre as quais, a de Araújo (2005), e tem como princípio basilar os saberes e fazeres desses sujeitos que praticam a agricultura familiar em oposição ao projeto moderno do agronegócio, como sugere Menezes Neto (2009, p.31):

Assim, devem-se buscar propostas condizentes com uma educação camponesa, tendo por base que essa não seja um projeto de integração capitalista, ou seja, que não forme força de trabalho nem crie conhecimento apenas para a reprodução do capital, mas sim que tenha como parâmetro uma educação centrada no interesse daqueles que vivem de seu trabalho.

Essa premissa foi reconhecida pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer nº 1/2006, que expõe motivos e aprova os dias de estudos na comunidade como dias letivos para a adoção da Pedagogia da Alternância, ou seja, passaram a reconhecer a formação escolar em dois tempos-espacos formativos interligados: o Tempo-Escola e o Tempo-Família/Comunidade, metodologia bastante apropriada, sobretudo para os filhos de agricultores familiares, mas também para outros povos

que praticam outras formas de produção no campo brasileiro como: pesqueiros, ribeirinhos, extrativistas, pecuaristas, entre outras populações do campo que desenvolvem diferentes práticas produtivas no meio rural brasileiro.

Como já dito, o interesse de estudar os cursos de formação inicial para os monitores das EFAs, mediante convênio com a UNEB, nasceu no momento da defesa de dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), quando a banca examinadora assinalou a necessidade da continuidade dos estudos sobre esta alternativa de educação *do e no* campo – as EFAs — desta vez, entre outras temáticas, a formação dos monitores/formadores.

Referendada por esses professores, dei início a um processo de reflexão em torno do seguinte ponto: o que pesquisar sobre a formação de educadores do campo e, em especial, sobre os monitores/formadores das EFAs como assim são chamados nesta rede de ensino?

Das indagações, questionamentos, que fui desenvolvendo, diuturnamente, sobre “o que pesquisar”, emergiu o interesse de estudar a questão da formação de educadores, pois, na condição de professora do curso de Pedagogia, tenho estado extremamente preocupada com o processo formativo de nossos estudantes, dos futuros pedagogos. Também me preocupa o rebatimento dessa formação no “chão da sala de aula”, no cotidiano escolar, enfim, das práticas educativas por eles desenvolvidas.

Daí que fui, pouco a pouco, convencida de que a problemática da formação dos educadores ainda constitui, sem sombra de dúvida, uma temática a ser pensada, pesquisada, com vistas à construção de um novo jeito de ensinar e de aprender, e isto, necessariamente, passa, a meu ver, entre outros aspectos, pela formação dos professores.

Em decorrência, optei por estudar os cursos de formação inicial em serviço (cursos de licenciaturas) ofertados para os monitores das EFAs do Estado da Bahia, por meio de convênio entre as duas redes presentes neste Estado: a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

4.1.1 Problemática da Pesquisa

Inicialmente, o projeto de pesquisa aprovado no processo seletivo intentava compreender se os cursos de formação inicial (licenciaturas) deram conta de entender a complexidade e a singularidade de ser educador nas EFAs; objetivava, também, identificar se o projeto de criação e implantação desses cursos para os seus monitores estavam sintonizados

com a pedagogia da alternância e com a educação do campo. Para tanto, realizei os estudos durante um ano, refletindo em torno dessas questões e objetivos.

Contudo, em março de 2010, foi iniciado o processo de análise de parte dos documentos que compõem o acervo dos cursos, ou seja: o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos, os Projetos de Reconhecimento dos Cursos, os Relatórios de Avaliação das Atividades do 1º Módulo do Núcleo Básico, de março de 2002, e os Relatórios das Práticas Pedagógicas das Etapas I, II, III e IV.

Durante o trabalho de análise dos referidos documentos, vários aspectos mencionados pelo conjunto dos professores/formadores em relação à prática pedagógica dos professores/estudantes²⁹, chamaram a atenção, principalmente quando afirmaram que tais cursos não levavam em conta o que era “ensinado” nas Oficinas Pedagógicas, ou seja, não desenvolviam um planejamento em consonância com a visão de planejamento e de ensino-aprendizagem por eles transmitidos. Relatos do tipo “quanto ao planejamento, a monitora justificou que estava sendo montado e que, portanto, seguia o planejamento montado pela EFA” aparecem com frequência nos Relatórios dos Professores de Estágio Supervisionado.

Esses relatos me levaram a fazer as seguintes indagações, descritas no Caderno de Campo: o planejamento ensinado nesses cursos levou em conta os instrumentos didáticos da pedagogia da alternância? Qual a ideia, concepção, de planejamento presente nesses cursos? Caso os referidos cursos não tenham sido formatados nos moldes da pedagogia da alternância e da concepção de educação do campo, foram ressignificados pelo professores/formadores e pelos professores/estudantes ao longo do processo formativo?

Além desses aspectos quanto à prática pedagógica dos monitores, chamou minha atenção, ao analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos, a ausência de disciplinas, ou seja, de componentes curriculares ou eixos temáticos que contemplassem as discussões em torno da educação do campo, da pedagogia da alternância e de seus instrumentos didáticos. Por sua vez, a “falta de conhecimento” dos professores/formadores sobre a pedagogia da alternância, expressa principalmente nos relatórios de estágio, denominado de Prática Pedagógica, resultou em um movimento de estranhamento de minha parte.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao referencial bibliográfico apresentado nos projetos de Reconhecimento dos Cursos, pois, em momento algum aparecem os autores que produzem conhecimentos sobre os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) não só da França, já conhecidos entre nós, quando da elaboração da

²⁹ Nesse estudo, compreende-se por professores-estudantes os monitores e monitores egressos que fizeram a formação inicial, objeto de estudo dessa tese.

proposta dos cursos, como Jean-Claude Gimonet, Gastón Pineau, Pedro Puig Calvó e Gilbert Forgeard. Do mesmo modo, não são mencionados no referencial bibliográfico desses projetos, pesquisadores, autores brasileiros com larga experiência, que também pesquisam e publicam artigos, livros, na maioria das vezes, resultado de dissertações e teses de doutorado³⁰.

Essas “ausências”, essas “faltas”, esses “desconhecimentos” em torno da Pedagogia da Alternância e dos seus instrumentos didáticos, presentes nos referidos documentos, me fizeram pensar sobre essa formação inicial em nível superior para os monitores da EFAs e, como já mencionado, fui tomada constantemente por uma sensação de estranhamento. Daí que comecei a questionar: será que esses cursos foram ofertados somente para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao afirmar que, até o ano de 2007, todos os professores que atuam na educação básica deveriam ter curso superior? Confirma-se, neste sentido, o que apresentam a justificativa e os objetivos dos projetos político-pedagógicos dos cursos?

Motivada por essas indagações, por esses questionamentos, prossegui as reflexões sobre o tema em questão. Afinal, o cerne da pesquisa era compreender se os projetos político-pedagógicos dos cursos levaram em conta a complexidade e a singularidade de ser educador nessas escolas e se estavam sintonizados com a pedagogia da alternância e as discussões contemporâneas em torno da educação do campo. Nesse contexto, desloquei-me de Salvador onde resido, até a cidade de Riacho de Santana, sede da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), com o objetivo de obter mais informações sobre “o dito e o não dito” de “documentar o não-documentado” (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p.41), sobre esses cursos de formação inicial para os monitores das EFAs. O processo investigativo que me orientou naquele momento, foi de uma “escuta sensível” (BARBIER, 1993) com a Coordenadora Pedagógica, Prof^a Isabel Oliveira³¹, pois, como assinala Macedo (2004, p.147), “[...] para se obter dados que caracterizam a complexidade dos grupos, organizações e instituições em educação, por exemplo, as informações não-oficiais terão grande importância”.

³⁰ Só para exemplificar: João Batista Begnami, João Batista Pereira de Queiroz, Isabel Xavier, Lourdes Helena da Silva e Thierry de Burghgrave, este último, belga radicado no Brasil e um dos responsáveis pela expansão das EFAs na Bahia e no Brasil, tradutor de livros e artigos em francês dos autores acima mencionados, Coordenador Pedagógico desses Cursos de Licenciatura, entre outros estudiosos.

³¹ Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Nova Lisboa – Portugal. Ex-monitora e Assessora Pedagógica da Regional AECOFABA. Membro do Conselho Editorial da *Revista Formação por Alternância*.

Nessa perspectiva e, mesmo sendo caracterizado como um momento de obter informações não oficiais, registrei em meu Caderno de Campo parte da passagem da nossa conversa e, como relatou a Coordenadora:

Toda a pressão da LDB era que, até 2007, não poderiam estar em sala de aula professores sem nível superior e os professores das EFAs mais de 90% não tinham nível superior. As EFAs não tinham como desenvolver um projeto, gestar um curso que tivesse a cara do movimento EFA, voltado para essa formação integral, da mesma forma que dão aos jovens de forma contextualizada levando em conta o contexto sociocultural, ambiental e religioso, até porque existe uma ligação das EFAs com o CEB. (ISABEL OLIVEIRA, 1º/07/2010).

A fala da referida coordenadora começou a confirmar os questionamentos feitos a respeito das análises dos documentos mencionados, ou seja, de que os cursos foram criados a fim de atender ao que reza a legislação brasileira sobre formação de professores. Esse movimento me remeteu a minha dissertação de Mestrado sobre a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia, desenvolvida entre os anos de 2003 e 2005, por já dispor, de certo modo, de conhecimentos acerca dessas escolas e da pedagogia da alternância, e que significava, a meu ver, uma relação de proximidade e familiaridade com o tema e o objeto da pesquisa.

Contudo, o movimento de familiaridade e estranhamento vai-se configurando pouco a pouco, sendo conformatado posteriormente pela noção forjada por Velho (2003) de familiaridade/proximidade e de distância/estranhamento. Essas noções permitiram, então, pensar, *a priori*, que os projetos dos cursos não tiveram, de fato, a intencionalidade de ser criados e implementados nos moldes da Pedagogia da Alternância, nem tampouco voltados para as discussões em torno do movimento político *Por uma Educação do Campo*, o qual tem, nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), um dos protagonistas desta concepção de educação que compreende o campo como espaço de produção e criação de conhecimentos, de vida e de direitos – direito à terra como bem fundamental e direito a uma educação escolar diferenciada em todos os níveis e modalidades de ensino para os sujeitos que moram e produzem no campo: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nessa caminhada e amparada nas reflexões de Fonseca (1999), no artigo “Quando cada caso Não é um caso”, quando trata das cinco etapas que ajudam a dar conta da passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas, em que o estranhamento diante de algum acontecimento no campo é parte integrante do processo investigativo, busquei novas informações sobre esses cursos de licenciatura, desta vez com o Prof. João Batista Pereira de

Queiroz³². A conversa se deu durante o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e I Encontro Internacional de Educação do Campo, ocorridos simultaneamente em Brasília – DF, no período de 4 a 6 de agosto de 2010, em torno do tema, objeto e o problema de pesquisa.

Pelo fato de ser um conhecedor profundo do movimento CEFFAs no Brasil e no exterior, inclusive tendo orientado monografias nos referidos cursos, ele foi enfático ao afirmar que os projetos dos cursos de licenciaturas ofertados pela UNEB em convênio com as EFAs da Bahia, representadas pela AECOFABA e REFAISA, não tiveram, em momento algum, a intenção de desenvolver os cursos e nem de formar monitores nos moldes da Pedagogia da Alternância e seus dispositivos didáticos, a exemplo dos cursos de formação continuada ofertados pelas Assessorias Regionais das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais, dos cursos de Especialização em Pedagogia da Alternância da Universidade Católica de Brasília (UCB) e do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA). Nessa perspectiva, pode-se inferir que esses cursos foram ofertados apenas para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, conforme expresso nos artigos 61 a 67, que tratam da formação de professores.

Portanto, as informações fornecidas pela Prof^a Isabel Oliveira (2010), bem como a conversa com o Prof. João Batista Queiroz, foram cruciais no sentido de poder repensar o problema de pesquisa, tendo em vista que as questões construídas até então não traziam no seu bojo, algo que se pudesse configurar como fundamental para uma investigação científica da envergadura de uma tese de doutorado, em virtude do conjunto das pessoas mais implicadas, conhecedoras das situações em que os cursos foram concebidos e implementados, já sabermos de antemão que eles foram ofertados para responder aos requisitos exigidos pela legislação educacional brasileira.

Compreendi, naquele momento, a necessidade de busca de um referencial teórico-metodológico que pudesse dar conta de explicitar esse percurso vivido nesta “trama do conhecimento” (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008) em torno da formação inicial para os

³² Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Conselho Editorial da *Revista Formação por Alternância* e pesquisador do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância. A Tese de Doutorado do referido Professor serviu de referência para o **reconhecimento e aprovação** do Parecer nº 01/2006 da Câmara de Educação Básica (CEB), que “Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo” do Conselho Nacional de Educação (CNE).

monitores das EFAs. Esse movimento me remeteu à ideia de rigor assumida por Macedo (2009, p. 86) quando diz:

Se a idéia é seguir de forma obediente caminhos prescritos por um determinado *ethos* de pesquisa, não há mais necessidade de pesquisar. A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma *aventura pensada*, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a idéia de rigor deve se inspirar e ser constituída.

A ideia do autor sobre a pesquisa enquanto uma “*aventura pensada*” se mostra compatível com o exposto no texto de Gilberto Velho (2003) intitulado *O desafio da proximidade*, no qual este discute a relação de proximidade e distância, familiaridade e estranhamento, a partir de suas pesquisas com pessoas relativamente distantes do seu universo de origem, e, de outro lado, com pessoas não só de grande proximidade, mas que faziam parte do seu círculo de amizades. A leitura dessa obra ajudou-me a refletir ainda mais sobre as inquietações vividas naquele momento.

Desse modo, busquei mais uma vez embasamento no artigo de Fonseca (1999), em que, ao tratar da noção de reflexividade nas pesquisas qualitativas, essa autora afirma que a subjetividade do autor/pesquisador constitui um componente essencial na análise. Esse viés epistemológico foi fundamental no sentido de compreender que o movimento de construção do conhecimento se dá na relação entre empiria e teoria, de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987) e, portanto, “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2003, p.28).

Ainda sobre a noção ou conceito de reflexividade metodológica nas pesquisas qualitativas, Sarmiento (2003, p.151) esclarece: “[...] todo trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador”. E acrescenta: “A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-olho, coexistente no investigador”.

Nessa perspectiva, Macedo (2009, p. 82) assim se expressa: “A *pesquisa é um campo da práxis social*, como tal deve satisfazer à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana”.

As abordagens trazidas por esses autores, pesquisadores, epistemólogos, contribuíram sobremaneira para repensar o problema de pesquisa e, mais uma vez inspirada em Velho (2003, p.15), de certa forma “[...] eu já possuía um tipo de conhecimento e de informação apreciável sobre parte do universo que me propus investigar”, ou seja, o conhecimento em torno das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância já me era familiar, próximo. No entanto, do ponto de vista dessa formação inicial para os monitores das EFAs, incluindo a concepção teórico-metodológica que norteava os referidos cursos, esse conhecimento era insuficiente para desenvolver tal investigação e, por conseguinte, nasceu a necessidade de construir uma pergunta adequada que ainda não tem uma resposta clara sobre o tema e o objeto em foco.

Diante desse cenário marcado por um movimento de familiaridade, distância, proximidade e estranhamento, e da possibilidade de “[...] desvelar realidades escondidas, opacas, centrada na descrição reflexiva, da pertinência do detalhe contextualizado, do resgate dos sentidos construídos em contexto” (MACEDO, 2004, p.255), trago agora outras questões que orientam a pesquisa, pois, de acordo com Yin (2005, p.26), “[...] definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”. Do mesmo modo, afirma Gatti (2008, p. 23): “A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Por fim, nesta mesma linha de pensamento, expressa Gamboa (2007, p. 104): “[...] Isto é, não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta-síntese”.

4.1.2 Questões da Pesquisa

As considerações apresentadas pelos autores acima acerca do problema e questões em uma pesquisa que busca querer conhecer as coisas, os objetos, neste caso, a formação inicial em cinco áreas do conhecimento para os monitores das EFAs na Bahia, me levou à construção de três questões centrais, sendo uma relacionada aos sujeitos da formação, os professores/estudantes e duas aos professores/formadores, a saber: *O que os professores-estudantes consideram como singular nessa formação inicial, do ponto de vista pessoal e profissional? O que os professores-formadores consideram como singular nessas licenciaturas e nos professores-estudantes, em comparação com os estudantes das demais licenciaturas de que participam como professores-formadores? Existiu essa singularidade e como esta foi trabalhada em sua respectiva disciplina?*

Para tanto, o objetivo geral que norteia esse estudo é: investigar a experiência de formação inicial voltada para os professores/estudantes (monitores/formadores) das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade. Já os objetivos específicos foram assim definidos: 1º) compreender o que os professores/estudantes consideram como sendo singular na formação inicial do ponto de vista pessoal e profissional; 2º) compreender o que professores/formadores considera como sendo singular nesses cursos de licenciaturas e nos professores/estudantes, comparando com os estudantes de outras licenciaturas de que participam como professor/formador; 3º) analisar como se deu, no percurso da história da educação brasileira, a problemática da educação do campo e a formação de seus educadores; 4º) descrever, historicamente, o movimento em torno da criação das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas em terras francesas, brasileiras e baianas; 5º) contextualizar o processo de construção da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos didáticos; 6º) analisar, reflexivamente, o dito nos projetos político-pedagógicos dos cursos e o não dito expresso nas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Para responder às questões em foco, em que os professores/estudantes e os professores/formadores são os sujeitos/colaboradores mais importantes desta investigação, recorreremos a Goodson (2007), que estuda a história de vida de professores articulada com o currículo e a escolaridade, para ilustrar a nossa intenção, ou seja, a de dar voz a esses sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas e com profundidade. Assim, diz Goodson (2007, p.67): “O projecto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”.

4.1.3 Opção Metodológica: Abordagem Qualitativa

A pesquisa situa-se no âmbito educacional, fenômeno humano, e, como tal, destina-se a sujeitos históricos, culturais e sociais, e por isso assume diferentes formas e é conduzida em contextos escolares formais e não formais, isto é, interiores ou exteriores à escola, recorrendo-se, com base nessa compreensão, à abordagem qualitativa como opção metodológica. Também é designada por naturalista, tendo em vista a frequência do investigador nos locais, de maneira natural, para verificar os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados coletados nos comportamentos, nas ações naturais das pessoas. Esta abordagem em educação só se veio a verificar no final dos anos 60 do século XX (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Haguette (1990) contribui com essa discussão metodológica nas ciências sociais e sustenta que a abordagem qualitativa fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, apoiada no pressuposto de grande relevância do aspecto subjetivo da ação social, decorrente da própria configuração de como se estrutura a sociedade. Aqui, portanto, segundo a autora, se encontra a incapacidade de a estatística, da abordagem quantitativa, dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Para Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita o contato direto, pessoal, com o objeto investigado e sua complexidade, e permite não só a multiplicidade dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Para as autoras, um dos grandes desafios lançados atualmente às pesquisas em educação é o de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo. Seguindo essa mesma compreensão, Gatti (2007, p.27) esclarece:

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.

Do mesmo modo, Boaventura de Souza Santos (2009, p.38-39), em *Um discurso sobre as Ciências*, ao questionar um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais, afirma:

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

4.1.4 Estudo de Caso: Singularidades em um Estudo de Formação Inicial

As abordagens acerca da pesquisa qualitativa assumidas por esses autores (BOGDAN; BIKLEN, 2006; HAQUETTE, 1990; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GATTI, 2007; SANTOS, 2009) de um lado, e, do outro, a opção da pesquisadora tendo em vista as questões que

orientam esta pesquisa, contribuíram para definir metodologicamente este trabalho como sendo um Estudo de Caso. (ANDRÉ, 2005).

Desse modo, entendo, com Gatti (2007, p.63), que a “[...] colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. [...] O método não é um roteiro fixo, é uma referência”. Ele, de fato, é construído na prática, “[...] no exercício do ‘fazer a pesquisa’, pois o método, neste sentido, está sempre em construção”.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha pelo Estudo de Caso, porque

[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. (ANDRÉ, 2008, p.16).

Seguindo essa mesma compreensão, Macedo (2000, p.150) entende que o Estudo de Caso, “[...] tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto é tratado como único, ideográfico, mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades [...]”.

O Estudo de Caso, nessa perspectiva, possibilita compreender o objeto estudado como um único caso ou um conjunto de casos são estudados em profundidade, singulares, em uma dada realidade multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso apresenta, entre outras, as seguintes características: visa a descoberta, o que implica dizer que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente; enfatiza a interpretação em contexto, isto é, deve-se levar em conta o local onde está situado o objeto de estudo; busca retratar a realidade de forma complexa e profunda; possibilita ao pesquisador recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, ou seja, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as ‘generalizações naturalísticas’.

Todas essas características tornam “[...] o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área” (ANDRÉ, 1995, p.53). Em outra obra, tratando do Estudo de Caso, diz André (2008, p.40): “É esse movimento de vai-e-

vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível a produção de novos conhecimentos”.

4.1.5 Instrumentos e Técnicas da Pesquisa

Mesmo não sendo um método específico de pesquisa e que, muitas vezes, “[...] podem ter graus de dificuldade variável” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p.89), os instrumentos e as técnicas de coleta de dados, como a observação participante, as análises avaliativas, pois “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (YIN, 2005, p.26-27).

Os diferentes instrumentos e técnicas utilizados no decorrer da pesquisa possibilitado pelo Estudo de Caso, cujo objetivo é construir novos conhecimentos, no caso em estudo, acerca da formação de educadores que atuam nas escolas do campo, nos remetem à visão de Boaventura de Souza Santos (2009, p.77-78) quanto aos diversos métodos a serem utilizados nas pesquisas qualitativas denominadas por ele de paradigma emergente em oposição ao paradigma moderno: “Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a dos tempos atuais, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”.

Desse modo, o estudo de caso em foco permitiu descrever e compreender, de forma multifacetada e em profundidade, aspectos fundamentais desse processo formativo a partir de uma variedade de evidências e informantes, ou seja, 1º) por meio de análise documental (projeto político-pedagógicos), e 2º) através das entrevistas semiestruturadas intensivas e em profundidade com os sujeitos da pesquisa: professores/estudantes que se encontram em suas atividades docentes e os egressos dos cursos (ex-monitores), professores/formadores, coordenadoras de projetos especiais da UNEB e lideranças do movimento EFAs da Bahia

4.1.5.1 *Análise Documental*

A análise documental constituiu um dos recursos extremamente significativo na abordagem qualitativa de pesquisa, não somente na área de educação como também em outras áreas do conhecimento. Serve tanto para complementar informações colhidas por meio de outras técnicas (entrevistas, observação participante), quanto para poder desvelar questões novas de um tema ou de um problema em estudo, ou na fase exploratória, tendo em vista que

esta fase aponta para a necessidade do uso de outras técnicas de pesquisas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Macedo (2004, p. 171), “[...] os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas”. Daí, diz esse autor, ser uma fonte importantíssima para a compreensão e explicitação da instituição escolar, já que não é possível compreender a vida escolar sem um processo de documentação desta.

A análise documental, portanto, intenta identificar informações factuais presentes nos documentos por meio de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). No caso em estudo, a análise recaiu sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia em Matemática, Biologia, História, Letras e Geografia, ministrados pela UNEB por meio de convênio com as redes AECOFABA e REFAISA. Assim, buscou compreender o dito por meio do documento referido e o não dito por meio das narrativas das coordenadoras dessa instituição de ensino superior e das lideranças das mencionadas redes de escolas, fonte de análise e sistematização do Capítulo 5, conforme esclarecido na introdução.

4.1.5.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista constitui um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas pesquisas de abordagem qualitativa. Neste sentido, segundo Bogdan e Biklen (2006, p.134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para Ludke e André (1986), existem grandes vantagens da entrevista se comparada com outras técnicas de pesquisa. A primeira é que ela permite captar de forma imediata e corrente a informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre variados temas. A segunda vantagem, se a entrevista for bem feita, permite tratar de assuntos tanto nos aspectos pessoal e íntimo como também de natureza complexa como as de escolhas no campo individual. Também permite aprofundar questões já mencionadas por outras técnicas de recolha de dados, a exemplo do questionário. Finalmente, a entrevista possibilita chegar aos sujeitos/colaboradores que não poderiam ser atingidos por outras técnicas de pesquisa, como, por exemplo, sujeitos com pouca escolaridade, para as quais a aplicação do questionário escrito não seria viável.

Ainda de acordo com as autoras acima, existem dois tipos de entrevistas: entrevista padronizada ou estruturada e entrevista semiestruturada. Esta última, utilizada nesta pesquisa junto aos sujeitos/colaboradores da pesquisa permitiu que a pesquisadora fizesse as adaptações necessárias com vistas a responder às questões e aos objetivos que orientam o estudo em foco.

Bogdan e Biklen (2006, p. 135), ao tratar das entrevistas semiestruturadas, diz da possibilidade de esse tipo de entrevista comparar os dados entre os vários sujeitos, muito embora também possa perder a oportunidade de compreender como os sujeitos estruturam a questão em tópico.

Na perspectiva de dar conta das exigências que configuram uma entrevista semiestruturada refenciada pelos autores acima citados, foi dado início aos contatos com as EFAs e os sujeitos/colaboradores da pesquisa. Daí que, após contato telefônico com a Direção da EFA de Ribeira do Pombal informando sobre o estudo e a escolha dessa escola para compor o *lócus* da pesquisa, desloquei-me dia 06 de fevereiro de 2012 com o objetivo de entrevistar os monitores, denominados neste estudo de professores/estudantes, como também de coletar dados sobre a EFA junto à direção e demais pessoas implicadas com a Escola, entre essas, os membros da Associação Mantenedora.

A visita à essa EFA possibilitou, após apresentação dos objetivos da pesquisa em reunião com a direção, monitores e pessoas da associação da EFA, o contato com uma professora/estudante egressa dessa formação inicial, objeto de estudo desta tese, moradora da cidade onde está localizada a escola, e que prontamente aceitou ser uma das colaboradoras desta pesquisa na condição de entrevistada.

Cheguei nesta Escola por volta das 18:00 horas do dia 06, na qual fui acolhida por duas monitoras e apresentada à Diretora, Prof^a Joseja Santana, na sua residência localizada nas dependências da escola onde me hospedei naquela noite permanecendo no dia seguinte quando retorno para Salvador às 18:00 horas após a conclusão das entrevistas junto à três monitores e uma ex-monitora no dia 07/02/2012.

Do mesmo modo, as entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores/estudantes da Escola Família Agrícola de Caculé (EFAC), foram realizadas no dia 23 de abril de 2012 quando chego na escola vindo de Salvador às 05:00 horas. Tais entrevistas foram desenvolvidas na área externa de uma das casas das monitoras onde ficamos hospedada e pernoitamos. A casa é toda cercada de jardim, diga-se, muito bem cuidado, com muitas rosas, gramas entre outras plantas. A média de tempo das entrevistas foi de 35 minutos

o que no mesmo dia foi possível desenvolver as cinco entrevistas previstas com todos os monitores das diferentes áreas do conhecimento que compõem o quadro desta EFA.

As narrativas recolhidas por meio das entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos/colaboradores estão sistematizadas e analisadas no Capítulo 6 desta tese juntamente com a dos professores/formadores da UNEB.

4.2 SUJEITOS/COLABORADORES DA PESQUISA

Para compreender o objeto de pesquisa, com vistas à construção, à produção de novos conhecimentos, de modo especial sobre a formação desses educadores que desenvolvem seus saberes e fazeres junto aos adolescentes e jovens que moram em contextos rurais diversos e, na maioria das vezes, praticam a agricultura familiar, a opção foi por entrevistas semiestruturadas em profundidade e intensivas com os professores/estudantes em atividade nas EFAs como também os que deixaram essas escolas, professores/formadores, todos sujeitos/colaboradores da pesquisa, “[...] nativos em carne e osso [...]” (FONSECA, 1999, p.10).

Acrescenta-se, ainda, a esse conjunto de sujeitos/colaboradores da pesquisa, as pessoas implicadas diretamente no processo de criação e implantação dos cursos, tanto da Universidade como das duas redes – AECOFABA e REFAISA. Daí que elegemos a Coordenadora e Vice-Coordenadora dos Projetos Especiais da UNEB e duas lideranças das redes AECOFABA e REFAISA, os quais foram aplicados a técnica da entrevista semiestruturada em profundidade no mês de setembro de 2011, na perspectiva de desvelar outros aspectos e situações dos cursos, para além do que está prescrito, ou melhor, do que está dito nos projetos político-pedagógicos dos cursos, analisado e sistematizado no Capítulo 5.

As informações solicitadas à AECOFABA revelaram que a Escola Família Agrícola de Caculé (EFAC) e de Paramirim, vinculadas a essa rede, tinha no seu quadro os cinco monitores — de agora em diante denominados de professores/estudantes — que realizaram os cinco cursos, e, deste modo, a EFAC constituiu em um dos *locus* da pesquisa, por atender ao critério acima apontado, o que justifica a escolha desta escola. Quanto a EFA filiada a REFAISA, por não ter mais em nenhuma de suas escolas o quadro de monitores que cursaram os cinco cursos de licenciaturas, optou-se por entrevistar os monitores da EFA de Ribeira do Pombal, pelo fato de estar atuando três monitores que cursaram as licenciaturas. Assim ficou

definido o conjunto de monitores entrevistados: cinco ligados à rede AECOFABA e três à REFAISA.

Em face do número de professores/estudantes que concluíram os cursos de formação inicial e ainda se encontram atuando nas Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, entrevistou-se oito monitores como são denominados nessas escolas, sendo: cinco (5) da Escola Família Agrícola de Caculé (EFAC), vinculada à rede AECOFABA e três (3) da Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal (EFARP) da rede REFAISA. As referidas entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas nas dependências das próprias escolas entre os meses de fevereiro e abril de 2012, com o uso do roteiro da entrevista semiestruturada e de um gravador digital.

Esse critério de escolha facilitou, de um lado, o deslocamento da pesquisadora e, de outro, possibilitou desenvolver as entrevistas semiestruturadas na mesma EFA, no sentido de poder revelar, entre outras questões, se os conhecimentos construídos no percurso desses professores/estudantes facilitaram ou dificultaram o saber/fazer pedagógico. Acrescenta-se a essa justificativa, o fato de a pesquisadora não ter de se deslocar para diferentes escolas e, por outro, no mesmo espaço escolar, poder desenvolver as entrevistas, pois, como assinala Yin (2005, p.104): “Em geral, a conveniência, o acesso aos dados e a proximidade geográfica podem ser os principais critérios na hora de selecionar o(s) caso (s) [...]” e os sujeitos/colaboradores.

Em relação aos professores/formadores da UNEB, definiu-se por entrevistar doze (12) sendo: quatro (04) que lecionaram disciplinas do currículo do núcleo básico, cinco (05) do currículo do núcleo específico e três (03) professores/formadores do estágio supervisionado. Quanto ao núcleo básico, foram entrevistados professores/formadores de Língua Portuguesa I e II, Psicologia I e II, História da Educação e Filosofia, como visto, abarcando professores de diversas áreas do conhecimento.

A escolha dos dois primeiros se justifica pelo fato de terem tido contato por mais tempo com as turmas; contudo a escolha proposital do professor de Filosofia justifica-se pelo fato de ele ter uma história de vida pessoal e acadêmico-científica implicada com a luta em defesa da terra por meio da reforma agrária, uma das interfaces dos CEFFAs. Desse modo, as orientações de Rodwell (1994) cabem perfeitamente nas escolhas dos sujeitos/colaboradores, ao afirmar que, numa pesquisa qualitativa, a seleção proposital dos participantes possibilita conseguir uma variação máxima dos entrevistados, a fim de estender o alcance e os limites dos dados coletados.

Por sua vez, a escolha dos professores/formadores do núcleo específico se justifica também pelo tempo de convivência com os educadores e por se tratar de conteúdos específicos sobre a formação deles em diferentes áreas do conhecimento: História, Geografia, Letras, Biologia e Matemática. Por fim, a escolha dos professores/formadores do estágio supervisionado, deve-se ao fato de esses professores/formadores, em sua grande maioria, terem acompanhado esses educadores durante todo o curso, inclusive visitando-os em suas escolas. Desse modo, revela o que de fato foi singular nos cursos e nos professores/estudantes dessas licenciaturas das EFAs, comparando com as demais licenciaturas de que participam como professores/formadores e também dos estudantes e, caso tenha existido essa singularidade, como esta foi trabalhada em suas disciplinas, foi fundamental neste estudo.

Fica assim justificada a escolha dos professores/estudantes que concluíram os cursos e os professores/formadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que ministraram disciplinas dos currículos do núcleo básico e específico, como também os que acompanharam o estágio supervisionado, cuja finalidade foi obter um conjunto de narrativas que pudessem responder às questões que orientam este estudo. A escolha desse conjunto de sujeitos/colaboradores se justificou, também, por eles se configurarem como os melhores informantes sobre este processo de formação inicial, pois, de acordo com Sarmiento (2003, p.163): “As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive”.

A escolha dos ex-professores/estudantes (monitores egressos) como parte integrante do conjunto dos sujeitos/colaboradores entrevistados, deveu-se ao fato de que muitos deles já abandonaram o movimento das Escolas Famílias Agrícolas onde atuavam como monitores. Para tanto, em contato telefônico com o Secretário Executivo da AECOFABA, a fim de obter novas informações, novos dados sobre os cursos, entre os quais o número de monitores que concluíram os cursos e deixaram as EFAs, as informações obtidas via e-mail foi que, do total de 112 monitores somente da AECOFABA, 45, ou seja, 40% já não se encontram mais atuando nas Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sem contar ainda os da REFAISA que fizeram a mesma escolha.

Nesse contexto, a participação desses ex-professores/estudantes, como sujeitos/colaboradores da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, foi bastante significativa, tendo em vista que as narrativas apresentaram “conflitantes pontos de vistas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986) sobre esse processo formativo, quando comparado com a dos professores/estudantes que permanecem desenvolvendo suas práticas educativas nas EFAs, e também com a visão das lideranças do movimento EFAs da Bahia.

Por sua vez, o fato de ter sido feita a opção por esses sujeitos para compor o conjunto dos entrevistados, em face do número representativo dos que deixaram as EFAs, trouxe como definição, nas questões da pesquisa, não mais a categoria monitor ou ex-monitor, isto é, os que ainda permanecem e os que deixaram as EFAs como são intitulados no movimento CEFFAs, e sim professores/estudantes, por contemplar esses dois segmentos, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Tal opção exigiu a necessidade de serem estabelecidos critérios para a análise, a sistematização e a apresentação dos dados, permitindo inclusive, identificar essas diferentes narrativas mediante carta de aceite.

As narrativas desses sujeitos/colaboradores permitiram que a pesquisadora utilizasse o recurso da triangulação dos dados, por se tratar de “[...] um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com as quais trabalha” (MACEDO, 2009, p.103). E prossegue:

O recurso da triangulação é um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor. Esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis. (MACEDO, 2009, p. 103).

A triangulação, segundo Flick (2009, p. 32), já amplamente difundida, seja na abordagem qualitativa ou quantitativa de pesquisa, “[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, para a combinação de métodos”.

O fato do recurso da triangulação possibilitar a combinação de diversos métodos como também de buscar aporte em diferentes abordagens teórico-metodológicas, recorreu-se à análise de conteúdo. Essa perspectiva analítica permite que as descobertas ganhem uma relevância teórica e, para que isso seja possível, exige comparações textuais reveladas por meio das semelhanças e diferenças manifestas pelas narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa e da análise documental.

Assim, optou-se neste estudo por analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, e as narrativas recolhidas das entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos professores/estudantes em atividade nas EFAs e os egressos, os professores/formadores e também das coordenadoras da universidade e das lideranças das redes AECOFABA e REFAISA, conforme já assinalado. É, pois, com base no conteúdo manifesto e explícito nos

instrumentos e nas técnicas de pesquisas que deu início ao processo de análise do conteúdo dos dados coletados, possibilitando à pesquisadora fazer todas as inferências em conformidade com as orientações de Franco (2007) sobre esta perspectiva de análise.

A ideia foi que, por meio dessas diferentes fontes de pesquisa, de teorias e métodos, se construa um conhecimento capaz de contribuir para as reflexões e discussões em torno da formação inicial e continuada para os educadores do campo, e, de modo especial, para o conjunto dos monitores atuantes no sistema CEFFAs, com vistas à proposição de alternativas formativas, seja inicial ou continuada.

Daí que a noção/conceito de reflexividade, de distanciamento, estranhamento por conta das ausências, das faltas, presentes nos documentos, foram importantes na perspectiva de poder construir um conhecimento capaz de elucidar aspectos fundamentais dessa formação na vida pessoal e profissional desses educadores do campo. Tal procedimento se fez a partir do que esses professores/estudantes consideraram como sendo singular sobre esses cursos em diferentes áreas do conhecimento, com vista a contribuir com a qualidade da educação básica e da formação de educadores do campo, de modo especial com os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio, integrado à educação profissional, *locus* de atuação profissional desses educadores, sujeitos da pesquisa.

4.3 CENÁRIOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES/ESTUDANTES: EFAs DE RIBEIRA DO POMBAL E DE CACULÉ

4.3.1 Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal

A Associação Escola Comunitária Família Agrícola da Região de Cícero Dantas (AECFACD), entidade mantenedora da Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal (EFARP), teve início no ano de 1992 as primeiras conversas para a criação da referida escola, estando a frente desta empreitada lideranças religiosas ligadas a Igreja Católica, lideranças comunitárias diretamente envolvidas com as questões da educação de base, dos movimentos sociais e sindicais e de outras lutas empreendidas pela Igreja a exemplo da Pastoral da Terra. Foram as seguintes pessoas: Irmã Gabriela (Religiosa da Congregação de São José), Dom Mário, Bispo da Diocese de Paulo Afonso, Raimunda (monitora), Vanilda (Didi), Eval (monitor), Antônio Viana, Maurício, Ourival, Percília, Fátima Nunes (atual

Deputada Estadual), Roberto, David, Davildes, Olavo, Cristóvão, Maria de Fátima (Fafá) e outros animadores de comunidade. Após este processo de mobilização social a EFA foi inaugurada em 05 de março de 1995, com uma equipe formada por cinco (05) monitores e quatro (04) pessoas da parte administrativa.

A EFA de Ribeira do Pombal, desde a sua criação oferta aos adolescentes, jovens e adultos, filhos de agricultores os anos finais do ensino fundamental (5º a 8º série), atualmente, por conta da ampliação do ensino fundamental para nove anos, corresponde do 6º ao 9º ano. Está em fase de discussão o processo de implantação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnico em Agropecuária. Essa pretensão se deve, de acordo com a justificativa no roteiro de questões cujo objetivo foi coletar dados sobre essa EFA, pela carência deste profissional nesta região e deste modo, de poder continuar com a sequência do curso tendo em vista que a matriz curricular contempla três componentes curriculares da área técnica a saber: Iniciação à Zootecnia, Iniciação à Agricultura e Iniciação à Administração e Engenharia Rural.



Figura 7 - Foto da frente da Escola Família Agrícolas de Ribeira do Pombal.
Fonte: EFARP (Março, 2013).

A área total da EFA é de 70 hectares (ha) e conta com três salas de aula além de outros cômodos distribuídos em toda a área como: cozinha, dispensa, duas garagens, sala de informática, biblioteca, sala de monitores, sala de reunião, secretaria, almoxarifado didático,

almoxarifado de ferramentas, três banheiros, dormitório masculino com 12 quartos com banheiros, dormitório feminino com 11 quartos com banheiros, Igreja, oito residências para uso dos funcionários (monitores, direção), um entreposto de mel cedido pela COOAPIS, um depósito, uma pocilga, um galpão, um aviário e um curral.

A EFA desenvolve as seguintes atividades produtivas em sua área de abrangência: horticultura, suinocultura, avicultura, apicultura, ovinocultura, bovinocultura, produção de mudas e culturas anuais (cajueiro, feijão, milho, mandioca, abóbora, etc).



Figura 8 – Foto do Pavilhão de Aulas da EFA de Ribeira do Pombal
Fonte: EFARP (Março 2013).

São parceiros da Escola: NASP, ARCAS, ASA, Rádio Regional, Prefeitura de Ribeira do Pombal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ribeira do Pombal (STR), COOAPIS, Pastoral Rural, Movimento Afro e Grupo de Italianos.

A EFA de Ribeira do Pombal, conta atualmente com uma equipe formada por nove (09) monitores e dois (02) professores, sendo que deste, cinco (05) residem na própria escola. A gestão ou administração da EFA é realizada pela Associação Mantenedora conforme destacamos, além da Diretora e de mais duas pessoas que ajudam nas questões administrativas. Tem ainda o pessoal de apoio que são: quatro cozinheiras e dois trabalhadores agropecuários (caseiros).

Do total de monitores que fazem parte do quadro da EFA, entrevistamos três monitores por serem eles os únicos que fizeram os cursos de formação inicial, objeto de estudo desta tese, e permanecem atuando na EFA, acrescido de uma ex-monitora, totalizando

quatro entrevistas semiestruturada realizadas no dia 07/02/2012. As entrevistas foram desenvolvidas em um clima de muita tranquilidade, em baixo de um bambuzal, cercado de muito verde e, apesar do clima seco, por ser uma região do semi-árido, fomos o tempo todo agraciados, balançados pelo vento, contribuindo sobremaneira, para o bom desempenho da atividade.

Ao longo desses anos, ou seja, desde a criação da EFA até a presente data, foram atendidos 1.705 alternantes, oriundos de vários municípios e comunidades vizinhas destacadas em nota de rodapé ³³.

4.3.2 Escola Família Agrícola de Caculé

O histórico de criação da EFA de Caculé - EFAC teve início em 1983 com as primeiras conversas envolvendo jovens do município, e os padres italianos: Tiziano Crepaldi, Gabriel Fanttinatti e Aldo Luchetta. Passado o período de discussão e envolvimento das pessoas da comunidade, finalmente em 05 de março de 1985 inaugurou-se a Escola Família Agrícola de Caculé tendo a Associação Promocional Agrícola de Caculé – APAC como entidade mantenedora e contou na época com a participação de dois monitores e doze (12) gestores da Associação.

Da data de sua fundação até o ano de 2007 a EFAC, ofertou para os filhos dos agricultores o ensino fundamental de 5ª a 8ª série sendo que, em 2005 já começou a ofertar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional em Técnico Agropecuária, por conta da necessidade dessa mão de obra na região, oportunizando aos jovens a continuidade dos estudos e do trabalhos desses no meio rural por meio de conhecimentos construídos na própria EFAC.

³³ Ribeira do Pombal – Povoado Poço das Varas, Fazenda Piqués, Fazenda Macambira, Fazenda Abóbora, Povoado Mocó, Estrada da Mirandela, Fazenda Cardan, Fazenda Alexandrino I, Fazenda Contendas, Fazenda São José do Tabuleirinho, Fazenda Saco Comprido e Fazenda Serra Grande. Cícero Dantas: Povoado Campinas de Castro, Assentamento São Gabriel, Sede, Povoado Betânia, Fazenda Fidentina e Fazenda Miriró. Heliópolis: Fazenda Itapororoca, Povoado Farmácia, Fazenda Calombi, Fazenda Candeal, Povoado Massaranduba, Fazenda Boa Sorte, Fazenda Arrozal e Fazenda Pau Ferro. Fátima: Fazenda Paus Pretos, Povoado Capim Duro, Fazenda Gruê e Povoado Belém de Fátima. Banzaê: Fazenda Terra da Lua, Aldeia Cajazeira, Aldeia Segredo, Aldeia Araçá, Aldeia Lagoa Grande, Fazenda Jitirana e Povoado Queimada Grande. Tucano: Povoado Tracupá, Assentamento Beira Rio, Povoado Buraco do Vento, Fazenda Boqueirão e Sede. Cipó: Fazenda Correnteza e Fazenda Tamanduá. Paripiranga: Fazenda Sabão, Fazenda Alegres e Povoado Chico Pereira. Adustina: Fazenda Quixabeira de Baixo e Assentamento Santa Maria. Novo Triunfo: Sede, Fazenda Jatobá e Povoado Raso dos Besouros. Antas: Fazenda Brejo. Jeremoabo: Assentamento Caritá e Canudos: Povoado Água Branca.



Figura 9 – Foto da frente da EFAC.
Fonte: EFAC (Março, 2013)

A área total da escola é de 65 hectares (ha), com duas salas de aula que se desdobram em duas devido ao sistema de alternância além de: uma biblioteca com acervo de 1.250 títulos, uma sala de informática, uma Igreja, uma cozinha com área de serviços, um refeitório, três dormitórios para os alunos/alternantes, um dormitório para os monitores, dois apartamentos para professores, duas casas equipadas para os monitores, quatorze banheiros, sendo seis masculinos e seis femininos, um banheiro na cozinha e um para os monitores, um almoxarifado, uma marcenaria, uma lavanderia, uma secretaria em conjunto com a sala dos monitores, uma área coberta (pátio), um depósito com Kit Apícola, uma borracharia, um galpão para máquinas e equipamentos e uma garagem.

Em relação às práticas de agricultura a EFAC desenvolve: preparo e adubação do solo; plantio de culturas anuais, frutíferas e hortaliças; tratos culturais; colheita e armazenamento; compostagem; enxertia e práticas de conservação de solo. Já em relação as atividades pecuárias, desenvolve: vacinação dos animais; controle de endo e ecto parasitas; castração; discórnea; silagem; fenação e formulação de ração.

São parceiros da Escola: Prefeitura Municipal de Caculé, AECOFABA, Famílias e Comunidades, Paróquias, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e as Cooperativas – COOPMEL, COOPERMAN e COODELEITE.

Quanto ao número de alunos/alternantes que passaram pela EFAC que concluíram o ensino fundamental, foram 428 contra 124 que já concluíram o Ensino Médio Profissionalizante. Atualmente estão matriculados 154 alunos/alternantes distribuídos nas quatro séries do ensino médio.

São os seguintes municípios atendidos pela Escola: Anagé, Aracatu, Brumado, Caculé, Condeúba, Cordeiros, Grajeru, Jacaraí, Licínio de Almeida, Malhada de Pedras, Mortugaba, Piripá, Pindaí, Presidente Jânio Quadros, Rio do Antônio, Tremendal, Urandi e Vitória da Conquista³⁴.



Figura 10 - Foto dos estudantes/alternantes na área de entrada da EFAC
Fonte: EFAC (Março 2013).

A Escola conta com uma equipe de cinco monitores, destes quatro moram nas dependências da própria Escola. São três pessoas envolvidas diretamente na administração da

³⁴ As Comunidades atendidas dos respectivos municípios são: Campo Largo, Cachoeira, Curral do Meio, Marruás Terra Vermelha, Rua 7 de Setembro 381 Bairro Potosi, Junco1, São Domingos, Pedra Grande, Santana, Papagaio, Vázea Grande, Tapera, Capão da Ripa, Caetitu, Vereda do Meio, Água Branca, Baixa do Cedro, Passagem dos Carneiros, Boqueirão, Serra do salto, Tabuleiro, Pau Ferro, Jurema, Lagoa do Menino, Maxixe, Rabanada, Lagoa da Vereda, Coelho, Olho D'água, Pedrinha, Sumidouro, Alecrim, São Joaquim, Malancieira, Vaquetal, Lagoa da Torta, Apostema, Mulungu, Corisco, Riacho Fundo, Cassote, Boa Vista do Gavião, Tibiraba, Duas Passagens, Bezerra, Mocambo, Fundos, Barreiro do Mato, Covas de Mandioca, Barra da Conceição, Serra Pelada, Queimadas, Lagoa Comprida, Três Lagoas, Pé do Morro, Santa Efigênia, Gramma, Caiana, Bambuzal, Piedade, Lagoa do Tamboril, Canafístula Rio das Antas, Ribeirão, brejo, Cabeludo, Salininha, Furados, Mandacaru, Baixa do Meio, Lagoa de Cima, Morrinhos, Caetano, Varginha, Lagoa das Caraíbas, Vereda Bonita, Barra dos Brenhas, Canjica, Queimada do Jacó e Sem Bezerra.

EFAC incluindo o Diretor e mais o pessoal da Associação, num total de treze (13) pessoas. Também conta com uma cozinheira e um auxiliar técnico.

5 O DITO E O NÃO DITO DA/SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL PARA OS MONITORES DAS EFAs: DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO AOS PROTAGONISTAS

5.1 DA INSTITUIÇÃO FORMADORA: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Universidade do Estado da Bahia (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. Sua origem remonta aos finais dos anos 60, com a implantação do Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, transformado em Fundação em 1974, sendo extinta em 1980, com a criação da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, congregando o CETEBA, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, de Jacobina e de Santo Antônio de Jesus, além das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro. Finalmente, em 1983, a SESAB é extinta e, em seu lugar, cria-se a UNEB, formada pelas unidades superiores existentes e pela Faculdade de Educação – FAEEBA, criada nesse mesmo período (FIALHO, 2005).

Perseguindo a ideia de criação de uma universidade *multicampi*, com a intenção de ampliar o ensino superior para as diferentes regiões do Estado, geograficamente extenso e concentrando, praticamente, todo o ensino superior na Capital, e, por conseguinte, um Estado complexo, dada a diversidade de climas, de culturas, entre outras características ou singularidades próprias da Bahia, Boaventura (1998, p.237) assim se manifesta: “[...] o que mais me motivava era voltar o ensino superior para o interior, no atendimento à demanda de educação universitária nos principais centros urbanos da Bahia”. Acrescenta ainda: “Sabia, como sei até hoje que, academicamente, não é fácil, mas é necessário dotar os centros regionais de educação superior”.

Nesse contexto de criação de uma universidade *multicampi*, com sua missão e vocação preferencialmente para a formação de professores, como descreve Boaventura (1998, p.45) – “Ao conjunto reunido pela extinta SESEB, acrescentei a Faculdade de Educação do Estado da Bahia, em Salvador. Não poderia conceber uma universidade sem a sua unidade pedagógica [...]”. Desse modo, constata-se o modelo *multicampi* como a opção correta, acertada, naquele

momento histórico, principalmente no tocante à formação de professores, além de que essa ideia foi incorporada ao longo dos anos pelo conjunto dos seus gestores.

A UNEB conta, até a presente data (2013), com 24 *Campi* e 29 Departamentos distribuídos na Capital e em todas as regiões do interior do Estado (Figura 7), além do Museu de Ciência e Tecnologia, do Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA), com sede na Capital, do Parque Estadual de Canudos e do Memorial Antônio Conselheiro localizados no município de Canudos - Bahia.

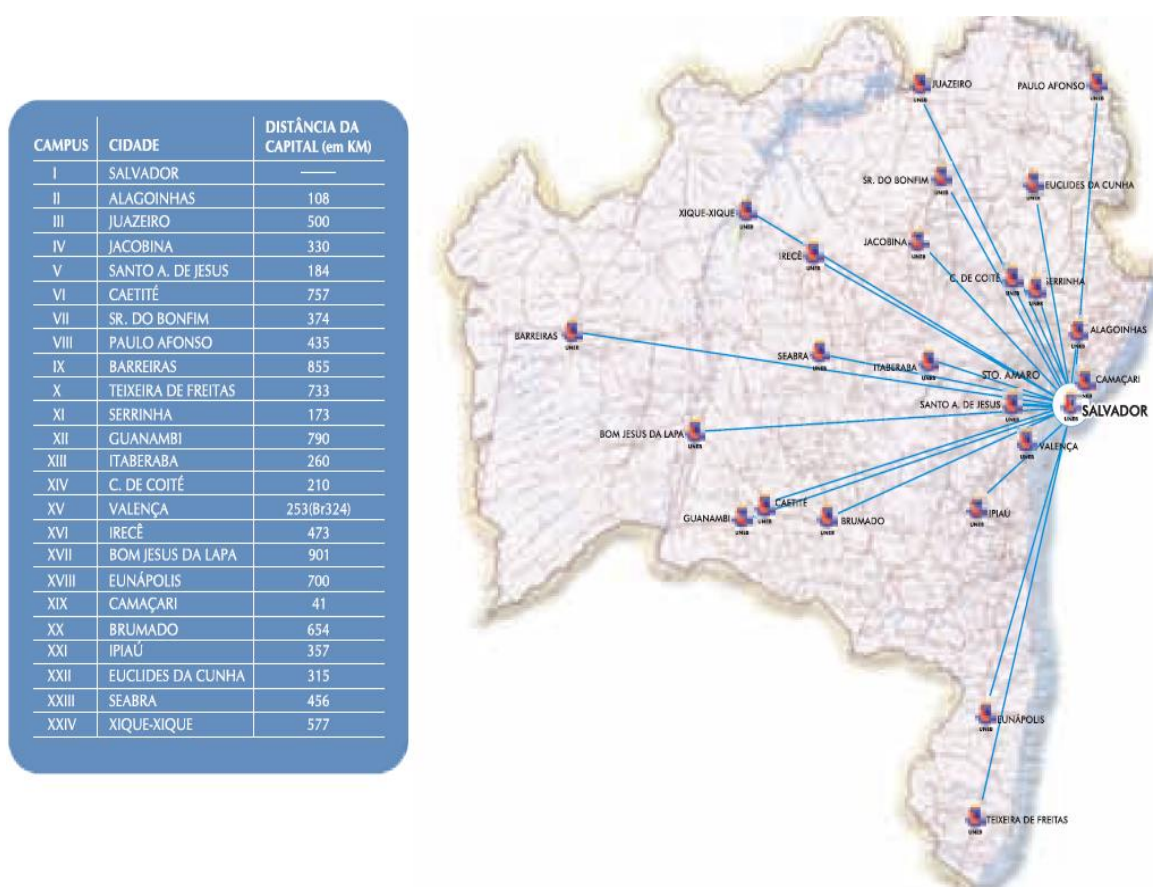


Figura 11 – Mapa de localização dos Departamentos da UNEB.
Fonte: Planejamento Estratégico da UNEB. (2012).

Nesse cenário de expansão da UNEB para o interior baiano e do seu processo de reconhecimento, são inaugurados os debates e as discussões em torno de uma nova lei de diretrizes para a educação nacional brasileira. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, em 20 de dezembro de 1996 – 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. Merece destaque o artigo 62, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além do que está disposto na Lei 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, entre outras metas, no Plano Nacional de Educação (2001-2010), o prazo de cinco (5) anos para a formação mínima na modalidade normal de todos os professores leigos, por meio do Programa Proformação do governo federal, e dez (10) anos para a formação em nível superior desses profissionais.

No âmbito das discussões em torno da formação de educadores, em dezembro de 1999, o Ministério da Educação encaminha ao Presidente da República o Decreto nº 3.276, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica” (p. 1). O parágrafo 2º, Artigo 3º, diz: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Esse Decreto acabou desencadeando um movimento composto por várias entidades do campo educacional, entre estas, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), contrárias ao referido decreto e, poucos dias após a divulgação, é feita uma retificação no citado parágrafo, trocando a palavra exclusivamente pela palavra preferencialmente.

Esse mesmo Decreto, no seu Artigo 4º, dispõe que os Institutos Superiores de Educação ou Universidades são os locais onde os cursos de formação de professores poderão ser ministrados.

É nesse cenário, portanto, 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, inserindo-se, desse modo, na política de qualificação docente do MEC

Esse Programa, denominado de Rede UNEB 2000, se encontra ainda em funcionamento, sob a Coordenação Geral de Projetos Especiais (CGPE), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

É importante destacar, como parte desse movimento de interiorização do ensino superior, a vocação dessa instituição de ensino superior 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 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da criação e implementação dos cursos de Pedagogia e de Letras da Terra para os trabalhadores do campo – acampados e assentados de áreas de reforma agrária do Estado da Bahia.

Desse modo, as organizações sociais do campo do Estado da Bahia, juntamente com a UNEB e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), implantaram, em 2005, o Curso Pedagogia da Terra, com duas turmas: uma no Departamento de Educação de Teixeira de Freitas/*Campus X*, formada pelos militantes do MST, e outra no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/*Campus XVII* – Bom Jesus da Lapa, formada pelos militantes dos movimentos sociais e sindicais, a saber: Federação dos Trabalhadores da Agricultura da Bahia (FETAG), Pólo de Unidade Camponesa (PUC), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimento de Trabalhadores Assentados e Quilombolas (CETA) e Fundação dos Trabalhadores e Agricultores Familiares da Região do Sisal e Semi-Árido (FATRES).

Em março de 2010, após apresentação e defesa de trabalhos monográficos, esses estudantes/militantes, num total de 92 dos 120 ingressos, concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra³⁵.

O curso Letras da Terra, demandado pelas organizações sociais do campo, do mesmo modo que o de Pedagogia da Terra, teve início no segundo semestre de 2006, com duas turmas, cada uma com 60 educandos: uma vinculada ao Departamento de Educação de Teixeira de Freitas/*Campus X*, e outra ao Departamento de Educação, *Campus XIV* - Conceição do Coité.

Esses cursos, por meio de convênio com as universidades públicas brasileiras, reafirmam “[...] a necessidade de combinar o atendimento às demandas do desenvolvimento

³⁵ O referido curso foi objeto de estudo de duas pesquisas em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA, e tiveram como campo empírico a turma do Departamento de Educação de Teixeira de Freitas – *Campus X*, composta pelos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Outra dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, ambas sobre a turma de Pedagogia da Terra do Departamento de Bom Jesus da Lapa, *Campus XVII*. Destacam-se os referidos estudos: SILVA, Fábio Dantas de S. *Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas*. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009; TITTON, Mauro. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006; MARQUES, Tatyane Gomes. *Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo*. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010; MOREIRA, Edna. *Pedagogia da Terra: um exemplo de luta e resistência*. 2010. (Dissertação em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

científico e tecnológico com aquelas provindas da sociedade brasileira” (WEBER, 2008, p.30), incluindo as organizações sociais do campo. Nessa perspectiva, a universidade, além de contribuir com a geração de novos conhecimentos, visa também “[...] contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região” (WEBER, 2008, p.33).

Tais dispositivos, como visto, estão presentes na UNEB por meio de ações afirmativas, seja no campo das políticas étnico-raciais, com a adoção de políticas de cotas, de políticas de inclusão dos sujeitos do campo na ambiência acadêmica através dos cursos ofertados para acampados, assentados e quilombolas do PRONERA/MDA, como também dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e o de Educação do Campo da SECADI/MEC.

Neste sentido, recorremos a Arroyo (2008) quando analisa os cursos de formação inicial e continuada destinados aos coletivos sociais diversos e afirma:

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. Reeducação o Estado, suas políticas, seu corpo normativo, seus valores para desconstruir essas visões. (ARROYO, 2008, p. 22).

Esse cenário, no qual a UNEB, por meio de sua organização *multicampi*, 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, no caso em estudo, dos monitores, que desenvolvem suas práticas educativas, seus saberes e fazeres nas Escolas Famílias Agrícolas, unindo teoria e prática, firmou-se o convênio com as duas redes das Escolas Famílias do Estado da Bahia – AECOFABA/REFAISA e UNEB, por meio da Coordenação Geral de Projetos Especiais, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, cujo objetivo foi elaborar e implementar os cursos de licenciatura plena para os monitores das respectivas redes, em cinco áreas do conhecimento: Letras, Geografia, História, Biologia e Matemática, objeto de estudo desta tese de doutoramento.

5.2 O DITO E O NÃO DITO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA: EIS A QUESTÃO

Compreender o que está para além do dito, do prescrito nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, como já destacado, é o propósito deste capítulo, ao trazer as narrativas dos responsáveis pelo processo de elaboração e implementação dos cursos de licenciatura para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, ou seja, dos sujeitos/colaboradores da universidade, instituição formadora, como também do olhar das lideranças das duas redes sobre o objeto em estudo, cujos nomes serão os dos próprios entrevistados em virtude de serem pessoas bastante conhecidas e deste modo, não vejo por que o uso de nomes fictícios. Vale ressaltar que os entrevistados assinaram carta de consentimento para tal.

Assim, com base no roteiro das entrevistas semiestruturadas, foi possível retirar o perfil pessoal e profissional dos sujeitos/colaboradores, a saber: do lado da UNEB, optou-se por entrevistar duas colaboradoras, com faixa etária acima de 45. A colaboradora, Prof^a Norma Neide Queiroz, Coordenadora Geral de Projetos Especiais, tem vinte seis anos de UNEB, e vinte nesta função; tem formação superior (graduação) em Matemática e especialização também em Matemática. A outra colaboradora da pesquisa é Maria de Lourdes Pinto, Vice-Coordenadora de Projetos Especiais, com vinte e sete anos na UNEB e quatorze anos nesta função, tem formação em Ciências Sociais e especialização em Currículo.

Já por parte do movimento EFAs, optou-se por entrevistar duas lideranças, sendo uma vinculada à rede REFAISA, e a outra à AECOFABA. São do sexo masculino, estão na faixa etária acima de 45 anos e atuam no movimento CEFFAs há mais de trinta anos. O colaborador Thierry de Burghgrave tem Mestrado Internacional em Ciências da Educação pela Universidade Rabelais Tours (França) e Universidade Nova Lisboa (Portugal), área de concentração em Formação e Desenvolvimento Sustentável, exercendo atualmente a função de Assessor da UNEFAB. O colaborador Joaquim Nogueira tem formação superior em Licenciatura Plena em História e exerce a função de Secretário Executivo da AECOFABA.

5.2.1 Motivos da Escolha da Oferta dos Cursos pela UNEB

A trajetória histórica dessa instituição, como já assinalado, com sua natureza *multicampi* e com um acúmulo de experiência no tocante à oferta de cursos de formação

inicial por meio dos cursos regulares, seja dos cursos de formação inicial em exercício — que, na maioria das vezes, caracterizam uma única oferta, caso dos cursos oferecidos pelo Programa Rede UNEB 2000 —, foram os motivos considerados relevantes para o movimento das Escolas Famílias Agrícolas 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 por parte das lideranças desse movimento educativo do campo da Bahia, expressos nas entrevistas.

Nesse contexto, Maria de Lourdes ressalta 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 de primeira à quarta série 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, segunda ela, 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. Eu acho que foram essas as duas razões para que a Escola Família Agrícola nos procurasse. (MARIA DE LUORDES).

A característica *multicampi* referenciada por Maria de Lourdes, como uma das razões da escolha dessa instituição superior para ofertar os cursos de formação inicial também está presente na fala 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 universitário. 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 Caetité, 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, então foi por esse motivo que procuramos, corremos atrás e encontramos a UNEB, que nos deu esse apoio e essa possibilidade de resolvermos esse problema.** (JOAQUIM NOGUEIRA). (Grifos acrescidos)

Além dos motivos expressos acima, ficou evidente nas falas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, de modo especial com as lideranças desse movimento educativo (AECOFABA e REFAISA), 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 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 se expressaram as 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, como nós já tínhamos essa experiência e essa colaboração 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 com a professora

Norma Neide, entendeu, com o departamento dela, 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, aí começou. (THIERRY DE BURGGHGRAVE).

A LDB foi a que mais nos forçou a iniciar, correr atrás, de procurar a UNEB outras possibilidades para essa formação, porque, como nós vimos, a LDB quando foi promulgada, dizia que até em 2007 todos os professores que estivessem em sala de aula teriam que ter uma formação universitária. Então foi uma preocupação enorme para nós do movimento, nós estávamos na época com 150/170/180 professores nas duas redes e pouquíssimos deles tinha formação universitária, a grande maioria, te afirmo hoje, eram mais de 80% professores nossos que não tinham formação universitária. Tinham apenas ensino médio. A grande maioria de técnicos agrícolas, fruto da própria Escola Família. Então essa foi a preocupação maior, quando nós vimos essa decisão dada pela LDB; então, nos corremos atrás procurando uma forma de nossos professores fazerem essa formação para não ter problemas no futuro com as nossas Escolas Famílias. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Outro fator determinante quanto ao motivo da escolha da UNEB para implementar os cursos, segundo um dos entrevistados, diz respeito à parceria já estabelecida com essa instituição de ensino superior quando da realização do I Seminário Internacional sobre a Pedagogia da Alternância sediado em Salvador – Bahia³⁶. Esse fato coincide exatamente com o nascedouro do movimento nacional intitulado *Por uma Educação Básica do Campo*, com o qual os CEFFAs sempre estiveram implicados, não somente por se tratar de escolas do/no campo como também por adotar uma pedagogia diferenciada, em consonância com as necessidades, a convivência dos homens e mulheres simples, dos desejos e dos tempos-espacos de formação desses sujeitos que moram e produzem no campo – a Alternância Integrativa. Diz ele:

A gente já tinha uma relação aprofundada com a UNEB porque, quando nós realizamos o Seminário Internacional sobre a Pedagogia da Alternância aqui no Brasil, Salvador foi escolhido para sediar por várias razões: primeiro, porque o Estado da Bahia era o Estado naquela época que tinha o maior número de EFAs no Brasil, e que tinha uma história já bem longa de convivência com o sistema EFA ou CEFFA, como é denominado hoje em dia. Então, Salvador foi escolhido e nós escolhemos a UNEB porque realmente a UNEB é que ofereceu naquele tempo as condições necessárias e isso coincide um pouco naquela época do início do movimento da educação no campo da Bahia e no Brasil. Então, naquele movimento de educação do

³⁶ Esse Seminário ocorreu no Centro de Formação de Lideranças da Arquidiocese de Salvador – Bahia, localizado no bairro de Itapuã.

campo onde as Escolas Famílias Agrícolas desde o início foram implicadas, então o que aconteceu? A UNEB mandou também uma representação para participar porque já participava do PRONERA, e a professora que veio, foi a Professora Ivone Prado da PROEX e se entusiasmou ao conhecer melhor a nossa experiência, a nossa metodologia, a nossa pedagogia. Ela se entusiasmou e colocou a PROEX, o departamento dela, à disposição da gente, e a gente teceu aí uma colaboração muito interessante (THIERRY DE BURGGHGRAVE).

Portanto, estudar esses cursos de formação inicial para os monitores das EFAs da Bahia representa um desafio muito grande, se considerarmos as questões apontadas pelos sujeitos/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 são aspectos, a nosso ver, relevantes para entendermos esta formação inicial.

Nessa perspectiva, compreender todo o movimento que levou ao processo de criação e implementação desses cursos, nos remete, entre outras questões, a uma reflexão acerca da conjuntura política e educacional daquela época, fundamental para a Educação do Campo e suas interfaces, entre as quais, a questão da formação de educadores do campo.

Em face dos motivos expostos, foi firmado o Convênio de nº 102/2001, tendo como objeto de Cooperação Técnico-Administrativa e Financeira entre as partes – Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – a criação e implementação dos cursos de licenciatura plena nas seguintes áreas do conhecimento: Letras, Biologia, História, Geografia e Matemática.

Tais cursos tiveram um caráter especial, com uma única oferta, em sistema modular e em regime de internato, para os monitores da AECOFABA e REFAISA que atuam nas EFAs do Estado da Bahia, como também para os professores da Rede Pública dos Municípios de Riacho de Santana, sede da AECOFABA, e Guanambi. 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 de 21 de outubro de 2001 (BAHIA, 2001).

5.2.2 Justificativa

Duas razões, de acordo com os projetos político-pedagógicos, 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; grifos acrescentados).

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 carregavam e ainda 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 inicial em alternância para o conjunto dos seus monitores, seja em nível nacional ou regional, conforme destacado no Capítulo 3.

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; grifos acrescentados), 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; grifos acrescentados).

Esses objetivos nos remetem a uma reflexão sobre esses cursos dirigidos a um público diferente, no caso em estudo, os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. Os monitores, como destacado no Capítulo 3, têm uma função global e múltiplos papéis, entre as quais de ‘clínico geral’, e ‘funções de polivalência’, 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 todos os profissionais ao longo da história da criação dos CEFFAs, seja em âmbito nacional ou internacional, desenvolvem uma formação engajada, de militância. Isso os torna aptos a exercerem suas múltiplas funções com conhecimentos suficientes sobre a filosofia, a concepção, dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Tais justificativas nos levaram a compreender, a partir das entrevistas semiestruturadas com as lideranças já citadas, 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 Escolas Famílias Agrícolas, como dos professores/formadores da universidade, considerando, inclusive, os dois tempos formativos: o Tempo-Escola e o Tempo Escola-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 aí o nosso primeiro programa de natureza modular**”. (MARIA DE LOURDES). (Grifos acrescidos).

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 vêm ocorrendo em tempo real de escrita desta tese. Tome-se, como exemplo, o curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, realizado e certificado pela Faculdade de Educação da UFMG³⁷, citado por Thierry de Burghgrave.

³⁷ Esse curso de especialização é uma conquista do movimento CEFFA do Brasil. Ele qualificou 40 educadores e educadoras da alternância como Especialistas em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo para atuarem como assessores nas Equipes Pedagógicas Regionais e na Equipe Nacional, no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs). Tal curso é uma promoção da Rede CEFFA no Brasil (UNEFAB e ARCAFAR). Já a realização e a certificação são da Faculdade de Educação da UFMG, através do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Sustentabilidade, com apoio financeiro do PROCAMPO-SECADI-MEC. A elaboração do projeto se deu nos meses de julho a outubro de 2010 e início em novembro do mesmo ano. A conclusão do curso de especialização se deu em março de 2012, com um Seminário Final e defesa do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP).

Contudo, esse mesmo sujeito/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 ou sistema CEFFAs das duas regionais da Bahia, professores da universidade que passaram a ser professores/formadores dos cursos, fenômeno reforçado na fala de Joaquin Nogueira, liderança do movimento educativo. 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.** (JOAQUIM NOGUEIRA). (Grifos acrescentados)

Ainda que o sujeito/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 em desenvolvimento na 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 disso: 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 4 ou 5 anos, tinha que comprimir isso em menos tempo possível, condensar isso em menos tempo possível. Aí foi extremamente difícil para em 3 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 Universidade do Estado da Bahia 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, muito grande mesmo. (THIERRY DE BURGGHGRAVE). (Grifos acrescidos).

As observações destacadas pelo sujeito/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, conforme já destacado; 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/INCRA/MDA e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Intercultural Indígena da SECADI/MEC.

Já os cursos de formação inicial e continuada 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, 2005, p. 6).

5.2.3 Processo Seletivo

Quanto ao processo seletivo, após a aprovação dos cursos pelo Conselho Estadual de Educação, foram ofertadas 40 vagas por curso, totalizando 200 vagas, e as provas versaram sobre as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Redação, Matemática, História, Geografia e Ciências. Segundo o projeto dos cursos, os conteúdos foram os mesmos definidos nos *Parâmetros Curriculares* do MEC para o ensino fundamental e médio. Contudo, somente 192 professores foram aprovados, sendo 157 monitores das EFAs e, destes, 125 da AECOFABA e 32 da REFAISA, além dos 35 professores das redes municipais de ensino de Riacho de Santana e Guanambi, assim distribuídos por redes: AECOFABA, REFAISA e pelas redes municipais de acordo quadro abaixo.

Quadro 8 – Número de monitores das redes (AECOFABA e REFAISA) e dos professores municipais aprovados no processo seletivo

CURSOS	AECOFABA	REFAISA	REDES MUNICIPAIS
Letras	32	06	03
História	21	08	04
Geografia	23	07	09
Matemática	22	06	09
Biologia	27	05	10
Total	125	32	35
Total Geral	192		

Fonte: AECOFABA (2010).

No tocante ao ingresso na universidade por meio de um processo seletivo, mediante um vestibular especial, por se tratar de convênio com uma universidade pública, esta questão acabou ficando a cargo das duas regionais. Coube à universidade esclarecer os critérios de acesso tanto dos professores das redes municipais quanto dos monitores/estudantes à universidade, como afirma uma das lideranças do movimento.

A UNEB, logo quando fechamos o convênio para essa formação, viu que teria que fazer um vestibular, porque, você acolher esse pessoal por critério disso e daquilo, poderia cometer alguns erros, então baixou o edital abrindo a possibilidade de se inscrever para esta formação, para esse vestibular, esse teste inicial para entrar neste curso, também não podia ser uma coisa fechada só para as Escolas Famílias, isso ficava contra a lei. Por isso, então, abriu a possibilidade para outras pessoas, então no curso não tinha só monitores da

Escola Famílias. Teve professores da prefeitura municipal de Riacho de Santana, da prefeitura municipal de Guanambi, [...]. Então, o critério para escolha foi isso, houve um teste, houve um vestibular onde várias pessoas concorreram. Eu me lembro na época que foram 500 e alguma coisa, não sei dizer exatamente. Hoje, o número dos que fizeram o teste, mas sei que destes 192 foram aprovados. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Do total de monitores aprovados no processo seletivo no vestibular, vale ressaltar o número dos que abandonaram os cursos por rede: **AECOFABA** – Letras: 03; História: 01; Geografia: 04; Matemática: 03 e Biologia, 02, totalizando 13. Já da **REFAISA**, apenas dois monitores deixaram os cursos, sendo um cursista de Matemática e outro de História. Esses dados revelam que, dos 157 monitores que ingressaram, 142 concluíram os cursos de licenciaturas, verificando-se uma evasão inferior a 10%, ou seja, 15 monitores evadiram da formação inicial. Um dado que chama atenção, diz respeito aos professores das redes municipais, pois não houve evasão, ou seja, os 35 professores que ingressaram por meio do processo seletivo, concluíram os cursos de licenciatura.

Quanto ao número de monitores vinculados à rede AECOFABA que concluíram seus cursos, 45 já deixaram as escolas do movimento CEFFAs, sendo: 14 do curso de Letras; 05 do de História; 07 de Geografia; 07 de Matemática e 12 de Biologia, perfazendo 40% de abandono. Esses dados nos parecem compatíveis com as reflexões apontadas por Arroyo (2005, p.3):

[...] as atuais políticas de elevação em massa dos níveis de titulação para o nível superior dos professores(as) das escolas rurais não garantem que em poucos anos esses profissionais permanecerão com nível superior no campo. Ao contrário, mantida a instabilidade de suas condições de trabalho no campo, a nova titulação será um incentivo para abandoná-lo e transferir-se para as escolas urbanas. Estudos mostram que estas têm sido as conseqüências de tantas políticas de formação e titulação quando não concomitantes a políticas de garantia de condições e de estabilidade no trabalho.

Em face do número considerável de monitores que fizeram essa formação e deixaram o movimento educativo do campo, optou-se por entrevistá-los conforme já citado no capítulo anterior e, deste modo, são sujeitos/colaboradores do estudo, pois, como afirma Arroyo (2005), a titulação em nível superior para os educadores que atuam nas escolas rurais tem provocado uma corrida para as escolas da cidade por conta das condições de trabalho, em busca por uma remuneração mais digna e de reconhecimento e valorização pessoal e profissional, além da busca por estabilidade no emprego.

Quanto ao corpo discente (professores/estudantes), de acordo com os projetos, para ingressar nos cursos, os proponentes deveriam apresentar como pré-requisitos básicos:

- i) ter concluído o ensino médio ou equivalente;
- ii) estar em exercício docente e comprovar a permanência nele até o final do curso, sob pena de cancelamento de matrícula;
- iii) ter sido classificado no processo seletivo;
- iv) submeter-se às normas e exigências estabelecidas pelo projeto quanto ao local, período, turno e calendário acadêmico dos Cursos.

Muito embora a universidade tenha estabelecido pré-requisitos para o ingresso nos cursos por meio de um processo seletivo/vestibular diferenciado, como é de costume em todos os programas e projetos especiais, o próprio movimento também estabeleceu critérios internos no tocante à inscrição dos candidatos, isto é, criaram-se condições para que os monitores pudessem participar do processo seletivo, como esclarece um dos entrevistados.

As duas redes trabalharam juntas e nós combinamos alguns critérios. Foi um problema muito sério para nós, porque, imagine só, a gente não podia mandar toda a equipe de monitores para fazer esses cursos, porque senão como iam funcionar as escolas durante os módulos presenciais, entendeu? Então isso foi deixado muito também a critério das regionais, mas também de cada escola, de cada EFA, para ver quem e como isso poderia acontecer, porque as escolas não podiam parar por causa de um curso de monitores; as escolas tinham que cumprir o seu programa, o cronograma do Estado para ser reconhecido, os 200 dias letivos, o número de horas letivas, etc. E isso exigiu de cada EFA um esforço tremendo para poder conciliar a vida da escola, respondendo a todas as obrigações e, ao mesmo tempo, liberar uma parte de seus monitores para fazer o curso de ensino superior. Cada escola teve que tomar a sua própria decisão. Agora, é claro que todos iam ser submetidos a um teste, porque houve vestibular para esses cursos, houve um teste de seleção. (THIERRY DE BURGGHGRAVE).

No que se refere à estrutura administrativa, os cursos ficaram sob a responsabilidade da UNEB por meio de sua Coordenação Geral de Projetos Especiais, vinculada à PROGRAD. Cada curso também teve um Coordenador indicado pelos Departamentos responsáveis pelos cursos – Alagoinhas e Guanambi, além dos Coordenadores indicados pelas EFAs, que, de acordo com a UNEB, deveria ter formação em nível superior e cuja tarefa foi ser responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico nas Unidades das EFAs onde foram executados os cursos, ou seja, na EFA de Alagoinhas e na EFA de Riacho de Santana.

5.2.4 Matriz Curricular

De acordo com os projetos dos cursos, os mesmos foram organizados em sistema modular e em regime de internato, com duração de três anos, e a matriz curricular foi calcada na orientação contida nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação do Ministério da Educação e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9.394/96, no inciso II do Artigo 53, que assegura autonomia às Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes curriculares pertinentes à formação de professores (UNEB, 2001).

O currículo desses cursos de formação inicial adotou a seguinte estrutura organizacional: 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.

Os componentes curriculares do núcleo básico foram ministrados no primeiro ano dos cursos, denominado de 1º Ano Básico, a saber: Língua Portuguesa I e II, Psicologia I e II, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação, Arte e Educação, Metodologia da Pesquisa, Estatística e Informática. As aulas desses respectivos componentes aconteceram no Centro de Formação de Monitores com sede na AECOFABA em Riacho de Santana; 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**.

O **Estágio Supervisionado**, de acordo as orientações presentes nos projetos dos cursos, refere-se às atividades desenvolvidas na própria sala de aula dos professores/estudantes, consubstanciado nas orientações do Art. 9º, § 2º, da Resolução nº 01/99 do CNE, que determina, no § 2º, o mínimo de 800 horas de parte prática da formação, podendo ser incorporadas ao currículo dos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas. Para tanto, contou com uma equipe de oito (08) professores/formadores cuja tarefa foi observar, acompanhar e orientar as

ações didático-pedagógicas dos monitores/estudantes. Esta atividade foi desenvolvida em sistema de rodízio, ou seja, o conjunto dos professores/formadores, durante todo o período dos cursos, teve a oportunidade de desenvolver essa atividade junto a todos os monitores/estudantes.

As **Oficinas Pedagógicas** eram desenvolvidas durante as aulas, com ênfase nos conteúdos referentes ao ensino da Didática e sua posterior aplicação na prática do trabalho pedagógico. Parte da carga horária destinada às Oficinas Pedagógicas, segundo os projetos dos cursos, visou à construção de projetos pedagógicos a serem implementados na comunidade de origem dos estudantes/alternantes das EFAs e nas comunidades rurais onde os professores/estudantes das redes municipais atuavam, com o objetivo de integrar Escola, Família e Comunidade.

As **Atividades Complementares**, outra dimensão do currículo, tinha como objetivo não só complementar os conhecimentos ministrados pelos professores/formadores em sala de aula, como também orientar os monitores/estudantes na utilização de vídeos, de recursos tecnológicos, além de outros instrumentos como questionários sobre os conteúdos ministrados nos módulos anteriores.

Por fim, ao final dos cursos, cada monitor/estudante deveria apresentar um **Trabalho Monográfico**, desenvolvido por meio de uma pesquisa, como resultado dos conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo dos três (03) anos da formação. Ao questionar os entrevistados sobre o formato dos cursos, uma das entrevistas chama atenção para o fato de o Trabalho de Conclusão de Curso (Trabalho Monográfico) ter sido desenvolvido juntamente com as disciplinas que compõem o núcleo de opções livres (disciplinas optativas).

Outra coisa também que eu acho que foram três (03) anos incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso que a gente chama de Trabalho Monográfico. Acredito que se ficasse só esse componente no último módulo como hoje nós temos no curso de Pedagogia, possivelmente fosse mais rico, mais produtivo porque eles fizeram ainda com outros componentes, as chamadas optativas. Então não ficou dedicação exclusiva ao trabalho monográfico. Acho que seria essa uma das alterações no formato dos cursos. (MARIA DE LOURDES).

Assim, por meio do quadro abaixo, é possível visualizar a matriz curricular na qual os cursos foram organizados, como também a distribuição da carga horária dos componentes curriculares comum a todos os cursos.

Quadro 9 – Distribuição dos componentes curriculares e respectiva carga horária

Componentes	Carga Horária
Núcleo Básico	2.340
Núcleo de Opções Livres	60
Estágio Supervisionado	540
Oficinas Pedagógicas	270
Atividades Complementares	165
Trabalhos Monográficos	120
Total	3.375

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (2002).

5.2.5 Quadro Docente

O quadro docente que ministrou aulas nos componentes curriculares, conforme destacado no quadro acima, foi composto de professores/formadores de instituições de ensino superior do Estado da Bahia, com predominância de professores/formadores vinculados ao quadro docente da UNEB, que atuam em diferentes *campi* do interior e da Capital do Estado. Segundo a Coordenação Geral de Projetos Especiais, não houve critério quanto à escolha e/ou participação dos professores/formadores para atuarem nos cursos por parte desse órgão. Coube aos Departamentos responsáveis por cada curso, organizar o quadro docente.

Quanto à formação acadêmica, ou seja, tanto de graduação como de pós-graduação, identificou-se, por meio dos demonstrativos dos quadros docentes dos cursos que os professores/formadores possuem diferentes formações e em diferentes instituições de ensino superior no Brasil e no exterior. Foram especialistas, mestres e mestrands, doutores e doutorandos que ministraram aulas, acompanharam os monitores/estudantes durante todo o processo formativo, seja nos estágios supervisionados, no desenvolvimento dos trabalhos monográficos, como nos seminários temáticos, entre outras ações construídas no decorrer desses cursos de formação inicial.

Muito embora nos projetos político-pedagógicos do curso a questão da escolha dos professores/formadores ter ficado a cargo dos Departamentos responsáveis pelos cursos, Maria de Lourdes ressaltou um aspecto de extrema relevância quanto ao processo de escolha do professor/formador que viesse a ministrar aulas nesses cursos de formação inicial, o qual teve, como público-alvo, educadores do campo, envolvidos com a luta pela terra, com a luta

pela reforma agrária, questões indissociáveis da educação do campo, como assevera Molina (2009). Diz a referida colaboradora:

A princípio, eu sempre falava para a professora Norma Neide: tem que ter uma identificação desse professor com o programa, não pode ser qualquer um, porque é diferente. Uma coisa é você ir ministrar aula dentro de um curso de oferta contínua, o que eu chamo dentro dos muros da universidade, outra coisa é você sair para ir para uma outra estrutura, para ministrar aula, inclusive, para uma turma totalmente diferente; tem a experiência que deve ser respeitada, a prática deles, a vivência deles deve ser respeitada e, por outro lado, passar a fundamentação teórica e fazer com que eles casem isso com o dia a dia deles nas Escolas Famílias. (MARIA DE LOURDES). (Grifos acrescentados).

As considerações quanto ao perfil do professor/formador, a partir das recomendações acima, se assemelham ao perfil dos educadores que já concluíram e/ou estão sendo formados nos cursos de formação demandados pelas organizações sociais do campo, a exemplo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de Pedagogia da Terra. A questão da concepção de formação de professores e o perfil de educadores do campo oriundos desses cursos para atuarem nas escolas localizadas no meio rural, têm sido objeto de reflexão, de estudo e de proposição por parte de professores/pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que, há pouco mais de uma década, vêm problematizando a Educação do Campo de um modo geral e a formação de educadores do campo de maneira especial. Só para citar alguns deles: Mônica Molina (UnB), Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG), Miguel Arroyo (UFMG), Cely Tafarell (UFBA), Celma Borges (UFBA), Sônia Meire (UFS), Salomão Hage (UFPA), Roseli Caldart (ITERRA), Bernardo Mançano (UNESP), Antônio Munarin (UFSC), entre outros.

A ideia é que o professor/formador que atua ou venha a atuar em cursos de formação inicial e continuada para o conjunto dos sujeitos sociais que moram e trabalham no campo, compreenda a dimensão de seu papel enquanto agente com capacidade teórica e prática de pensar e construir alternativas de organização da atividade docente em espaços formais e não formais no/do campo, numa perspectiva orientada pelos princípios da educação libertadora e dos saberes necessários à prática educativa em bases freirianas e de outras teorias críticas e pós-críticas; que entenda a educação como uma prática social; e mais, que tenha condições de desconstruir “[...] a visão do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (ARROYO, 2007 b, p. 158), pois ainda persiste “[...] uma idealização da cidade como o

espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (2007 b, p. 158).

Desse modo, cursos de formação inicial como do estudo em pauta, nos quais as turmas são compostas de um público diferente, com uma experiência, uma vivência de educação do/no campo tendo em vista “[...] que esses estudantes-militantes carregam uma formação, aprendizados e saberes aprendidos em processos sociais extremamente politizados” (ARROYO, 2008, p. 34), requerem um processo formativo que leve em conta a diversidade de saberes e fazeres desses sujeitos e, por meio do diálogo entre esses coletivos sociais e a universidade, apontem na direção de uma formação que considere as dimensões sinalizadas como formativas com vistas à construção do conhecimento, de novos valores e de formas de convivência humana, como muito bem assevera Arroyo (2008, p. 31-32):

Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. Reconheçamos que esse diálogo necessário e possível ainda está distante. Por isso, o esforço dos cursos de formação e diversidade que caminham nessa direção merece todo apoio.

5.2.6 Reconhecimento dos Cursos pelo Conselho Estadual de Educação

Por se tratar de cursos com uma organização curricular como também dos tempos-espaços formativos diferenciados dos habituais cursos de formação, de licenciatura regular, tive o interesse de saber como se deu o processo de reconhecimento destes pelos órgãos normativos, a exemplo do Conselho Estadual de Educação, cuja função não é somente autorizar, mas também reconhecer os cursos ofertados no âmbito do Estado pelas universidades públicas estaduais.

Segundo os sujeitos/colaboradores, não houve nenhum problema por parte do referido órgão quanto ao reconhecimento dos cursos, até porque, na visão de uma das entrevistadas, os conselheiros foram informados desse convênio, dessa parceria entre a universidade e as duas regionais que congregam as EFAs aqui na Bahia. Ressaltou o olhar dos conselheiros que apoiam o Programa Rede UNEB 2000 e, por este motivo, são conhecedores do que “[...] representa um programa desses na vida das pessoas, a mudança e a esperança da melhoria da

educação no interior do Estado” (MARIA DE LOURDES)). Acrescenta ainda sobre o sentido e o significado do reconhecimento de um curso superior, de cursos de formação inicial para professores em exercício por meio de programas especiais.

[...] enquanto os programas especiais vão além, eles abrangem outros municípios porque tem município de 80 a 60 km da sede do nosso Departamento e então, os cursos para as Escolas Famílias Agrícola mais ainda, porque ficava em dois pólos. No início foi um só, o primeiro ano foi todo em Riacho de Santana, mas, na hora que foi para as áreas específicas dos cursos, aí teve que dividir porque em Caetité não tínhamos o curso de Matemática na época e nem de Biologia, aí veio a questão dos laboratórios. Então, os estudantes vieram para a EFA de Alagoinhas para frequentar os laboratórios do Departamento e os de Ciências Humanas ficaram em Caetité. Então, o Conselho convida professores de outras universidades para *in locus* ver como funciona o curso, ouvir depoimento dos professores/formadores e de professores/estudantes, no caso os monitores, para saber o que significou esse curso, observar se houve mudança de comportamento, o que disseram antes e depois, e tudo isso é que vai dar o reconhecimento do curso. (MARIA DE LUORDES).

Ainda que, na perspectiva dos sujeitos/colaboradores da universidade, como também das lideranças do movimento, não tenha havido quaisquer problemas de reconhecimento dos cursos, Thierry de Burghgrave adverte quanto à autorização desses cursos por parte do Conselho Estadual de Educação, levando-os a momentos de desesperança de que tais cursos não fossem autorizados.

[...] o Conselho Estadual de Educação da Bahia conhecia a experiência das Escolas Famílias, isso também de certa maneira facilitou o reconhecimento dos cursos. Agora, quanto à aprovação não foi tão evidente não... (NORMA NEIDE)

[Esta aprovação] encontrou problemas, ela encontrou resistências, inclusive demorou muito tempo para sair a autorização por parte do Conselho para começar os cursos e isso atrapalhou muito também, desanimou muita gente, tempo entre o início do contato com a UNEB, a proposta inicial e depois para começar realmente os cursos. Isso foi um desgaste muito grande, muitas vezes nós íamos para as reuniões esperando que ela nos dissesse que foi negado, entendeu? Mas finalmente saiu... (THIERRY DE BURGGHGRAVE).

A questão da aprovação e do reconhecimento de cursos de formação inicial e continuada para os coletivos sociais diversos, incluindo os educadores do campo, por parte dos órgãos reguladores, ainda representa um problema nos dias atuais, apesar da abertura político-pedagógica e de ações normativas que vêm orientando as políticas públicas de

educação do campo na contemporaneidade por meio da SECADI/MEC. Neste sentido, Arroyo diz (2008, p.20-21):

Os processos formativos lentos de reconhecimento desses cursos, a classificação como cursos e programas de extensão, a constante preocupação que aparece nos relatos e nos debates das faculdades para que os currículos destinados a esses coletivos não desviem do que é considerado como qualidade e seriedade acadêmicas, como curso de ‘alto’ nível, revelam essa visão infantilizada que se projeta sobre os mesmos e sobre os projetos pedagógicos que os atendem. Como são persistentes, entre nós, as representações negativas da diversidade.

De fato, as observações destacadas pelo autor são pertinentes, afinal, mantêm-se ainda, no imaginário das pessoas que fazem parte dos órgãos reguladores do Estado, inclusive de parte também de setores das próprias universidades, uma ideia de que tais cursos de formação para os coletivos diversos são de menor valor teórico-epistemológico se comparados com os cursos denominados de regulares.

Neste sentido, vale destacar a atuação de algumas universidades, entre as quais, a Faculdade de Educação da UFMG, que, desde a década de 70, “[...] apostou na radicalidade política de abrir-se aos movimentos sociais, e não apenas a pensamentos críticos” (ARROYO, 2008, p. 33); a Universidade de Brasília, que também tem sido parceira dos movimentos sociais e sindicais desde a inauguração do debate em torno da educação do campo, inicialmente nas áreas de reforma agrária e ampliado para outros territórios rurais; e a UNEB, que também abraçou desde o início o PRONERA e outras ações denominadas de afirmativas, entre outras instituições superiores, apostando em novas bases, em novas concepções de educação na perspectiva de construção de novos conhecimentos oriundos desses coletivos diversos, segregados ao longo do tempo pela história da educação deste país continental, plural, diverso, entre outras singularidades.

5.2.7 Acompanhamento dos Cursos

Tendo em vista a complexidade desses cursos para os monitores das EFAs pelo fato de essas escolas estarem espalhadas em todas as regiões do interior baiano, instigou saber como se deu o processo de acompanhamento dos cursos pela Universidade através da Coordenação Geral de Projetos Especiais, como também sob o olhar das lideranças do movimento. Segundo as entrevistadas/colaboradoras da UNEB, o processo de acompanhamento foi contínuo, avaliando e reavaliando a todo o momento o processo formativo, inclusive cobrando

diretamente dos coordenadores de cada curso. Além disso, ao final de cada módulo, eram exigidos relatórios dos professores/formadores, sem contar os encontros com o conjunto de supervisores de estágio e a supervisão *in locu*.

Essa questão do acompanhamento dos cursos também foi feita de perto pelo conjunto das lideranças do movimento, incluindo as coordenadoras pedagógicas, muito bem pontuadas nas falas dos entrevistados.

O primeiro ano foi em Riacho de Santana todo mundo juntos, os cinco cursos juntos, a partir do segundo ano e terceiro ano, foi separado: Letras, História e Geografia ficaram em Riacho e por causa de laboratórios, equipamentos, etc... Biologia e Matemática foram para Alagoinhas. Porque Alagoinhas? Por dois motivos: porque Riacho de Santana era a AECOFABA e em Alagoinhas temos a Escola Família Agrícola de Alagoinhas, escola que deu nascimento a REFAISA [...] além de que, nesse campus da UNEB, tinha os equipamentos requisitados para as aulas de Biologia e Matemática. Então, no primeiro ano ficou nas instalações da própria AECOFABA onde hospedaram os cursos e os cursistas. **É claro que, além da Coordenação Pedagógica da Universidade, havia um acompanhamento de perto do pessoal da AECOFABA porque eles estavam no seu domínio, então tinha todo o pessoal da AECOFABA que trabalhava juntamente com o pessoal da Coordenação da UNEB.** (THIERRY DE BURGGHGRAVE). (Grifos acrescidos).

Por parte da AECOFABA ficou sempre o Padre João, Isabel e Sílvia essas três, essas pessoas acompanharam o tempo todo, a formação, até em Alagoinhas tiveram várias vezes, para encontrar o pessoal no período em que estavam fazendo a sua formação presencial. Esse acompanhamento foi constante durante esses três anos. Outro acompanhamento que aconteceu, no período de alternância que não era presencial todo pessoal voltava para sua base de trabalho, para sua Escola Família que trabalhava e quando voltava para Escola Família que ele estava lotado, **tinha o acompanhamento não só Isabel, Padre João e Silvia mais da própria associação daquela escola que o liberou, que o enviou, que estava investindo na formação daquele pessoal,** além da própria UNEB, que escalava professores para acompanhar por que todo esse período foi considerado como período de estágio, como dia letivo. Então, a UNEB tinha sempre alguém nas áreas certas, acompanhando nas escolas a formação desse pessoal e seu desempenho em sala de aula. Então, esse acompanhamento foi constante, foi bastante forte, não só por parte da AECOFABA e REFAISA, mas também por parte da UNEB. (JOAQUIM NOGUEIRA). (Grifos acrescidos).

Verifica-se que, no momento em que os cursos estavam funcionando na AECOFABA, houve um envolvimento de toda a equipe pedagógica dessa entidade quanto ao processo de acompanhamento, sem contar os membros da Associação, conforme ressalta o entrevistado:

A AECOFABA teve esse grupo de pessoas porque cada Associação da escola tem pessoas de várias formações, apesar de que as associações têm

muito agricultores que não tem uma formação registrada, mais mesmo assim eles sabiam o que queriam e sabendo o que queria, acompanhava como também exigiam acompanhamento, andamento do professor dentro da formação esperada. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Contudo, com a transferência no segundo ano dos cursos de Matemática e Biologia para Alagoinhas, por conta de toda uma infraestrutura, conforme destacado nas falas dos entrevistados, a responsabilidade quanto ao acompanhamento foi feito de perto pelo Assessor da REFAISA na época, e, hoje, sujeito/colaborador desta pesquisa, como ele mesmo diz:

[...] em Alagoinhas eu assumi essa responsabilidade em nome da REFAISA de acompanhar o dia a dia dos módulos presenciais; eu passava uma boa parte do meu tempo, eu que fazia os contatos com o corpo docente de Alagoinhas, fazia daqui também do Campus de Salvador. A gente dava esse acompanhamento, nós estávamos com a preocupação de estar ao lado, essa preocupação sempre acompanhou todo o curso. Nunca a universidade se encontrou sozinha, tinha alguma coisa para resolver a gente estava lá imediatamente para responder o que eles precisavam, entendeu? (THIERRY DE BURGHGRAVE).

Constata-se, por meio das narrativas dos sujeitos/colaboradores, tanto da universidade quanto do movimento, um envolvimento, uma implicação direta com a formação dos monitores desde o início do processo, sem contar, é óbvio, com o apoio incondicional do movimento à universidade, pois esta esteve sempre presente naquilo considerado necessário, fundamental para o desenvolvimento dos cursos. De fato, foi um esforço muito grande de todos os envolvidos: monitores, alternantes, equipe pedagógica e associações locais, como recorda Thierry De Burghgrave:

Então esse foi um processo que exigiu muito e que desgastou muito as EFAs e a gente sentiu isto, tanto que nas minhas avaliações posteriores eu disse: se fosse para recomeçar não poderia ser a mesma coisa, tinha de inventar outra coisa, outro sistema porque isso foi desgastante demais e certamente para os próprios alunos, foi desgastante para os professores, monitores, para os alternantes também, que sofriam com esse processo de desgaste dos professores refletia com certeza nos alternantes. Então durante esse tempo, foi um período muito duro para as escolas poderem continuar suas atividades, muito desgastante.

Nesse contexto, vale destacar as considerações apresentadas por Joaquim Nogueira sobre o papel da Associação, enquanto atividade meio, de base participativa, que desempenha em um CEFFA, como visto no caso em estudo, não se restringiu tão somente à atividade de

gestão e à busca da promoção do desenvolvimento local sustentável e solidário. Esses atores locais, a família dos alternantes principalmente, a maioria deles agricultores familiares e com uma formação escolar elementar, sabiam, contudo, o que queriam em relação à formação desses educadores do campo e, portanto, acompanharam de perto o processo formativo dos monitores nas respectivas escolas onde atuam ou atuavam.

Essa questão revela que as Associações vêm cumprindo o seu papel no seio do movimento CEFFAs, e, por este motivo, são consideradas como o coração do processo de formação alternada. Daí dizer que a eficiência da Pedagogia da Alternância, chamada também de pedagogia da cooperação só acontece verdadeiramente se os seus coformadores, incluindo as famílias organizadas na Associação, partilharem de todo o processo educativo (GIMONET, 2007).

5.2.8 Alcance dos Objetivos

Como em qualquer atividade formativa e esta não poderia fugir às regras, verificar se os objetivos propostos foram alcançados, é parte integrante e de fundamental importância para se avaliar todo o processo formativo. Assim, outra categoria de análise recaiu sobre o alcance dos objetivos dos referidos cursos por parte da instituição formadora, como também por parte das redes proponentes da formação.

Por parte da universidade enquanto instituição formadora, segundo os sujeitos/colaboradores, os objetivos foram alcançados, principalmente por ter sido o primeiro curso em formato modular e em regime de internato ofertado pela universidade e voltado para um coletivo social que vivencia situações semelhantes de ensino-aprendizagem, pois os CEFFAs, com seus pilares e ancorados em sua filosofia que dão vida a essas escolas do/no campo, desde o seu nascedouro em território francês até os dias atuais. Entretanto, Maria de Lourdes sugere que, para saber se realmente os objetivos foram alcançados, um estudo com os egressos, pois talvez sejam eles os que possam realmente responder melhor essa questão: “Seria interessante se alguém fizesse um trabalho para saber como é que está a situação atual desses egressos”.

Aqui reside, portanto a importância desta pesquisa, ao buscar compreender o que os educadores consideram como sendo singular na formação do ponto de vista pessoal e profissional sobre o processo formativo. Do mesmo modo, busca compreender se os professores/formadores identificaram singularidades nos de licenciatura e nos

professores/estudantes, comparando com outras licenciaturas e com outros estudantes de que participam como professor/formador.

Ainda que sob a visão dos sujeitos/colaboradores da universidade, os objetivos dos cursos terem sido alcançados, inclusive, sugerindo um estudo mais aprofundado sobre essa questão sob a ótica dos professores/estudantes, as lideranças do movimento educativo avaliam que essa formação em nível superior atendeu de fato às exigências legais, como também possibilitou uma formação, o que podemos chamar de “conteudista”, mas, em termos de movimento, pelo visto, ainda precisa ser investigado, o que provavelmente o estudo em pauta possa revelar por meio das entrevistas com os professores/estudantes. Veja-se o que dizem os entrevistados.

Atenderam, foi muito bom, por que a gente ver até no próprio movimento o crescimento que houve na formação desses monitores e consequentemente o repasse que eles fizeram para os alunos. O conteúdo da formação melhorou muito nas escolas e os próprios estudantes na época, professores nas escolas hoje, a gente ver também o crescimento deles, eles mudaram muito depois dessa formação, melhoraram muito a sua produção na escola, mais não só nisso, mais também como pessoas, em compreensão e isso melhorou muito no movimento. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Em termos legais sim, em termos legais a gente se encontrou com 150 monitores qualificados com ensino superior. [...]. Enquanto Escolas Família nós tivemos essa intenção mesmo de estar de acordo com a lei, mais quando a gente foi se dar conta essa lei não foi aplicada com tanta rigidez, mais tudo bem a gente certamente não ia se arrepender. **Eu acho que esses cursos responderam em parte as expectativas. Eu acho que deu sim uma formação melhor aos nossos monitores, agora em termos de movimento eu não sei se foi uma coisa tão boa assim não, a gente tem sérias dúvidas em relação a isso, [...]** (THIERRY DE BURGGHGRAVE). (Grifos acrescidos).

Além desses aspectos, as lideranças do movimento chamam atenção para dois outros que, a nosso ver, são fundamentais para compreender essa formação voltada para um coletivo de educadores do campo que praticam a pedagogia da alternância.

E depois do curso uma vez realizado, eu estou pra dizer que como o curso não foi de alternância, não levou em consideração a pedagogia da alternância, nem a filosofia das escolas famílias, isso teve um reflexo depois também para os professores que fizeram os cursos, adquiriram uma experiência, o conhecimento teórico muito bom, mas a parte da filosofia das EFAs não foi trabalhada e isso resultou que muitos perderam a motivação e viram em outras possibilidades profissionais melhores opções de vida. Essa é a minha análise pessoal. (THIERRY DE BURGGHGRAVE).

Outra questão que talvez não pode responder a altura foi aquilo que você introduziu no início da entrevista, não foi um curso voltada para a pedagogia da alternância especificamente, com seus instrumentos, etc... Isso nos faltou, até por que era difícil na época, uma coisa nova que estava começando, para implantar tudo assim como a gente queria não era fácil, poderia talvez até ter uma dificuldade no reconhecimento dos cursos. Faltou-nos um pouco essa preocupação e esse aprofundamento sobre a pedagogia da alternância. Depois dos cursos concluídos a gente sentiu isso, realmente faltou, tanto é que nós estamos tentando completar um pouco essa parte, com a formação agora continuada de nossos monitores. A cada momento que temos um encontro que são duas vezes por ano, a gente procura trazer alguém para fortalecer um pouco no grupo essa questão da pedagogia da alternância. Então, nos faltou um pouco aquilo, mas o curso como tal foi bom, ajudou muito e desenvolveu muito o grupo e as escolas, conseqüentemente. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Como visto, na visão das lideranças do movimento, existem alguns aspectos que necessitam de um olhar, de uma análise mais aprofundada sobre esse processo formativo. A primeira delas, tratando-se das exigências da LDB quanto à formação superior para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, tais cursos atingiram os objetivos, pois parte considerável dos monitores, muitos deles com formação em nível médio – Curso Técnico Agropecuária – tiveram a oportunidade de se qualificarem em outras áreas e, conseqüentemente, houve melhoria no ensino dos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares que ministram.

A segunda questão que merece uma reflexão é o fato de os cursos não levarem em conta a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos nem tampouco a filosofia dos CEFFAs, como enfatizaram muito bem as lideranças do movimento. Essa questão remonta a duas observações apontadas anteriormente. A primeira delas é o total desconhecimento por parte das universidades brasileiras quanto à metodologia adotada pelos CEFFAs, presente em nosso país há mais de quarenta anos, mas que só tem servido para o desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação.

A segunda observação que deve ser destacada diz respeito ao ano em que os projetos desses cursos foram elaborados e o tempo de implantação após a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, período que coincide com o nascimento do movimento nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, que depois passou a ser chamado *Por uma Educação do Campo*, pelo fato de o movimento entender que os povos do campo têm direito a uma educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse momento corresponde ao final da década de 90, quando da realização da I Conferência em 1998, considerada como um

momento de batismo coletivo na luta por um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o conjunto do povo brasileiro que vive e produz no campo (CALDART, 2004a).

Neste caso, se forem levados em consideração a conjuntura política e educacional da época em que tais cursos foram implementados, e os aspectos já aqui sinalizados, além do receio de que tais cursos não pudessem ser aprovados, recomendados pelos órgãos reguladores, provavelmente se justificaria a ausência da pedagogia da alternância e de seus instrumentos enquanto concepção filosófica e metodológica nos projetos político-pedagógicos dos cursos. É que o fato de ter sido em sistema modular e em regime de internato não caracterizou de fato uma formação **PARA e PELA Alternância**, como acontece na França, coerente com as finalidades dos CEFFAs, ou seja, uma formação que dê conta de atuar nesse sistema educativo, desenvolvendo competências que a própria função exige, conforme ressaltado no Capítulo 2.

Para tanto, a formação pedagógica inicial ofertada pelas associações regionais, no caso da Bahia, pela AECOFABA e REFAISA, ou pelas organizações em âmbito nacional – UNEFAB e ARCAFAR SUL e NORTE-NORDESTE –, constitui uma atividade obrigatória e, portanto, condição fundamental de aprendizagem do monitor no CEFFA. Daí ser uma formação capaz de acompanhar a entrada do monitor, sua experiência ao longo do processo formativo, ligando sempre a prática à teoria. Por esse motivo, a formação pedagógica inicial não deve ser pensada e desenvolvida de ensinamentos nem tampouco de consumo de conteúdos abstratos fora da realidade concreta dos monitores (GIMONET, 2007).

5.2.9 Formato dos Cursos e a Qualidade da Educação nas EFAs

Ao ofertar cursos de licenciatura em sistema modular, em regime de internato para o conjunto dos monitores das EFAs da Bahia, que adota uma pedagogia diferenciada além dos demais pilares que dão sustentação à essas escolas, e, deste modo, propõe uma formação para os jovens, adolescentes do campo que praticam em sua maioria a agricultura familiar de forma sustentável, a questão do formato e da melhoria da qualidade da educação constituiu outra categoria de análise.

Em relação ao formato dos cursos, segundo as entrevistadas/colaboradoras da universidade, este foi muito bom, principalmente com a inclusão dos componentes curriculares: Oficinas Pedagógicas e Atividades Complementares. Contudo, na visão das

lideranças do movimento, os cursos faltaram enfatizar a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos.

O formato é muito difícil de dizer, mais o espírito da coisa deveria ser outro. A primeira coisa seria dizer para a universidade: vamos trabalhar juntos e agora vamos elaborar juntos os grandes eixos e vamos priorizar, então, a pedagogia da alternância e seus instrumentos. Hoje nós teríamos mais condição de fazer isso e a universidade estaria, mas aberta para fazer isso também (THIERRY DE BURGHGRAVE).

Se fosse repetir o curso seria em outro formato, fortalecendo a pedagogia da alternância; se fizesse um novo curso a gente ia ter essa preocupação com certeza. [...] Nós tínhamos uma preocupação enorme no início por achar que iríamos enfrentar dificuldades com a UNEB devido à questão da pedagogia da alternância, do sistema da escola família e este programa de formação modular. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Em relação à melhoria da qualidade da educação nas EFAs, as lideranças do movimento afirmam que de fato melhorou bastante o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas e atribuem essa melhoria à universidade “[...] que nos deu essa oportunidade, com uma equipe bastante competente” (JOAQUIM NOGUEIRA). Do mesmo modo, expressa Thierry De Burghgrave “O que eu quero te dizer é que de qualquer maneira eu acho que os cursos foram um avanço para as escolas, com certeza”, Porém, chama atenção para as consequências desta formação em nível superior, tanto para as EFAs como para os monitores que, de posse de um diploma superior e da necessidade de valorização profissional como também de remuneração mais digna, acabaram deixando o movimento, o que ele considera legítimo haja vista as condições salariais dessas escolas.

Esses cursos foram uma faca de dois gumes, pois de um lado você tinha, vamos formar nosso pessoal, vamos melhorar a qualidade de ensino, mas de outro lado você formava alguém que tinha uma arma na mão para dizer agora eu também quero ser reconhecido profissionalmente, e isso implica em que? Ser reconhecido profissionalmente? É questão de salário e todos nós sabemos que sempre foi o grande problema dentro das Escolas Famílias Agrícolas, é do salário pouco, e além de ser um salário pouco, muitas vezes irregular, ou seja, com muitos atrasos, muitos problemas [...] os técnicos agrícolas, estão de certa maneira felizes de ter um emprego e gostavam porque a grande maioria deles foram ex-alunos de Escolas Famílias. Agora uma vez que eles têm um diploma superior, não é que eles perderam a motivação, é porque isso eles tem, e é humanamente justificável, de dizer assim: também quero ser valorizado, afinal de contas, não posso ser mais a mesma coisa do que era antes, entendeu? Também têm o direito de ter uma perspectiva profissional. Com esse diploma na mão começaram a exigir, quando viram que as Escolas não tinham, não por má vontade, mais por condições às vezes de responder de uma maneira direta a essa exigência ou a essa reivindicação. Daí começou a aparecer pelo fato de serem diplomados

pela universidade outras oportunidades de emprego, melhor remunerados, com uma garantia e uma regularidade. Quem é que não pensa nisso, afinal de contas até porque é muito bonito, a motivação, a militância, é muito bonito, o engajamento que sempre foi o forte das Escolas Famílias Agrícolas, é só estudar um pouco de onde vêm as escolas famílias e ver que isso é muito importante, mas hoje em dia tem essa outra parte que você não pode negar. (THIERRY DE BURGHGRAVE).

Ainda que o colaborador/entrevistado acima, considere essa formação uma “faca de dois gumes” por conta do seu impacto no âmbito das escolas, como também na vida pessoal e profissional dos monitores, ele avalia que tudo isso foi importante, pois, de certo modo, acabou forçando o movimento CEFFAs a buscar alternativas, outras possibilidades, inclusive, de parceria com o Estado cujo objetivo é a adoção de políticas públicas, até porque os CEFFAs praticamente têm sido mantidos com recursos financeiros de entidades internacionais, como pontua o entrevistado.

Tem algumas entidades que ajudaram as EFAs por 30 anos com grandes investimentos financeiros, esses também começaram a dizer: **êpa, para aí o estado brasileiro está aonde? A educação não é dever nosso não, a educação é dever do estado, então porque o Estado não assume as responsabilidades constitucionais para com essas escolas?** E aí há todo um mistério, a SIMFR que até hoje apóia as escolas [...] há vinte e tantos anos que esse pessoal está ajudando as regionais, os CEFFAS [...]. Então, isso também foi uma consequência um pouco desses cursos onde percebemos que tínhamos de correr atrás de todos os nossos monitores, então aí teve que começar a fazer seminários estaduais, nacionais, começar a correr atrás de convênios com o município, com o Estado, com a Federação, entendeu, com a União. Há toda uma preocupação, um envolvimento hoje em dia com isso, não conseguiram ainda, mas, pelo menos, a conscientização está aí de que precisa correr atrás. Isso eu vejo como um ponto positivo, porque despertou no movimento o sentimento de que era necessário com a diminuição do aporte externo e a fuga de certa maneira dos monitores mais fixos, com mais perspectiva, isso levou o movimento a se armar e até ter uma relação com eles. (THIERRY DE BURGHGRAVE). (Grifos acrescidos).

5.2.10 Avaliação dos Cursos

Considerando as dimensões pessoais e profissionais que esta formação possibilitou aos professores/estudantes, em cinco áreas do conhecimento, para esse coletivo de sujeitos sociais implicados com a educação do campo, na perspectiva do desenvolvimento local sustentável e solidário, entre outras singularidades, a questão da avaliação dos cursos, sob o olhar dos

representantes da UNEB e das lideranças do movimento educativo, constituiu na última categoria de análise deste capítulo.

A avaliação que os sujeitos/colaboradoras da universidade fazem dos cursos é que foi extremamente positivo, inclusive uma delas pontua: “Meu grande sentimento é que muitos deles deixaram as Escolas Famílias Agrícolas porque fizeram concurso e passaram, foram aprovados. Isso aí para mim foi uma coisa, mas é isso mesmo, eles querem é melhorar de vida” (NORMA NEIDE). Já a colaboradora Maria de Lourdes, sugere nesta questão, ou seja, para se obter uma avaliação mais consistente sobre os cursos, entrevistar os professores/formadores do componente curricular Estágio Supervisionado, pelo fato de terem acompanhado os professores/estudantes durante todo o processo formativo, o que já estava definido na pesquisa em desenvolvimento desde o início, enquanto um dos sujeitos/colaboradores.

A avaliação que um dos entrevistados do movimento faz sobre os cursos está em consonância com as lideranças da Universidade, e, por este motivo, considera também que foi muito bom, porém se queixa da saída de muitos dos professores/estudantes, que deixaram o movimento após a conclusão. Diz ele:

[...] depois que esse pessoal recebeu essa formação, e lá no interior com as dificuldades que existe e até por causa da própria LDB, nós tivemos uma procura, uma “tentação” muito grande por parte das prefeituras procurando pessoas com essa capacidade, com essas formações para os próprios colégios das prefeituras. O colégio de 5ª a 8ª lá do distrito tal, não tem coordenador pedagógico, não tem professor de Biologia, não tem professor de Matemática, então tivemos essa “tentação” de nossos monitores serem convidados e até com salários melhores e aí é difícil, mesmo com aquele compromisso que tivemos no início de o monitor continuar pelo menos dois anos, muito monitores conscientes que receberam essas propostas não foram porque tinham a certeza e consciência da dívida com o movimento. Então, essa foi uma dificuldade que enfrentamos de modo especial nos dois e três primeiros anos. Hoje não, hoje já se firmou um pouco os que saíram, e os que não saíram continuam no movimento; um bom número continua hoje, não sei lhe precisar agora exatamente se é 60,70 ou 50% mais de 50% com certeza continuam no movimento. Ainda existe escola nossa que tinha cinco monitores, porque nossa escola gira em torno de cinco, seis ou sete monitores e ainda temos escolas com cinco monitores que fizeram a formação universitária nesse programa com a UNEB, e continuam até hoje na própria escola, a exemplo de Caculé e de Paramirim [...]. (JOAQUIM NOGUEIRA).

Bastante diferente dos demais entrevistados, a liderança do movimento, colaborador Thierry de Burghgrave ao ser inquirido sobre a avaliação que ele faz dos cursos, ressaltou que a preocupação no momento é com os CEFFAs, sobretudo, por conta da omissão do Estado em

relação a esse movimento educativo do/no campo, que vem ofertando não só os anos finais do ensino fundamental, mas também o ensino médio integrado à educação profissional, o que acaba por exigir um número maior de monitores e professores. Isso resulta em mais custos para as escolas, como ele mesmo diz:

[...] eu estou muito preocupado hoje em dia é com os CEFFAs em geral por que estou vendo que o Estado não está respondendo a altura do esforço que o movimento está fazendo. A resposta do Estado ainda está muito aquém daquilo que deveria ser e isso é preocupante, porque isso provoca certo tipo de esvaziamento do movimento, pois os nossos monitores não têm plano de carreira, a maioria deles não tem perspectiva de futuro [...] você sabe que é um movimento já em curso há vários anos para o ensino médio e educação profissional? Você vai poder ver nesse trabalho (pesquisa desenvolvida por Begnami) o trabalho de crescimento, tendência normal das EFAs de abrirem o curso de ensino médio integrado à educação profissional. Então, para esse curso de educação profissional de ensino médio, a legislação é muito exigente, você precisa ter professores com formação específica em cada disciplina e são muitas disciplinas então o que você tem hoje na maioria das escolas? (THIERRY DE BURGHGRAVE).

Orientada por estas questões e tendo como referência essa mesma linha de preocupação, ou seja, no tocante à concepção dos CEFFAs, esse sujeito/colaborador chama atenção para a atuação dos monitores em um CEFFA de um lado, e, do outro, o fato de os professores que só vão a essas escolas para dar suas aulas, sem compromisso com Pedagogia da Alternância e o dia a dia dessas escolas, que têm o início de suas atividades às 05h00min horas e encerram às 22h00min horas.

Uma equipe reduzida de monitores que realmente são monitores na concepção nossa da palavra, que acompanham o internato, que visitam as famílias, que dão vida à escola e depois você tem toda uma equipe que nós chamamos de professores externos que, bem ou mal, e infelizmente muito mais mal do que bem, ensinam nessas escolas suas disciplinas e pouco se interessam ou pouco querem se comprometer com a pedagogia da alternância e seus instrumentos pedagógicos. Isso provoca pouco a pouco um desvirtuamento da Escola Família em si. Esse é um problema muito sério, e aí eu vejo muitas vezes que o Estado não tem dado a devida compreensão para isso, não há políticas públicas para garantir, assegurar isso com as Escolas Famílias Agrícolas. (THIERRY DE BURGHGRAVE).

As descrições e análises em torno do processo de construção e implementação dos cursos de formação inicial cursos de licenciatura para os monitores das EFAs tratadas ao longo deste capítulo, por meio da análise documental (projetos político-pedagógico), do dito por meio das narrativas dos responsáveis pelo processo de formatação (implementação) por

parte da universidade, como também das lideranças desse movimento educativo do campo, e do não dito, revelaram a necessidade de compreender melhor esta formação inicial para um coletivo de educadores sociais, comprometidos com a educação do campo, seja por meio de suas vozes — professores/estudantes, seja por meio dos professores/formadores que desenvolveram suas atividades docentes no núcleo básico, no núcleo específico e no estágio supervisionado, a ser tratado no capítulo seguinte.

6 DIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE UMA FORMAÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS/COLABORADORES DA PESQUISA

Este capítulo intenta analisar as narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa — professores/estudantes e professores/formadores — recolhidas por meio de roteiros de entrevistas semiestruturadas em profundidade, conforme descrito no capítulo metodológico. Desse modo, o capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, analisa as narrativas dos professores/estudantes e, na segunda, as dos professores/formadores. Para tanto, lançou mão da análise de conteúdo tendo em vista que essa perspectiva analítica permite que as descobertas por meio do uso de instrumentos e técnicas de pesquisas, ganhem relevância teórica quando faz comparações textuais reveladas pelas semelhanças e diferenças, e, no caso deste estudo, manifestadas pelas narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa e da análise documental.

6.1 DOS PROFESSORES/ESTUDANTES

Compreender o que os professores/estudantes consideram como sendo singular na formação inicial do ponto de vista pessoal e profissional, é um das questões e objetivos específicos que orienta esta investigação acadêmico-científica, ao pesquisar os cursos de graduação, licenciatura plena, ofertados pela UNEB para os monitores das EFAs da Bahia. Neste sentido, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada em profundidade junto a onze (11) professores/estudantes, sendo cinco (05) da Escola Família de Caculé (EFAC), três (03) da Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal (EFARP) e três (03) egressos das EFAs, sendo: uma da EFA de Angical, uma da EFA de Ribeira do Pombal e um da EFA de Pintadas.

Conforme descrito no capítulo metodológico quanto à escolha das EFAs e dos respectivos professores/estudantes para participarem da pesquisa na condição de sujeitos/colaboradores, foi o de que tais escolas atendessem aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, ou seja, que em uma EFA de cada rede (AECOFABA e REFAISA) existissem,

preferencialmente, cinco professores/estudantes de cada um dos cursos ofertados – Letras, Matemática, Geografia, História e Biologia. Porém, quando em contato com os coordenadores pedagógicos das respectivas redes, fui informada de que somente a EFA de Caculé e a de Paramirim, filiadas à AECOFABA, e, por ainda manterem em seu quadro os cinco professores/estudantes que concluíram os cursos, estariam aptas a se constituírem como *locus* deste trabalho.

Em relação à rede REFAISA, não existe mais uma EFA filiada a esta entidade que tenha os cinco professores/estudantes, por terem deixado o movimento CEFFAs. Daí, justifica-se a escolha da EFA de Ribeira do Pombal, pelo fato de, no quadro de monitores dessa escola, existirem, atualmente, três professores/estudantes que cursaram esta formação inicial – objeto de estudo, como assinalado ao longo do corpo do trabalho. Essa situação foi considerada, pela pesquisadora, como um quantitativo bastante representativo com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

No que tange à escolha dos professores/estudantes egressos do movimento CEFFAs em seus locais de trabalho, os critérios foram os seguintes: a da entrevistada da EFA de Angical se justifica pela proximidade da pesquisadora com esta, pois, como a escola foi *locus* de estudo anterior de mestrado da pesquisadora e, por manter uma relação de intimidade com os monitores da escola, foi informada da sua saída; a do entrevistado da EFA de Pintadas se explica pois, quando esteve à frente da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação, ele era Assessor Parlamentar e acompanhava os processos que tratavam das EFAs, estabelecendo-se, assim, uma relação de proximidade, sendo, então, informada por ele do seu afastamento da EFAP; por último, a escolha da professora/estudante egressa da EFA de Ribeira do Pombal foi ocasional. Tudo se deu no momento em que esta pesquisa foi apresentada aos monitores e à direção da Escola e, ao serem citados os sujeitos/colaboradores, houve a informação sobre uma monitora egressa residente na referida cidade. Feito o contato, ela aceitou de imediato participar da pesquisa. Cabe ressaltar que as referidas escolhas desses sujeitos/colaboradores, seja por relação de proximidade, seja ocasional, se enquadram perfeitamente nos objetivos delineados que orientam esta investigação.

A idade desses sujeitos varia de 28 a 50 anos, no conjunto de quatro (04) do sexo masculino e sete (07) do sexo feminino, com estado civil variado, ou seja, três (03) solteiros, sete (07) casados, uma separada e uma que denomina de relação civil estável. O número de filhos vai de 01 a 03, sendo que a maioria, isto é, cinco, tem dois filhos.

Quanto à formação em ensino médio, os dados são os seguintes: quatro fizeram o Curso Técnico em Agropecuária na Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB), localizada no município de Riacho de Santana, considerada pelos entrevistados como entidade filantrópica, e, destes, dois (02) concluíram o curso no ano de 1991, um (01) em 1998 e um (01) em 1999; seis (06) cursaram Magistério em escolas públicas das redes estaduais e municipais e uma (01) na rede privada; o ano de conclusão varia de 1987 a 2000, com predominância nos anos 90.

No tocante à formação inicial dos professores/estudantes entrevistados, foram as seguintes: dois da área de Matemática, dois da Biologia, dois de Letras, dois de Geografia e três de História. A escolha desses sujeitos/colaboradores da pesquisa se deu pelos critérios estabelecidos previamente pela pesquisadora, conforme já citado, e, como visto, acabou abarcando profissionais das diferentes áreas de conhecimento dos cursos de graduação ofertados. Isso possibilitou uma análise sobre os distintos olhares que cada um dos entrevistados tem sobre cada um dos cursos de licenciatura, objeto e sujeito desta investigação acadêmico-científica.

Quanto aos nomes dos entrevistados, optou-se pelo uso dos nomes “verdadeiros” e, para tanto, foi encaminhada uma Carta de Consentimento (ANEXO B) a cada um dos entrevistados, com o que concordaram. A opção pelo uso dos nomes verdadeiros dos entrevistados se deu em virtude de só terem sido entrevistados professores/estudantes de duas EFAs e, sendo essas pessoas conhecidos do conjunto dos monitores/formadores das EFAs da Bahia, não houve a necessidade do uso de nomes fictícios, afinal, os modos como eles se expressam, suas vivências, experiências, entre outras particularidades inerentes a cada um, podem ser identificados pelos leitores deste trabalho de investigação.

Na sequência, para compreender melhor as informações profissionais dos professores/estudantes, foi elaborado o Quadro abaixo, cujos dados foram extraídos do roteiro da entrevista semiestruturada aplicada a cada um deles.

Quadro 10 – Informações sobre formação acadêmica e dados profissionais dos sujeitos da pesquisa

Nome	Local de Trabalho	Ano de Ingresso	Formação Inicial – Cursos de Graduação/Licenciaturas	Disciplina(s) que ministra na EFA	Tempo de atuação na EFA (Anos)	Atividade(s) antes de ingressar na EFA

Geraldo	EFA de Caculé	1992	Biologia	Biologia, Química, PPA, Ed. Física	12	Agricultor Familiar
Sandra	EFA de Caculé	2005	Matemática	Matemática	10	Professora
Geralda	EFA de Caculé	1992	Letras	Língua Portuguesa e Literatura	20	Associações Comunitárias
Vera	EFA de Caculé	1991	Geografia	Geografia, Sociologia e Física	8	Professora
David	EFA de Caculé	1999	História	História	13	Agricultor Familiar
Raimunda	EFA de Ribeira do Pombal	1995	Letras	Português/Inglês	17	Voluntária em Educação Formal; Não formal, Movimentos Sociais, Pastoral Rural, Sindicatos, Associações
Eval	EFA de Ribeira do Pombal	1995	Geografia	Geografia, Área Produtiva	17	Militante Mov. Sociais
Jocicleide	EFA de Ribeira do Pombal	2001	Matemática	Matemática	11	EFA: primeiro emprego

Fonte: Elaboração própria (2013).

Em relação ao ano de ingresso nas EFAs, verificou-se que, com exceção de duas professoras/estudantes que ingressaram no ano de 2000, os demais entre os anos de 1991 e 1995. Esse dado revela o grau de pertencimento, de enraizamento com a cultura camponesa (ARROYO, 2007b; 2008) e compromisso desses profissionais com essa alternativa diferenciada de educação do campo considerando o tempo de atuação desses sujeitos nessas escolas, ou seja, de 10 a 21 anos na condição de monitor/formador como são denominados pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e eles se veem e se identificam como tal.

Prosseguindo na análise do Quadro, identificou-se que as disciplinas ou componentes curriculares ministradas pelos professores/estudantes, estão em conformidade com a formação inicial e, pelo visto, estão capacitados para lecionar tais disciplinas. Trata-se de áreas do

conhecimento com conteúdos específicos, tanto do currículo dos anos finais do ensino fundamental quanto do currículo do ensino médio integrado à educação profissional, níveis de ensino nos quais os CEFFAs desenvolvem suas práticas educativas.

Partindo dessa afirmativa, ou seja, de que os professores/estudantes estão aptos a lecionar as disciplinas que compõem a organização curricular do ensino fundamental e médio por conta dessa formação inicial, cursos de licenciaturas em áreas específicas do conhecimento, busco em Marcelo García (1999) quando sustenta a ideia de que, além do conhecimento pedagógico, os professores também têm de possuir conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas que ensinam e isso influencia, por sua vez, no que e como ensinar.

Quanto às atividades por eles desenvolvidas antes de ingressarem nas EFAs, evidenciou-se que todas têm uma relação com o movimento de criação/implantação de uma EFA, pois tais escolas nascem exatamente da organização dos trabalhadores rurais e de outras formas de existência e produção no campo brasileiro, quais sejam: dos movimentos sociais e sindicais, das associações comunitárias, entre outras, com o apoio, na maioria dos casos, da Igreja Católica. Como visto, são profissionais que tiveram e têm, em sua trajetória de vida-formação, uma relação fecunda com a terra e com a luta pela reforma agrária; também, ao trabalhar com a educação não formal, essa trajetória está imbricada com a educação libertadora, emancipatória preconizada por Paulo Freire (1987), bastante diferente da educação bancária, pois, para esse autor, esta nega às classes populares, aos camponeses, a verdadeira práxis, ou seja, a capacidade dos sujeitos de praticar e teorizar.

Outra análise sobre as atividades desenvolvidas pelos professores/estudantes antes de ingressarem nas EFAs evidenciou, de certo modo, uma relação com os quatro pilares que sustentam essas escolas, já citados no Capítulo 3 deste trabalho, quando os trabalhadores, os camponeses se organizam em torno de um projeto de desenvolvimento local sustentável e solidário, ao contrário do projeto de desenvolvimento sustentável preconizado pelo agronegócio.

Além do mais, por ter de certo modo uma relação muito próxima com a análise acima, é fundamental destacar a participação desses professores/estudantes nas Associações Comunitárias Locais, o que prontamente nos remete a pensar a Associação Local enquanto um pilar e, portanto, uma atividade meio com vistas a alcançar os fins em um CEFFA, conforme descrito e analisado no referido Capítulo 3. Daí que, antes mesmo da criação e implantação de uma EFA, é necessária a criação de uma Associação Local, de base participativa, na qual os sujeitos (famílias, instituições, sindicatos dos trabalhadores rurais, entre outras formas de organização) sejam efetivamente os responsáveis pela gestão

administrativo-financeira, constituindo, assim, a Associação Local o ponto central para o desenvolvimento local sustentável e solidário

Seguindo esse mesmo percurso, ou seja, o de descrever e analisar os dados apresentados pelos professores/estudantes que concluíram a formação e deixaram as EFAs, denominados, neste estudo, de professores/estudantes egressos, sujeitos desta pesquisa, são apresentadas as informações profissionais dos referido sujeitos.

Quadro 11 – Informações Profissionais dos Professores/Estudantes Egressos

Nome	Local de Trabalho	Ano de Ingresso	Formação Inicial (Curso de Licenciatura)	Disciplina(s) que Ministra	Tempo de Atuação	Anos de Trabalho na EFA
Terezinha	SEC Angical/Coord. Pedagógica	2011	História	Coordenadora Área de Humanas	2	15
Érika	Empresária	2011	História	-----	2	08
Arievaldo	Assembléia Legislativa	2007	Biologia	-----	6	10

Fonte: Elaboração própria (2013).

No tocante às informações profissionais, especificamente quanto ao local de trabalho após deixarem as EFAs, verifica-se que, com exceção de uma egressa que está atuando na educação na condição de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Angical – Bahia, os outros dois desempenham funções diferentes do ser professor(a), ou seja: uma empresária e um Assessor Parlamentar.

6.1.1 Dimensões Pessoais Da Formação

6.1.1.1 Organização e Desenvolvimento dos Cursos

A primeira categoria analisada, como parte de uma das dimensões pessoais de formação inicial para os professores/estudantes das EFAs, diz respeito à organização e ao desenvolvimento dos cursos. Desse modo, quando questionados de como foi para eles permanecerem em regime de internato e em sistema modular durante alguns períodos dos cursos, se esta forma de organização facilitou o processo de aprendizagem, se contribuiu para

a socialização entre eles com vista à elaboração do conhecimento e quais aspectos facilitaram ou dificultaram essa forma de organização, a maioria das respostas se assemelha.

No caso da primeira questão, verifica-se que os professores/estudantes que foram alunos de EFAs consideraram bastante tranquila a forma como esses cursos foram organizados, por vários motivos: 1º) pelo fato de ter “acostumado” com as EFAs ao alternar os tempos-espacos de formação; 2º) pela possibilidade de convivência com pessoas de culturas diferentes; 3º) por ter estudado em EFAs do ensino fundamental ao ensino médio, entre outros aspectos expressos nas falas deles.

Eu achei super **tranquilo** por já trabalhar na Escola Família Agrícola, estar fora de casa, da família, de não estar lá só, ter os colegas, os companheiros de trabalho, também já conhecia o local, não tive problemas maiores, **desde 1991 que eu vivo na escola, eu gosto muito da pedagogia da alternância, eu acho que a importância da escola é a alternância [...]** (VERA). (Grifos acrescidos).

Na verdade, não foi muito complicado, eu não achei tão estranho **porque eu já estudei em Escola Família no ensino fundamental, no ensino médio e, como o regime era também de internato**, então não tive dificuldades de adaptar. É claro que ficava um período de 40 dias um pouco apertado, mais não foi nada estranho, não, **foi tranquilo**. (DAVI). (Grifos acrescidos).

[...] um momento de aprendizagem, dificuldades foram várias, **mas também como eu vim de Escola Agrícola, então isso contribuiu bastante e isso facilitou mais ainda, com a experiência que vim lá do ensino fundamental, lá do segundo grau, ajudou bastante no curso de formação**. (SANDRA). (Grifos acrescidos).

Se, para os professores/estudantes que passaram pela experiência de regime de internato em alternância, parece ter sido “tranquila” a forma como os cursos foram organizados, para os que não vivenciaram situações de alternância no período da formação escolar, ou seja, no ensino fundamental e médio, foi bastante difícil por conta de vários fatores presentes nas falas, como: a ausência da família, distâncias entre as cidades onde moram e os locais onde os cursos são ofertados, entre outros. Mas, por outro lado, tinham clareza da importância dessa formação e do que ela poderia representar tanto para a vida pessoal como para o meio socioprofissional, ou seja, tanto para a escola como para as comunidades de origem dos estudantes/alternantes.

Foi uma vivência difícil para mim; foi difícil, porque eu vim de uma realidade diferente. Quando iniciou o curso, a proposta de fazer a graduação em uma região, uma cidade fora da nossa, eu ainda era muito jovem. Para

mim, foi muito difícil o fato de estar longe, de passar muito tempo longe da família, de estar vivenciando, fazendo um curso intenso de horas por dia, de estar em sala de aula, tudo era novo, ainda mais por ser Matemática, um curso que exigia mais. No primeiro ano, o impacto foi maior, por conta da distância, e porque as disciplinas do primeiro ano do curso foram mais diversificadas, não foram tão específicas da área de Matemática. Mas o fato de estar longe mesmo, de sair, se deslocar, passar muito tempo fora, dormir e acordar no local que vai estudar foi difícil, mesmo [...]. (JOSCICLEIDE).

[...] a princípio, foi um desafio, foi difícil deixar a família, deixar toda a nossa realidade aqui e encarar o curso, mas fomos com um objetivo. Claro, foi difícil, mas com o objetivo de alcançar melhorias no aprendizado para também trazer para o nosso meio socioprofissional o aprendizado nosso que adquirisse lá naquele período. (EVAL).

Analisando ainda parte dessa categoria, uma fala chama a atenção quando a professora/estudante fala da dificuldade que viveu quanto ao formato dos cursos, pois, mesmo com dezoito anos de trabalho em uma EFA, considerou difícil o fato de permanecer durante muitos dias fora de casa e deixar suas filhas. Ainda que tenha feito tais observações, ressaltou a relevância dessa formação inicial para a sua vida pessoal e profissional.

A gente já tinha uma experiência de trabalho com a alternância, por causa da escola que trabalha com a pedagogia da alternância. Então, analisando friamente deveria ser normal para a gente, mais quando a gente analisa na prática, de fato foi bastante difícil, principalmente no meu caso, tinha 03 filhas, a mais velha tinha 16, a menor com 08 anos, então eu tive que deixar essas meninas aqui. Foi um sufoco sabe? Foi bastante difícil, pois cada vez que você saía você levava uma carga de emoções para lá e permanecia com essa carga até que voltava. Então, de alguma forma isso travava bastante, preocupava, mais por outro lado, eu entendia que isso era importante para minha vida pessoal, minha vida profissional e até para a minha vida familiar, porque ia me dar mais condições, mais preparo para estar trabalhando, prestar um serviço melhor para a escola [...] (RAIMUNDA).

Essa narrativa merece uma reflexão quanto ao momento de chegada dos adolescentes, jovens ou adultos nos CEFFAs, pois, provavelmente, eles chegam à escola com essa mesma “carga de emoções”, afinal, deixam suas famílias, seu meio sociocultural, e passam a viver em regime de internato, muitas vezes convivendo com pessoas de culturas diferentes, dividindo os mesmos espaços, as mesmas tarefas, entre outras especificidades próprias do internato, como também dessa faixa etária, sem desconsiderar o processo de formação/escolarização.

Pensando nas questões acima, Gimonet (2007, p. 105), ao tratar dos componentes de uma situação em formação, entre os quais, a família e o ambiente de vida, afirma que cada educando pertence a uma cultura, portanto: “A escola, a atividade pedagógica, não escapa desta pertença. Quando não é considerada surge um corte entre a vida e a escola, e cria-se

uma distância entre elas do ponto de vista cultural, com todas as conseqüências conhecidas como o fracasso escolar e a confusão que traz”.

Como visto, muito embora a professora/estudante tenha destacado suas dificuldades no campo pessoal, para a maioria dos professores/estudantes a forma como os cursos foram organizados não apresentou dificuldades e, desse modo, facilitou o processo de aprendizagem.

Todos destacaram que os conhecimentos aprendidos durante as aulas, no regime de internato, ao retornarem para as suas escolas, eram colocados em prática e, por se tratar de uma formação na qual eles se encontravam em plena atividade docente, uma entrevistada destaca: “[...] uma coisa é estudar se preparando para futuramente assumir uma profissão, outra coisa está se preparando dentro da profissão” (RAIMUNDA).

Além desse aspecto, evidenciaram a questão da convivência entre os colegas ao trocar ideias, preocupações, experiências, e, o mais importante, o que havia de comum entre eles, o que os unia: suas histórias de vida marcadas por resistências e não mais a história da opressão, do silenciamento ou da segregação social, racial, étnica, territorial, mas “[...] histórias de afirmação da diversidade, da memória, de identidades, valores e tradições coletivas” (ARROYO, 2008, p. 27).

As narrativas dos entrevistados, por sua vez, também nos remetem às reflexões de Molina (2009), ao afirmar que a educação do campo é indissociável da luta pela terra, pela reforma agrária e, à medida que esses sujeitos sociais trazem consigo o sonho da posse da terra e começam a romper com o latifúndio do saber construído historicamente por uma parcela hegemônica da sociedade brasileira, constata-se, por meio dessa formação inicial, outros sonhos, outros objetivos e, neste sentido, acabam impulsionando o desejo de aprender e apreender ainda mais, expresso pelos entrevistados, quando questionados se o formato dos cursos facilitou ou/não o processo de aprendizagem.

Sim, com certeza **facilitou pelo convívio e por ser um grupo da minha realidade, então eram pessoas que vinham do movimento, pessoas do sindicato, pessoas que trabalham com a questão da terra. Então, essa relação estava bem próxima, pessoas de cidades, de municípios diferentes, porém com o mesmo objetivo.** Eu não estava em uma turma de pessoas que eram filhos de grandes produtores, não, pois todos tinham assim a realidade, objetivos e sonhos parecidos. Então, isso impulsionou, deu mais vontade de prosseguir, isso facilitou a aprendizagem, **a realidade de todos era bem semelhante e os sonhos também.** Estávamos todos nós no mesmo patamar, na mesma busca. Então, não tinha ninguém com algo maior que a gente de local diferente, falávamos a mesma língua. (JOCICLEIDE). (Grifos acrescidos).

A convivência e a troca de experiência entre os colegas foram aspectos bastante destacados nas narrativas dos entrevistados e, desse modo, isso ajudou sobremaneira para o processo de socialização entre os cursistas, considerados pela maioria como dos itens que mais contribuíram para essa formação inicial, “[...] porque da forma que a gente ficava, um colega por estar próximo, por estar sempre junto, um ajudando o outro, isso possibilitou a socialização não somente com os professores mais também com os colegas, os cursistas” (GERALDO).

Sem dúvida, foi um momento ímpar na vida, **porque a gente construiu conhecimento com pessoas que trabalhavam na mesma modalidade de ensino que eu trabalhava, e a gente teve oportunidade de conhecer, de ter contato com todos os monitores da EFAs da Bahia, especialmente com o pessoal da REFAISA que a gente não conhecia e a gente passou a ter contato com o jeito que esse pessoal trabalhava, lidava com a pedagogia da alternância, com as lutas nos movimentos sociais**, que eu percebi, inclusive, que é muito forte principalmente na região de Pintadas, Monte Santo. Ficava maravilhada com as histórias que os monitores contavam do trabalho que eles faziam na comunidade, intercalando com o trabalho da escola (TEREZINHA). (Grifos acrescentados).

Acredito que sim, ajudou, **principalmente porque tinha várias pessoas de diversas regiões da Bahia, [...] por mais que todo mundo esteja inserido no mundo da educação, tem algumas diferenças e isso contribuiu bastante, pessoas de outras regiões de Pintadas, Monte Santo, com culturas diferentes, então isso foi a maior riqueza, em torno disso**. Para o curso de História, cada um tinha uma experiência, tinha um fato novo, um fato localizado de cada região, tinha muitos exemplos, tinha bastantes trocas (DAVI). (Grifos acrescentados).

Eu acredito que sim, porque lá às vezes a gente estava perto do colega, dormia tarde acordava cedo, de madrugada para estudar, batia na janela para estudar, estava perto um do outro. Ajudou bastante e depois também a troca de experiência foi bom demais; pessoas de outras regiões com pensamentos diferentes, foi muito enriquecedor. **Achei muito interessante essa troca de experiência, de vivências também com os professores, todo mundo no mesmo local, essa convivência com os professores foi além da sala de aula** (VERA). (Grifos acrescentados).

Essas narrativas nos remetem, mais uma vez, às reflexões do Prof. Miguel Arroyo (2008), quando ele trata das estratégias de formação oportunizadas pelos programas ou projetos de formação: ofertar mais espaços às narrativas coletivas, visto que a tradição oral se faz bastante presente na vida-formação desses coletivos diversos, ou seja, dos “velhos-novos narradores”, como ele denomina os sujeitos dos movimentos sociais.

Ainda que a maioria dos entrevistados tenha ressaltado a questão da troca de experiência, da vivência e convivência como fundantes para o processo de aprendizagem, uma fala nos chamou a atenção quanto ao regime do curso se facilitou o processo de aprendizagem. Segundo ela, acabou facilitando a aprendizagem, pois, se o curso fosse organizado em “regime normal”, as escolas eram obrigadas a fechar suas portas tendo em vista que praticamente todos os monitores das EFAs estavam nos cursos. Assim, prossegue: “[...] porque não tinha condição de ficar com outras pessoas que não são acostumadas com essa forma de trabalho, modular, pois ficava um tempo lá [Riacho de Santana] e um tempo aqui na escola. Se não fosse assim, o pessoal aqui não teria feito o curso” (VERA).

A narrativa dessa entrevistada nos instiga às reflexões, ou melhor, às preocupações expressas pelos colaboradores Thierry De Burghgrave e Joaquim Nogueira lideranças do movimento educativo CEFFAs, destacadas no capítulo anterior. Considerando a época em que tais cursos foram concebidos e executados e dadas as distâncias entre os maiores centros universitários baianos (Barreiras, Vitória da Conquista, Caetité, Guanambi, como cita Joaquim Nogueira), e as EFAs, e, tendo em vista as dificuldades de afastá-los de suas atividades docentes para se dedicarem totalmente aos estudos, em função das condições financeiras dessas escolas para contratar novos profissionais, era praticamente impossível possibilitar uma formação em nível superior.

Outra entrevistada, além de reforçar o que os demais professores/estudantes sinalizaram, destaca a diferença entre a forma de como esses cursos foram organizados, diferentemente dos cursos denominados de regulares, ofertados por universidades ou faculdades, afinal, no período de internato, no desenvolvimento dos módulos, toda a atenção deles se voltava para os estudos.

Ajudou bastante, até porque não ficava tão pesado para a gente como é nas universidades hoje, nas faculdades que você tem a obrigação de estar todos os dias naquele horário [...] **Lá eu estava voltada só para isso, e meus colegas também.** Era tanto que a gente esquecia algumas coisas da escola, a gente lá só lembrava de fazer as atividades de lá. Então, isso nos fortaleceu, porque eu aprendi mais sobre meu trabalho. Se esse curso tivesse acontecido como nas universidades comuns, em faculdade comum, não tinha dado tão certo [...] (Grifos acrescidos) (ERIKA). (Grifos acrescidos).

Por se tratar de um curso organizado em regime de internato e modular para um público diferenciado e por trabalhar com uma pedagogia também diferenciada, teve-se o interesse em saber se existiram aspectos dificultadores em tais cursos em todas as dimensões. Para a grande maioria, a questão da distância entre as escolas em que atuam e moram e os

locais onde os cursos aconteceram – Alagoinhas e Riacho de Santana –, foi de fato um elemento dificultador muito forte. Neste sentido, uma entrevistada tece algumas críticas, mas, em tempo, também sugere outro formato para os cursos que porventura venham a acontecer voltados para o conjunto dos monitores/formadores das EFAs: que fosse por regiões geográficas ou por territórios de identidade e cidadania da Bahia, tendo em vista que tais escolas estão presentes em todo o Estado. Além dessa crítica e sugestão, essa mesma entrevistada chama a atenção para mais dois elementos dificultadores no processo de ensino-aprendizagem dos cursos: o primeiro diz respeito ao perfil dos professores/formadores, considerando uma formação em nível superior que teve como público professores-estudantes-militantes (ARROYO, 2008); e o segundo volta-se para as questões metodológicas, do como ensinar. Veja-se o que ela diz:

Outra dificuldade, essa que estou colocando que é a parte mais político-social dentro do curso, pois ela não existia, tanto que a gente teve alguns atritos com alguns professores e foram atritos fortes porque, tudo bem, era uma posição e parecia ser uma posição pessoal deles: a maneira de encarar os problemas da sociedade, a maneira de encarar o enfrentamento desses problemas. Todo mundo tem direito de ser como é mais numa sala de aula quando a gente está trabalhando na questão de formação a gente tem que compreender que a formação cidadã tem que estar além do meu interesse pessoal, estou no trabalho e no trabalho tenho que pensar no interesse coletivo. Então, nesse sentindo, houve alguns atritos porque alguns professores eram um pouco, não sei, bem conservadores, um pouco contrário à posição de muitos dos cursistas que já vinham de experiência que não tinha essa característica de se fechar. [...] quer dizer, que tinham uma posição crítica dentro da sociedade e, então, isso às vezes tinha confronto, tinha atritos. **Então, acho que, em um curso desse, precisa se pensar que tipo de educador se adapta a essa proposta,** [...] não porque se deva excluir alguém, mas porque se a gente está trabalhando uma proposta com um grupo que está diretamente ligada às comunidades, é um grupo crítico que se preocupa em enfrentar o problema, [...] então, isso para mim foi outro problema (Grifos acrescidos) (RAIMUNDA). (Grifos acrescidos).

As considerações acima se voltam mais uma vez para as críticas do Prof. Miguel Arroyo (2008) quando discute a questão da formação e diversidade nos programas ou projetos de formação inicial direcionados para os “Os Diversos”, “Os outros” (ARROYO, 2008, p. 15). Para ele, assumir a diversidade como ponto de partida, na perspectiva de solucionar as questões de cursos de formação inicial, é de fundamental importância. Contudo, se esta dimensão formativa não for considerada em um currículo de formação de educadores oriundos de coletivos organizados diversos, entre os quais, os educadores do campo, tais cursos não “trarão grandes novidades”. O autor ainda argumenta:

A premissa é que esses cursos de formação não trarão grandes novidades, nem para os coletivos diversos nem para a condição docente e sua formação se se limitarem a adaptar temáticas, tempos e horários sem se abrirem à radicalidade política, cultural e educativa que vêm dos coletivos diversos, de sua organização e de seus movimentos, de seus processos de formação de militantes-educadores.

[...]

[...] Infelizmente essa história não faz parte do núcleo comum dos currículos de educação básica nem de Pedagogia ou licenciatura, apesar de ser um núcleo estruturante de nossa formação social, política, cultural e pedagógica. Na medida em que os programas de diversidade e formação inovarem nessa direção, estarão ressignificando concepções de Educação Básica, de Pedagogia e de licenciatura e de Universidade. Por aí os programas vão além deles mesmos, indagando as concepções de educação, de docência, de currículo e de formação hegemônica em nossos programas de formação docente. (ARROYO, 2008, p. 13;15).

Ainda que a entrevistada tenha chamado atenção para o tipo de educador que se encaixasse nesta proposta de cursos de formação, cursos de licenciaturas, na perspectiva de evitar “atritos” entre professores/formadores e professores/estudantes, tais críticas fazem pensar nas observações tecidas pela colaboradora Maria de Lourdes, destacada no capítulo anterior, quando ela afirma que sempre chamava a atenção da Coordenação Geral de que, para ministrar aulas nestes cursos de licenciaturas, o professor/formador teria de ter uma identificação com o programa dos cursos. Neste sentido, não poderia ser qualquer professor/formador, afinal, tratava-se de cursos com outro formato, voltados para um público totalmente diferente e dos cursos habituais que a universidade oferta, quer os cursos regulares, quer os programas/projetos especiais. Para ela, a experiência, a vivência, a prática desses professores, “estudantes-militantes” deveria ser respeitada no decorrer do processo formativo.

O segundo elemento dificultador apontado pela entrevistada quanto ao processo de ensino-aprendizagem, diz respeito à metodologia adotada pelos professores/formadores, que reforça, no entender dela, a visão de educador e, de certo modo, se assemelha à concepção de Arroyo (2008), quando discute as representações que os coletivos diversos trazem para os cursos de formação, entre estes, o de educador. Afirma ele (2008, p. 25-26): “[...] os estudantes e os coletivos diversos levam aos programas seu olhar e suas representações sobre sua diversidade, sobre sua história, sobre si mesmos e sobre os processos históricos em que suas diferenças foram hierarquizadas como desigualdades”.

E outra crítica minha: existiam alguns professores que realmente tinham uma dificuldade metodológica, de repasse, de dinâmica, enquanto tinham outros que eram fantásticos. Olha, eu lembro que tinha alguns professores que perdi o contato, mas são pessoas admiráveis não porque combinavam com aquilo que eu pensava, mas porque eu sentia que havia um esforço de compreensão da maneira como a gente trabalhava e havia um respeito a isso. **Então, isso para mim é o papel do educador. Educador não tem que concordar com o que o outro pensa, mas tem que se abrir para ver se ele está fazendo um trabalho. Esse trabalho tem que servir para a coletividade, ele não pode estar preocupado em pensar só na individualidade dele, como é que ele pensa as coisas, a tarefa da gente é motivar, é fomentar o questionamento, [...] (RAIMUNDA). (Grifos acrescidos).**

Um aspecto dificultador apontado por uma entrevistada está relacionado com a organização curricular dos cursos, particularmente com as chamadas Atividades Complementares. Diz ela:

Dificultou a parte do processo das atividades chamada de Atividades Complementares, isso para a gente foi uma dificuldade. Para mim particularmente, porque a gente estava lá no processo e a gente retornava com várias atividades complementares, para complementar o conteúdo de várias disciplinas que o módulo não dava para suprir, com certeza foi isso. A gente trazia muita informação, chegávamos às nossas escolas, na minha escola que tinha a carga de trabalho que nós tínhamos que retornar imediatamente, porque os amigos que ficaram segurando a escola, porque a escola não podia fechar, na minha época foram 08 (oito), foi a equipe toda e então pessoas de fora do movimento também que vieram ajudar e a gente tinha que retornar com tudo isso. [...] a gente tinha pouco tempo para pesquisar, na época nem tínhamos e nem sabíamos lidar com a Internet, celular, nem se fala! Então eu acho o que dificultou mais foi isso: os trabalhos que trazíamos e eram necessários. **Entendo que é necessário, mas se voltava muito para o cumprimento da atividade para receber uma nota, para complementar os conteúdos, mas eu acho que de conhecimento não acrescentou tanto, justamente por esses fatores. Com pouco material de pesquisa, a Internet, principalmente para a gente, ainda era um bicho de sete cabeças, há sete anos, pouco tempo, mais a tecnologia avançou muito nos últimos anos. (JOCICLEIDE). (Grifos acrescidos)**

Conforme já citado no capítulo anterior, as Atividades Complementares correspondem a outra dimensão adotada no currículo desses cursos, organizados em sistema modular cujo objetivo era complementar os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares, no período em que os professores/estudantes se encontravam em suas escolas e na comunidade, período este denominado, nos cursos de formação, tanto do PRONERA/MDA como da SECADI/MEC, de Tempo-Comunidade. Constata-se, por meio da fala da entrevistada, que tais atividades acabaram se transformando em um elemento dificultoso e muitas vezes, como

ela destaca, sem intencionalidade, não só por conta da dificuldade de acesso aos textos, artigos, entre outros materiais, mas, sobretudo, pela sobrecarga de trabalho quando retornavam para as suas escolas, para o desenvolvimento de suas práticas educativas conciliando com os momentos de estudos.

Sobre isso, é fundante o questionamento desenvolvido por Arroyo (2007a, p. 21), no momento em que discute o repensar dos conteúdos da ação educativa, da nossa docência na condição de professores/formadores. Pergunta ele: “Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?” Para esse autor, essa é uma questão central para repensar e reinventar os currículos, ou seja, para repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas.

Finalmente no tocante a essa categoria de análise, trago a fala de uma entrevistada, bastante interessante para compreender esta formação: a pedagogia da alternância. Diz ela:

A dificuldade de trabalhar a pedagogia da alternância é muito grande, porque a pedagogia da alternância é muito romântica, mas na prática ela é muito difícil de ser aplicada. Eu acredito, o que faltou foram alguns módulos que tratassem exclusivamente de como trabalhar de fato com a pedagogia da alternância, de como trabalhar os instrumentos da pedagogia da alternância, que eles são a mola mestra do processo e a gente, o tempo todo, sentiu essa dificuldade. Eu, como ex-monitora da Escola Família Agrícola, considero que foi um tempo ímpar na minha vida, porém eu percebi e ainda sinto hoje essa frustração de não ter levado, tocado, a engrenagem da pedagogia da alternância como deveria na prática pedagógica, porque seria melhor que, dentro do curso, a gente tivesse estudado mais os instrumentos da pedagogia da alternância. **O que nós estudamos foi uma formação convencional, necessária para a nossa vida profissional.** Fazer o curso de História para mim foi muito bom, porém, eu penso, assim, que deveria ter acrescentado a essa formação algo da pedagogia da alternância (TEREZINHA). (Grifos acrescidos).

A preocupação ou crítica da professora/estudante egressa se mostra compatível com as observações, preocupações, das lideranças, colaboradores desta pesquisa, do movimento EFAs da Bahia, tratadas no capítulo anterior. Ao serem inquiridos se os objetivos dos cursos foram alcançados, ressaltaram que, do ponto de vista da legislação brasileira, alcançaram sim, e também do ponto de vista do conhecimento teórico. Porém, em termos de movimento EFAs, da filosofia dos CEFFAs, os coordenadores afirmam que, de fato, faltou essa preocupação em relação à pedagogia da alternância identificada ao longo do desenvolvimento dos cursos. Por sua vez, o colaborador Joaquim Nogueira chama atenção para o fato de que, se os cursos fossem elaborados nos moldes da pedagogia da alternância, com seus instrumentos didáticos, poderia correr o risco de não serem reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

O movimento educativo, segundo o colaborador acima, tem feito um esforço muito grande ao ofertar nos dois encontros anuais de formação continuada para os monitores, cujo objetivo é aprofundar os estudos sobre a pedagogia da alternância. Essa formação tem como referência o Plano Curricular da Formação Pedagógica Inicial de Monitores, organizado pela equipe pedagógica nacional da UNEFAB, referenciado no Capítulo 3 desta pesquisa. Neste sentido, a crítica feita pela entrevistada é bastante pertinente, haja vista a ausência de abordagens no transcorrer dos cursos sobre a pedagogia da alternância com seus instrumentos, seja pelo desconhecimento da universidade, expressa pelos professores/formadores que fizeram parte do quadro docente, conforme assinalado pelos professores/estudantes e por eles próprios; seja pelo medo do não reconhecimento dos cursos pelos órgãos reguladores (Conselho Estadual de Educação), manifestada nas narrativas das lideranças deste movimento educativo, conforme destacado no capítulo anterior; seja também pela adoção dessa metodologia, dada a sua complexidade tanto no plano teórico como prático.

Contudo, há de se considerar, nesta análise, o contexto político-educacional no qual esses cursos foram concebidos e executados, ou seja, no início do século XXI, período em que as discussões em torno da educação do campo e a formação de seus educadores começam a ocupar espaços nas reflexões e produções acadêmico-científicas, orientadas pela concepção de educação do campo, em oposição à concepção de educação rural.

De todo modo, a questão em pauta se volta, mais uma vez, para as reflexões tecidas por Arroyo (2008), ao tratar de concepções e olhares generalistas sobre formação de educadores de coletivos diversos no âmbito das universidades, seja no caso da formação inicial para os monitores/formadores das EFAs, objeto de estudo desta tese, seja também para outros cursos de formação inicial ou continuada destinados aos coletivos diversos do campo em suas diferentes formas de existência e produção humana: índios, quilombolas, extrativistas, entre outros. Para esse professor/pesquisador:

Os cursos e as motivações que os permitem, aprovam e estruturam podem estar reproduzindo e reforçando os velhos padrões que historicamente fizeram parte da produção dos diversos em desiguais. As discussões sobre incorporar esses cursos na normalidade acadêmica traz[em] à tona essas tensões de base. O que prevalece é a inquestionabilidade desses padrões que em si produzem a classificação, hierarquização de indivíduos e, sobretudo de coletivos. Questionar esses padrões é visto como desqualificar a Universidade, os sistemas, a formação e sua qualidade. [...] A Universidade generosamente abre suas portas para que façam esses percursos civilizatórios. Em suma, que deixem de ser diversos em cultura, saberes, racionalidades, valores, formas de pensar e de entender o real, e se adaptem ao paradigma único. (ARROYO, 2008, p. 18).

6.1.1.2 Processo Formativo

Para compreender o processo formativo desses cursos, foi necessário pensar, inicialmente, como foi conciliar a atividade de professor/estudante na EFA com essa formação e, logo em seguida, se existiu divisão de tarefas no período da formação, ou seja, no período de desenvolvimento dos módulos, da mesma forma que acontece nas EFAs executadas pelos alunos/alternantes. Deve-se levar em consideração que tais atividades constituem parte da formação integral e personalizada desses sujeitos. Além dessa indagação, interessou saber que relação eles fazem entre essa formação e a vivência deles nas EFAs.

Quanto ao movimento de conciliar as atividades de monitor com essa formação inicial para alguns foi bastante tranquila, pois no momento em que se ausentavam da escola para se dedicar à formação, planejavam antecipadamente todas as atividades para serem executadas pelos “monitores substitutos” – denominação forjada pela pesquisadora – conforme destacado nas falas, a saber:

Aí foi tranquilo, porque durante o período em que a gente estava no curso, tinha pessoas na escola desempenhando as atividades, continuando o trabalho, quando a gente chegava, só fazia continuar. Eu deixava as atividades mais ou menos programadas para quem ia passar. Fazíamos a programação de tudo e a pessoa que ia continuar passava, não tinha dificuldade, não. (GERALDO). (Grifos acrescidos).

Para mim foi tranquilo, porque no momento em que estávamos na formação, no módulo, nós tínhamos alguém na Escola Família Agrícola que estava aplicando o planejamento que a gente fazia e, quando a gente voltava do módulo, a gente continuava o trabalho de forma melhor, porque facilitava as aulas, era diferente, principalmente quando estávamos estudando História do Brasil, História da Bahia, então facilitava as aulas. Neste sentido, para mim foi fácil conciliar; para mim o mais difícil foi o fato de eu ser mãe e de ter tido o filho, que acabou de nascer e ter de viajar dormindo no carrinho. Para mim, o mais difícil foi conciliar a parte pessoal, mas a profissional foi excelente, casou direitinho com a parte da escola, o casamento seria mais perfeito se os módulos estivessem dentro da realidade da Escola Família Agrícolas. (TEREZINHA). (Grifos acrescidos).

[...] quando eu saía, deixava muita atividade programada, para a pessoa que ficava no meu lugar, geralmente era estagiário que ficava no lugar. E eu deixava muita coisa programada e, também, quando eu estava estudando, eu tinha os dias livres que eu dedicava ao estudo da faculdade, às atividades complementares que a gente trazia; final de semana, encontrava o pessoal que era da minha mesma área e fazíamos trabalho em grupo, mais ou menos isso. (GERALDA).

Para outros entrevistados professores/estudantes, não foi tão tranquila, tão fácil assim essa conciliação – formação inicial e o trabalho nas EFAs –, como asseveram:

Foi um pouco mais apertado, um pouco puxado, pesado, porém facilitava em algumas coisas, porque quando a gente voltava de lá do curso, a gente trazia subsídios, mais bagagem, mais vontade para colocar isso em prática, a gente voltava com vontade de repassar aquilo que a gente estava aprendendo. Então, foi trabalhoso, mas prazeroso ao mesmo tempo. (DAVID).

Para conciliar, foi um pouco trabalhoso, antes de a gente sair para estudar, tínhamos que deixar tudo em ordem, **então era pouco tempo que a gente tinha para deixar as coisas em ordem na escola, além de fazer os trabalhos acadêmicos.** Então, a dificuldade foi essa só, eu não tive dificuldade de relacionar, pois o que aprendi lá com o que a gente trabalha aqui e nem tampouco mudei o meu comportamento em relação às pessoas que eu já convivia, que eu continuei sendo a mesma pessoa, então foi só isso mesmo. (ÉRICA). (Grifos acrescentados).

Ainda que existissem dificuldades quanto ao movimento de conciliar formação inicial e trabalho nas EFAs, eles chamam a atenção para o prazer que essa formação possibilitou e, portanto, considerou como algo extremamente positivo pelo fato de essa formação ter possibilitado aplicar os conhecimentos construídos em suas salas de aula. Sobre essa questão, Marcelo García (1999, p.84) assinala para a necessidade de uma formação inicial que “[...] dote os professores em formação de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino”.

Quanto à divisão de tarefas onde os cursos foram desenvolvidos da mesma forma que acontece nas EFAs feitas pelos alunos/alternantes, compreendendo essa atividade enquanto uma dimensão formativa dentro daquilo que os CEFFAs consideram como um dos pilares, ou seja, a formação integral e personalizada, praticamente todos os professores/estudantes, afirmaram que isso não aconteceu, e, seguramente, impossível de ser realizado por conta do espaço de abrangência tanto da EFA de Riacho de Santana quanto da EFA de Alagoinhas. Agora, destacaram que houve divisão de tarefas nas casas/repúblicas ou alojamentos localizadas no interior da área de cada escola onde os cursos aconteceram. Algumas falas refletem isso:

Lá a gente sempre estava fazendo as atividades em grupo, talvez essa divisão de tarefa não ganhe a mesma configuração da EFA porque lá na EFA a gente estava concentrado em um local só e na formação cada um tinha uma casa e cada um cuidava de sua casa, mas, quando tinha qualquer atividade que envolvesse o coletivo, todos estavam

empenhados em participar. Agora essa divisão de tarefa, cada um cuidava de sua casa, no meu caso que levava meu esposo e meus dois filhos, ele cuidava da casa, da comida, então cada um cuidava das coisas. (TEREZINHA). (Grifos acrescentados).

[...] mas na república que a gente ficava, a gente dividia as tarefas, cada uma tinha o dia de lavar o banheiro, varrer a casa ou de ir à feira comprar alguma coisa para a gente lanchar, a gente tinha essas tarefas sim na república, mas, no geral, no *campus* não tinha. No início se tentou, mas não deu certo. Em minha opinião, isso provou que a gente às vezes repete o que os nossos alunos fazem. (ERIKA).

Não, lá eu percebi que não existiu porque com uma pequena exceção só nas casas chamadas repúblicas onde nós estávamos porque lá nós criamos nosso calendário de tarefas internas dos moradores, ou seja, cada um lavava a casa, passava pano, organizava seus pertences, lavava roupa naturalmente [...] isso dentro da república, porque na parte da refeição assim a organização dos cursos os assessores e também o pessoal das redes entrou em negociação com os monitores achando por bem contratar uma empresa para servir almoço, janta e café da manhã [...] (EVAL). (Grifos acrescentados).

Por fim, para compreender esse processo formativo, foi necessário entender a relação entre essa formação inicial e a vivência deles nas EFAs. Para o conjunto dos entrevistados, essa relação foi possível por conta de os cursos serem em regime modular e em internato, o que, de certa forma, lembra um pouco a pedagogia da alternância praticada pelas EFAs. Assim se expressam:

Uma relação de troca de experiência, de adquirir valores, porque aqui a metodologia que a Escola Família Agrícola trabalha, de alternância de valorizar as famílias, isso traz para a gente uma responsabilidade muito grande e também de troca de valores. A relação foi essa. Embora lá na universidade não tenha estudado conteúdos específicos voltados para a metodologia da Escola Família Agrícola, mas alguma outra coisa que a gente captava a gente trazia pra cá e mantinha essa relação, tentava manter essa relação desde o primeiro ano que comecei a estudar, até os últimos dias que continuei na escola. (ERIKA).

Os trabalhos que a gente exercia, lá, faziam muito a gente pensar nas atividades que os nossos alunos exercem aqui, nesse sentido de estar fazendo essas tarefas que são feitas fora de aulas e são atividades de responsabilidade deles, depois o próprio ensino que era discutido em sala de aula, as disciplinas, muita coisa a gente conseguia associar com a prática do dia a dia da EFA. (DAVI).

Eu vejo só duas relações. **Uma é essa do fazer junto, do partilhar, do ser solidário um com o outro, de viver essa experiência coletiva no mesmo espaço. A outra é essa troca de conhecimento, de experiências** até contraditórias porque a gente está aqui na EFA, na escola, a gente não pode imaginar que aqui é tudo direitinho, feito uma caixinha. Não existe isso por

que somos pessoas, e pessoas cada um pensa de um jeito, cada um age de uma maneira, mesmo que tenha um respeito pela coletividade, mas há sempre um momento em que as opiniões se contradizem, e a gente precisa respeitar essas contradições porque ninguém é feito para pensar igual e se fosse não teria graça nenhuma. Seríamos o quê? [...] (RAIMUNDA). (Grifos acrescidos).

As considerações tecidas pelos entrevistados quanto à relação que estabeleceram entre essa formação inicial e a prática educativa desenvolvida por eles nas EFAs, assemelham-se ao personalismo mourniano e à pedagogia freiriana, na medida em que a experiência, o ouvir, o ver, a partilha e a solidariedade ganharam mais sentido na vida dessas pessoas (monitores/formadores). Dessa maneira, passaram a compreender que os homens se educam em comunhão, manifesta nas contradições de ideias, de olhares, de concepções, de representações, entre outras singularidades próprias do ser humano.

6.1.2 Dimensão Profissional Da Formação

6.1.2.1 Currículo e Formação Docente

As reflexões em torno do currículo passaram a ocupar espaços nos eventos acadêmico-científicos no final dos anos 80 do século passado, sobretudo para pensar os cursos de formação de professores e, desse modo, estes começam a ser problematizados, questionados e reformulados. Então, partir do conceito de currículo, segundo Sacristán (1998, p.20), é entendê-lo “[...] como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações, nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter uma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos”.

Daí, compreender o currículo em um sistema educativo, segundo esse mesmo autor, “[...] requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 1998, p.21). Partir dessas premissas é fundamental para compreender a dimensão profissional nos cursos de formação inicial, objeto desta investigação: Letras, Biologia, Matemática, História e Geografia, o que prontamente nos remete a pensar/problematizar os currículos desses cursos. Para tanto, foi necessário indagar os professores/estudantes sobre os aspectos que dizem respeito a essa questão, a saber: com quais disciplinas eles se identificaram nos cursos; se os conteúdos ofertados nas disciplinas

ampliaram seus conhecimentos sobre as atividades que exercem nas EFAs; por fim, se eles sentiram dificuldade em alguma disciplina e, em caso positivo, em quais e por quê.

Sobre o primeiro questionamento, praticamente todos os entrevistados se identificaram com as disciplinas do próprio curso que fizeram, ou seja, quem cursou História se identificou com História do Brasil, da Bahia e até mesmo com a História da África; quem cursou Geografia, por exemplo, se identificou com Geografia Econômica ou Política, e assim sucessivamente. Contudo, uma única entrevistada, que cursou Matemática, se identificou com disciplinas que não fizeram parte dos componentes curriculares do núcleo específico e, sim, do núcleo básico, como ela justifica:

Por incrível que pareça, a minha formação foi em Matemática, mas, no início **me identifiquei com a Psicologia, por trabalhar com questões que diz respeito ao comportamento do ser humano. Como a gente trabalha muito com jovens, Psicologia e Oficinas Pedagógicas** foram duas disciplinas fundamentais para o exercício da educação, do para ensinar. No ensino médio fiz magistério, mas faltou alguma coisa e na Faculdade ofereceu Psicologia e Oficinas Pedagógicas foram disciplinas que ajudou bastante a perceber o comportamento, o modo de lidar com os jovens o adolescente. (JOCICLEIDE). (Grifos acrescentados).

Observa-se que as disciplinas citadas como as quais eles mais se identificaram não têm nenhuma relação com as histórias de vida-formação desses sujeitos, professores-estudantes militantes, ou seja, com suas representações sobre a diversidade, sobre os coletivos diversos, entre outros sentidos que marcam as suas existências enquanto homens e mulheres, educadores(as) do campo. Provavelmente, isso se deva à ausência de disciplinas nas matrizes ou organizações curriculares dos cursos que tratassem do conhecimento sobre o campo, das tensões presentes no campo brasileiro entre o latifúndio, o agronegócio e a agricultura familiar, o que resulta muitas vezes nas mortes matadas, dos modos de produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição do conhecimento. Desconsiderar esses saberes em um currículo de formação específica de educadores do campo, “[...] está fora do lugar”, como enfatiza Arroyo (2007 b, p.167), já aqui citado no corpo deste trabalho.

Nesse sentido, foi necessário saber se os conteúdos trabalhados nas disciplinas durante a formação ampliaram os conhecimentos deles, como também quais dessas disciplinas se aproximaram mais do trabalho docente, ou, como são chamados, monitores/formadores, desenvolvidos por eles em uma EFA. Em relação à primeira questão, todos os entrevistados afirmaram que, de fato, os conteúdos trabalhados nas disciplinas pelos professores/formadores, ampliaram sobremaneira os conhecimentos dando-lhes mais

segurança, mais firmeza para o trabalho em suas escolas, para as suas atividades em sala de aula, conforme ressaltado abaixo.

Bastante, com certeza, ampliou muito, ainda mais que a gente estava estudando e depois voltava e continuava trabalhando aqui, aí ia alternando, período lá no curso, período aqui na EFA. Então isso foi ajudando bastante, a gente aprendeu mais, passou a ser mais capaz. Então se a gente tem mais bagagem pode retransmitir com melhor qualidade. (DAVI).

Muito, muito, porque o curso técnico foi uma experiência imensa para mim no segundo grau, e essa formação veio para ampliar, hoje trabalhando no ensino médio, muita coisa que vi na faculdade, facilitou o meu trabalho e me dá mais segurança para estar dentro da sala de aula. (SANDRA).

Além dos aspectos mencionados pelo conjunto dos entrevistados, destacam-se outras abordagens no tocante à questão da ampliação dos conhecimentos possibilitados pelo estudo dos conteúdos ministrados nas disciplinas que fizeram parte dos currículos dos cursos, afinal, como pontua Arroyo (2007 a, p. 26): “[...] É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos”. Neste caso, as duas primeiras entrevistadas chamam atenção para a dimensão metodológica, ou seja, o fazer na sala de aula; uma terceira aponta de certa forma, uma preocupação com o planejamento e; finalmente, uma que toca na questão da avaliação da aprendizagem escolar.

Então a gente fez algumas experimentações interessantes. **Fizemos trabalhos com a poesia mais com o pé no chão, mais ruralizadas a partir dos trabalhos da faculdade.** Temos até um vídeo que na época eram aquelas fitas, estão até meio estragadas, já não têm a mesma qualidade; mas foi um momento muito importante porque a gente conseguiu envolver os meninos em todas as produções de poemas, e os meninos foram trazendo isso das comunidades, as situações que eles tinham lá e transformando isso em arte poética.. Envolvermos as comunidades, o pessoal veio, no final tivemos um momento de culminância disso tudo, aonde as comunidades vieram para participarem. Então, foi uma maneira nova que a gente encontrou de ajudar os meninos a sentirem gosto pela leitura, pela escrita, sem muita censura, sem deixar que eles fizessem só aquilo que nos interessava mais; fomos deixando que eles procurassem ser livres para escrever, pensar. [...] Depois, essa questão da escrita, [...] eu acho que facilitou bastante foi a metodologia de correção. Então, não sei se você vai conseguir entrevistar a professora Maria Elvira Sccolari, ela é fantástica. Olha, você sabe aquela pessoa que você nunca viu na vida e que você olha e diz: “essa pessoa tem muito a ver comigo”, pois é, ela é um pouco dura, exigente, mas à maneira dela exigir ajuda a gente a crescer porque ela exigia e dava as condições pra a gente avançar. Então, toda a metodologia de correção de texto que ela passou para gente, até hoje eu utilizo na sala de aula. (RAIMUNDA). (Grifos acrescentados).

Com certeza, a cada vez que íamos para o módulo e retornava, dava para perceber que a forma como a gente ensinava, a forma como a gente trabalhava em sala de aula era diferente e era uma diferença, reflexo do que a gente aprendeu, que a gente partilhava e por aquilo que tinha dito antes: por conviver com outras pessoas de Escolas Famílias Agrícolas e outros que tinham experiências. Como fazíamos trabalhos juntos, aí facilitava as trocas de experiências, a disciplina facilitava isso e complementava com as pessoas que tinham experiências. Eu falo sempre disso [...] (JOCICLEIDE). (Grifos acrescentados).

Facilitou muito mais, as minhas aulas de História ganharam muito mais uma dimensão crítica, ampliou mais o conhecimento, a mudança foi profunda. Hoje, eu posso pegar os contextos históricos. Também, outra coisa que atendo muito hoje ao preparar uma aula de História, até mesmo para apresentar aos coordenadores, eu busco vários autores, porque acabei descobrindo em meus estudos que não existe uma verdade histórica, existem hipóteses e cada um traz uma visão diferenciada de um fato histórico e cuido muito de ver vários autores de um determinado assunto, para melhorar a criticidade de minha aula, então nesse sentido para mim valeu muito. (TEREZINHA). (Grifos acrescentados).

Sim, principalmente **de avaliação**, porque aqui a gente tem o qualitativo e quantitativo, o aluno tem que ter uma nota relacionada ao seu comportamento e uma nota relacionada ao conteúdo que ele aprendeu na escola, como é que se fazia essa avaliação? Era mais teste e prova depois que eu comecei a estudar na UNEB, aí me abriu mais a mente para fazer outro tipo de avaliação como: pequenos seminários, projetos relacionados ao cotidiano do aluno, as exposições que a gente fazia e até teatro; quando se estudou história da arte, a gente fazia muito teatro. Então, alguns tipos de avaliação, que não a prova, que não o teste escrito que bota o aluno ali sob pressão, mais outros tipos de avaliação mais dinâmica que tinha o mesmo resultado. (ERIKÁ). (Grifos acrescentados).

Verifica-se, por meio das narrativas acima, que os conteúdos presentes nos componentes curriculares dos cursos, bem como a metodologia e a avaliação praticada pelos professores/formadores, contribuíram, sobremaneira, para a melhoria da prática docente desses sujeitos, professores/estudantes. Esse aspecto também é sinalizado pelas lideranças do movimento (Thierry de Burghgrave e Joaquim Nogueira), como eles mesmos asseveram no capítulo anterior, de que efetivamente esses cursos possibilitaram uma formação melhor aos monitores/formadores, muito embora os cursos não tenham sido desenvolvidos nos moldes da pedagogia da alternância e muito menos na filosofia dos CEFFAs.

Ao serem questionados sobre quais disciplinas cursadas se aproximaram do trabalho que desenvolvem nas EFAs, já que o monitor exerce múltiplos papéis, é um polivalente no dizer de Gimonet (2007), constatou-se que as disciplinas que integravam os próprios cursos que eles fizeram se aproximaram do trabalho deles, sendo muito semelhantes. Quando

inquiridos sobre quais as disciplinas com que mais se identificaram nos cursos, uma das respostas foi:

Eu acredito que tenha sido História do Brasil mesmo, porque aqui a gente trabalha muitas questões que hoje passou a ser exigido, por exemplo, o estudo afro-brasileiro, inclusive deve ser trabalhado e aí, como a gente aprendeu bastante sobre essas coisas, aproximou do meu trabalho aqui na escola. **Eu já era professor de História, e depois do curso, da disciplina de História do Brasil, o entusiasmo aumentou e muito** (DAVI). (Grifos acrescidos).

Contudo, duas entrevistadas destacaram que, além das disciplinas que compõem o núcleo básico e o específico dos currículos dos cursos, são relevantes dois outros componentes curriculares: o Estágio Supervisionado e a Oficina Pedagógica, como destacam:

A de Estágio Supervisionado porque aquela questão de fazer planos, de fazer planos diferentes foi até com o professor [...]. Eu achei muito interessante, porque, quando a gente faz o plano, a gente pensa muito na vivência do aluno, o que ele está precisando aprender, eu achei interessante. [...] Então, a gente foi colocando como fazíamos nosso plano de estudo, nossa pesquisa, e aí a gente foi elaborando nosso planejamento dentro do plano de estudo, porque eu sei que, para um professor que não tem experiência é muito difícil. Aí, a partir disso, ele foi fazendo uma ligação, fazendo uma mediação. Ele não chegou dizendo que era assim e pronto [...], ele não ficou até o final, não, ele ficou só um ano. O próximo que veio, foi diferente, mas não teve grandes alterações, não, porque no final dava na mesma coisa. (VERA). (Grifos acrescidos).

Oficina Pedagógica, História do Brasil e História da África também, **mas Oficina Pedagógica foi muito importante**. Porque, além de lecionar História, eu lecionava Artes, então com Oficina Pedagógica a gente aprendeu a trabalhar com material que a gente podia reciclar como jornal, garrafas pet, então se aproximou bastante os conteúdos que eu estudei lá em Oficina Pedagógica com os conteúdos aqui da disciplina de Artes, teve uma relação muito grande. [...] Aproveitamos bastantes, fizemos muito teatro com roupas produzidas pelos próprios alunos com jornal, fizemos enfeite de natal com garrafa pet; tudo que a gente procurou aprender com a disciplina de Oficina Pedagógica, eu procurei também colocar em prática. (ERIKA). (Grifos acrescidos).

É perceptível, por meio das narrativas, quão importante é o planejamento das ações educativas e, desse modo, não cabe em um fazer, em uma ação docente comprometida com a transformação da realidade, com a libertação e emancipação dos sujeitos sociais, de modo especial, com os sujeitos do campo – para quem foi negado historicamente o direito ao conhecimento construído pela humanidade, neste caso, os adolescentes, jovens ou adultos em

formação em um CEFFA – o imprevisto, muito menos uma concepção de educação bancária, visto que os dois componentes curriculares objetivavam observar, acompanhar e orientar as ações didático-pedagógicas.

Ao contrário, os CEFFAs com seus instrumentos didáticos, os quais partem da realidade socioprofissional dos alternantes, permitem em primeira mão, por meio do Plano de Estudo, criar no alternante o hábito de ligar a reflexão com a ação. Dessa feita, confirma que tanto o Estágio Supervisionado quanto as Oficinas Pedagógicas foram fundamentais para os professores/estudantes, por terem permitido ressignificar sua prática educativa pensando, sobretudo, quem é o sujeito dessa ação educativa: o estudante/alternante.

Ainda como parte de análise da categoria currículo e formação docente, foi instigante saber se eles sentiram dificuldades em alguma disciplina e, em caso positivo, quais e por quê. Foi possível, por meio das entrevistas semiestruturadas, identificar em profundidade que todos eles sentiram dificuldades em uma ou mais de uma disciplina dos cursos. Citaram, por exemplo: História Antiga, Inglês, Álgebra, Genética, Estatística, Cálculo Diferencial e Língua Portuguesa. Entretanto, dois entrevistados destacaram a disciplina de Psicologia, componente curricular do núcleo básico, como a que eles mais sentiram dificuldades. Ambos ressaltaram a dificuldade de compreensão dos conteúdos inerentes a própria disciplina, de modo especial, com os das fases de desenvolvimento da criança na perspectiva piagetiana, acrescido da mudança de professores.

6.1.2.2 Metodologia e Prática Docente

Compreender se os professores/formadores tinham conhecimentos sobre as EFAs no que se refere aos seus pilares, de modo especial sobre a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos, fez parte das indagações da pesquisadora junto aos professores/estudantes. Na verdade, esta é uma questão fundante, dado o público desses cursos, ou seja, professores/estudantes de EFAs que adotam a pedagogia da alternância. De forma unânime, os entrevistados afirmaram que, de fato, os professores/formadores, no início da formação, tinham pouco ou quase nenhum conhecimento sobre as EFAs e seus pilares, sobretudo a Pedagogia da Alternância. Contudo, assinalam o interesse de parte desses professores/formadores de buscarem, seja por meio de estudos e pesquisas como também de conversas em sala de aula como extra-sala, de entender, teórica e metodologicamente, a pedagogia da alternância e o dia a dia do funcionamento das EFAs ao longo do processo

formativo. Destacam-se, a seguir, algumas falas, porque reforçam muito bem a questão em pauta.

Eu não via transparecer isso nos professores, o conhecimento sobre a pedagogia da alternância. Agora sobre a área de conhecimento que eles estavam aplicando todos mandavam muito bem; agora, sobre a pedagogia da alternância, não, não sei transparecer isso para a gente. A gente tinha uma professora de forma especial, acredito que por ela ter vindo de movimento social, a professora Sônia, trabalhou com a gente Oficina Pedagógica. Ela trabalhou essa disciplina e todos os trabalhos, todas as atividades trabalhadas com ela tinham essa conotação de movimento social, de participação política de envolvimento do grupo. Depois do curso, ela trabalhou várias vezes nos cursos de formação continuada. Acredito que, de todos os professores, Sônia foi a que mais se identificou com a Pedagogia da Alternância (TEREZINHA). (Grifos acrescidos).

Não, os professores não tinham conhecimentos, não. Poucos, que participaram da elaboração do projeto, e, junto com os coordenadores das regionais, eles acabaram aprendendo alguma coisa. Mas muitos não sabiam nada, aprenderam muita coisa com a gente no processo. Tinha professores que se interessavam, abriam espaços para a gente falar, a gente apresentar. Aí tinha dias de atividades em que nós fazíamos nas noites, os eventos, os seminários, a gente acabava apresentando. Então, muitos aprenderam com a gente, e aí muitos acabaram se interessando por aquela ideia diferente, aquele sistema diferente de ensino, a pedagogia da alternância, a pedagogia diferenciada. Então, nós éramos um público diferente e aí muitos foram aprendendo; não sabiam sobre os pilares, sobre a questão dos instrumentos, a vivência, mas aqueles que se interessaram conheceram como é que funciona uma EFA, o que é regime de alternância, tudo. Tinha professores que chegavam sem saber quem éramos nós, muitos chegavam achando que a gente era do curso regular de extensão, ou da Rede UNEB 2000, confundiam a gente com esse público quando, na verdade, era um público diferente, né? [...] [...] Eu conseguiria fazer algumas críticas em relação a alguns métodos, alguns professores que não consegui alcançar, alguns que não conseguiram aceitar aquele público diferente, que achavam que nos comportávamos de forma diferente, mais revolucionários, entre aspas, que muitos falavam: é o grupo revolucionário, [...] [...] (JOCICLEIDE). (Grifos acrescidos).

Olha, eu não quero generalizar, não quero ser leviano, mas tinha alguns professores que realmente nós percebíamos que, ao repassar até na ementa, ficavam na dúvida de falar da pedagogia da alternância. [...]. Mas dizer que alguns deles deixaram a desejar nesse aspecto, e a gente sentia isso que eles... [...] [...] não tinham conhecimento, não tinham feito uma leitura, ou talvez não buscaram, com os coordenadores dos cursos, algum material para fazer essa ponte, sempre estar interligando o conteúdo da disciplina com a pedagogia da alternância, que é isso que a gente tem buscado fazer. Por exemplo, nós aqui trabalhamos com o tema do método gerador, as famílias escolhem o tema e os alunos fazem um questionário que a gente chama de Plano de Estudo, leva para casa e traz pra responder. Isso daria muito bem pra fazer no módulo subsequente de uma disciplina, e, ao retornar para a escola, levava uma pesquisa; no retorno do

curso subsequente, faria a Colocação em Comum, como a gente chama aqui [...]. Então, isso deixou a desejar, sem dúvida. Até hoje, fico com saudade, se retornar uma nova turma nesse modo, sugiro isso, que faça atividades assim de alternância mesmo. Não só alternância, como modular, mas utilizar os instrumentos pedagógicos. [...] [..] [...], por exemplo, **o Caderno da Realidade, que é um dos instrumentos com que trabalhamos aqui dentro da Escola Família. Dava muito bem para ser feito, a cada módulo, um resumo do caderno na pasta contando o nosso histórico naquele primeiro módulo. Então, no módulo subsequente, faria a Colocação em Comum ao chegar da experiência vivida aqui nas EFAs. Então, faltou isso na minha observação: fazer essa ponte dos instrumentos pedagógicos [...]** (EVAL). (Grifos acrescidos).

Mais uma vez como visto, a maioria dos professores/formadores desconhecia a pedagogia da alternância, muito embora, como expressam os entrevistados, alguns professores/formadores foram aprendendo e compreendendo no transcorrer dos cursos. Essa análise nos remete às observações da colaboradora Maria de Lourdes e do Prof. Miguel Arroyo, quando fazem referência ao perfil de um professor/formador que venha atuar em cursos de formação de educadores do campo, seja de Pedagogia ou licenciaturas, voltados para um público de estudantes-militantes, caso dos estudantes-professores, sujeito e objeto desta investigação. Ainda seguindo o percurso desta análise, um entrevistado dá pista de como, por exemplo, trabalhar com dois instrumentos da Pedagogia da Alternância: o Caderno da Realidade e a Colocação em Comum.

Na sequência, buscou compreender que relação eles faziam entre a metodologia ou a prática de ensino desenvolvida pelos professores/formadores com a prática que eles desenvolvem através da pedagogia da alternância nas EFAs. Quase de um modo geral, para os professores/estudantes, não existiu nenhuma relação entre a metodologia praticada pelos professores/formadores no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e a que eles utilizam nas EFAs, ou seja, com a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos, e, de acordo com um dos entrevistados, “[...] a única coisa que teve foi a atividade complementar, foi a coisa mais próxima da gente” (GERALDO). Pensando ainda esta questão, outra entrevistada destacou a preocupação dos professores/formadores com uma metodologia centrada nos “conteúdos” como ela pontua:

O professor da faculdade tinha muita preocupação com os conteúdos, uma preocupação com o saber relacionado com as disciplinas que estávamos trabalhando no momento, e, nas EFAs, nós temos a preocupação de transmitir o conhecimento como também de estar ajudando para que os meninos sejam cidadãos de verdade. Nós trabalhamos na formação deles, eles têm uma formação diferente, essa

questão de exercer a cidadania, de serem agente de sua própria história. O professor era mais coerente com o conhecimento da disciplina, com o conteúdo específico e, na nossa escola, não temos essa preocupação não só com o conteúdo e sim com a formação integral do jovem. (GERALDA). (Grifos acrescentados).

A observação feita pela entrevistada quanto à preocupação dos professores/formadores voltada fundamentalmente para o ensino dos conteúdos, ou seja, para a compreensão de ensino nos moldes da pedagogia tradicional e tecnicista, pelos quais o currículo se materializava no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência e nos objetivos. Tal compreensão vai de encontro aos princípios defendidos pelos CEFFAs, já tratados neste trabalho, tendo como referência os autores franceses Duffaure (1993), Pineau (1999; 2004) e Morin (1999) e o brasileiro Paulo Freire (1996)

Para Duffaure (1993), a preocupação dos CEFFAs não é somente de formar agricultores, mas de formar agricultores para que sejam homens, cidadãos. Pensando assim, nos cursos de formação inicial destinados aos monitores/formadores dos CEFFAs, a preocupação deveria voltar-se não só para o ensino dos conteúdos próprios das disciplinas que compunham o currículo de cada curso, mas, sobretudo, para a formação de um monitor/formador engajado, militante, com capacidade técnica e compromisso político com as causas do meio rural, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário (BEGNAMI, 2003), entre outras, nas quais se destacam: a questão da escolarização (anos finais do ensino fundamental e o ensino médio integrado à educação profissional) e o reatamento das práticas socioeducativas dos monitores/formadores na formação integral e personalizada dos alternantes, seja adolescentes, jovens ou adultos, sujeitos e autores de sua história.

De Pineau (1999; 2004), ressalta-se a compreensão dos CEFFAs como escolas de ação e não de discursos à medida que toma a experiência (trans-escola) e o desenvolvimento de si mesma (autoescola), da relação com os companheiros (coescola) e com o meio ambiente (eco-escola) para a formação alternada e integral da pessoa, seja o monitor/formador – neste estudo, os professores/estudantes –, seja os estudantes/alternantes, sujeitos em/da formação. Desse modo, o autor propõe e os CEFFAs adotam a teoria ou modelo tripolar de ensino-aprendizagem, definido por ele para pensar uma formação que dê conta do perfil tão complexo e dinâmico de um monitor/formador: a *autoformação*, a *heteroformação* e a *ecoformação*, para além de uma formação conteudista. Afinal, os CEFFAs se preocupam não somente com os conteúdos a serem ensinados, mas, sobretudo, com a formação integral

dos seus sujeitos de modo multidimensional, extraída da teoria da complexidade de Morin (1999): formação histórica, econômica, sociológica, religiosa e, sobretudo, uma formação cidadã.

Por último, ainda analisando a questão em foco, ou seja, a relação que eles faziam entre a metodologia ou a prática de ensino desenvolvida pelos professores/formadores e a prática que eles desenvolvem, através da pedagogia da alternância nas EFAs, remete-se a Paulo Freire (1996) quando este afirma que ensinar exige apreensão da realidade. Desse modo, ensinar e aprender pressupõem a existência de dois sujeitos – professores/formadores e estudantes/professores (denominação no estudo em pauta) – com histórias de vida-formação, perspectiva gnosiológica e, portanto, *a priori*, a existência de objetos e conteúdos a serem apreendidos. Assim, assevera Freire (1996, p. 69-70):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Muito embora a maioria dos professores/estudantes tenha ressaltado a inexistência de uma relação entre as duas metodologias, ou seja, a desenvolvida pelos professores/formadores e os professores/estudantes, outra entrevistada, professora/estudante egressa, tece críticas à aplicabilidade da pedagogia da alternância nas EFAs. Desse modo, ela considerou a metodologia desenvolvida pelos professores/formadores como mais avançada por conta do uso de diferentes técnicas e dinâmicas de ensino, como expressa:

Eu acredito que, dentro da pedagogia da alternância, de certa forma eu fui muito tradicional, inclusive foi isso que me fez sair da Escola Família Agrícola, principalmente quando eu passei a participar de uns cursos. Eu fui uma vez em uma formação em Brasília sobre a Pedagogia da Alternância mesmo, foi a equipe pedagógica nacional. Eu participei do encontro representando a AECOFABA e percebi que da forma que estávamos trabalhando a pedagogia da alternância, estávamos deixando uma lacuna muito grande, na parte da aplicação dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, em especial do Plano de Estudo, que não era bem trabalhado na Colocação em Comum e dali não sabia, não, não se espalhava muito. Eu acredito que as práticas dos professores estavam mais avançadas, porque muitas técnicas de ensino, muitas dinâmicas que eu vivenciava lá, eu trazia para a minha sala de aula, eu acredito que eu estava muito monótona na minha sala de aula, despertou mais. Agora, em relação à prática de

utilizar instrumentos pedagógicos, não mudou nada, a utilização dos instrumentos pedagógicos tem que ser em equipe, ele só funciona se estiver no coletivo. (TEREZINHA).

Sobre as observações ou críticas tecidas pela entrevistada acima, cabe uma análise mais aprofundada no tocante à pedagogia da alternância e seus instrumentos. No primeiro momento, ela tece considerações aos cursos por não ter lançado mão dos instrumentos da pedagogia da alternância, e agora ela considera que a EFA onde trabalhou não desenvolve eficazmente os instrumentos da alternância de acordo com a formação que vivenciou e, portanto, considerou a prática dos professores/formadores como mais avançada.

Aqui, existe uma confusão entre metodologias, técnicas ou dinâmicas de ensino-aprendizagem no entender da entrevistada. Tal abordagem nos remete mais uma vez a Arroyo, quando trata da pesquisa e da teorização e, na questão em particular, isso “[...] pode significar novas indagações para a pesquisa, a reflexão, a produção teórica e para os cursos de formação não apenas na área da docência, mas de outros perfis de profissionais demandados ou redefinidos nessa dinâmica social” (ARROYO, 2008, p.14).

6. 1.2.3 Percepção e Avaliação da Prática Docente e dos Cursos

Na sequência do roteiro da entrevista, buscou-se entender o que mudou na prática deles (professores/estudantes) após a conclusão dos cursos; se tivesse de cursar novamente, o que mudaria; e, finalmente, se eles tinham alguma consideração a fazer sobre essa formação inicial em serviço que não lhes foi perguntado. Em relação à primeira indagação, os entrevistados foram enfáticos ao afirmarem que as mudanças foram muitas, seja no saber/fazer do cotidiano da sala de aula, seja em relação ao processo de humanização por conta do convívio com pessoas de realidades distintas, seja pela motivação em pesquisar, planejar e ministrar as aulas, e, finalmente, seja pela visão de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entre outras, ilustradas nas narrativas abaixo, pela singularidade com que cada uma apresenta sobre a indagação em pauta:

Na minha prática mudou o seguinte: **dediquei-me mais a prática de leitura com os meninos porque ler eu sempre li mais assim com os meninos a gente lia mais não lia da mesma maneira que eu li depois do curso com a mesma visão e mesma metodologia, era diferente.** Então a aprendizagem, o conhecimento com outras metodologias, com outras maneiras, com outras motivações, facilitou essa mudança. Na sala de aula, atualmente, eu não dou

mais um conteúdo sem o texto, pois todos os conteúdos eu dou dentro do texto. [...] (RAIMUNDA). (Grifos acrescentados).

[...] com certeza mudou totalmente a minha prática, porque, quando eu vim para cá [escola], minha formação era de magistério. Então, eu fui dando aquilo que eu sabia, da forma que eu aprendi, como eu gostada de dar. [...] e, **depois da formação, com certeza abriu muitas janelas do conhecimento e para os meus alunos eu percebi isso também.** Inclusive, eu comecei a fazer uma pesquisa para mim, pesquisinha com os meus alunos, para eu mesma identificar se eu tinha mudado. Nunca escrevi isso, tenho vários papéis guardados, mas nunca escrevi. (JOCICLEIDE). (Grifos acrescentados).

Bom, **o que mudou é que me estimulou mais a buscar mais conhecimento, aumentou a sede de estudar, de pesquisar porque, se eu já pesquisava para preparar uma aula, agora eu pesquiso muito mais.** Foi isso: pesquisar, preparar, organizar, repassar para os alunos tudo que a gente pesquisa que a gente conhece [...] (EVAL). (Grifos acrescentados).

Mudou tudo, mudou meu comportamento em sala de aula, mudou meu sistema de avaliação, mudou a minha maneira de preparar as aulas, o uso do livro de didático [...] eu ainda usaria, mas apenas como suplemento, pois o centro mesmo do conteúdo seria outro, eu mesmo iria formar meu próprio módulo, porque muito livro que a gente recebe aqui na Escola Família Agrícola não está voltado para o que a gente trabalha; é uma outra coisa, não é que a gente deixe de usar o livro didático, a gente usa, quer dizer eu usava, mas eu mesma hoje, se fosse ensinar na Escola Família Agrícola, eu iria preparar as apostilas, os módulos, a partir de várias coletas de informações, de dados que eu iria fazer, porque só o livro didático, como a gente aprende na universidade que é importante, mas só o livro didático não dá conta. **Não tem um livro específico para a Escola Família Agrícola ainda, um livro que trate de História, Geografia, Matemática de acordo com a metodologia da escola, ainda não tem, é uma pena, mas se a gente pegasse todos os módulos que todos os professores prepararam e juntasse, dava para formar um livro e trabalhar só com ele, sem deixar de lado o didático, mas tendo aquele livro, aquele módulo da escola como fator principal, como suporte.** (ÉRIKA). (Grifos acrescentados).

Você aprende a ser mais humano, porque o convívio com pessoas de realidades diferentes, você chega a ponto de pensar o que você foi fazer perto de muita gente diferente? Mas, no momento que você acaba convivendo, você acaba percebendo que essa troca é interessante, foi interessante, até hoje quando a gente fala por telefone com os colegas e troca essa experiência porque ela foi válida o tempo todo. **Na minha prática, consegui ser mais humana, valorizar a realidade diferente do aluno, aprender a conviver com cada realidade, [...] isso ajudou muito na minha prática, aqui na EFA** (SANDRA). (Grifos acrescentados).

Constata-se, pelas diferentes narrativas, que as mudanças propiciadas por essa formação inicial (cursos de graduação/licenciaturas) em várias dimensões: no fazer-saber didático-pedagógico, no domínio do conteúdo específico de cada disciplina, na metodologia para trabalhar os conteúdos ou temas geradores, no campo da leitura e da produção textual, da

curiosidade epistemológica de que tanto fala Paulo Freire (1996) ao pesquisar e estudar, para além do que está posto nos livros didáticos, entre outros aspectos. Daí que, ainda que tais cursos não tenham sido ofertados nos moldes da pedagogia da alternância, já bastante referenciada nas narrativas do conjunto dos entrevistados, tanto das lideranças do movimento CEFFAs aqui representado pelas redes AECOFABA e REFAISA, quanto pelas narrativas dos professores/estudantes, ficou evidente que foram muitas e significativas as mudanças possibilitadas por esses cursos de graduação, licenciatura plenas.

Finalmente, as considerações esboçadas pelos entrevistados, expressas em suas narrativas, dialogam com as ideias de Freire (1996) quando afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, bom senso e apreensão da realidade. Assim, diz Freire (1996, p.30; 39; 64):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

[...]

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

[...]

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Quando questionados se tivessem de fazer novamente os cursos, o que mudaria e por quê, para a maioria dos professores/estudantes mudaria o número de dias letivos dos módulos, como também o tempo de duração entre cada um, ou seja, que o período entre cada módulo fosse mais curto, pois, segundo eles, setenta, sessenta dias, eram extremamente cansativos, sem contar que, quando retornavam para as escolas, tinham de dar conta das atividades da EFA como também das Atividades Complementares, conforme mencionado e analisado. Portanto, o número de dias letivos em regime de internato, isto é, o Tempo-Escola foi muito cansativo e, além dessa questão, ressaltaram que mudaria a quantidade de anos, pois “[...] em

três anos foi bastante corrido, se fosse um período maior, em quatro anos, ajudaria melhor [...]” (SANDRA).

Além dos aspectos acima evidenciados pela maioria dos entrevistados, destacam-se outras abordagens presentes nas narrativas desses sujeitos/colaboradores da pesquisa. A primeira delas diz respeito à mudança de alguns professores que foram ministrar aulas nesses cursos, como asseveram: “[...] professores que compreendessem mais a pedagogia da alternância, seus instrumentos, até para eles aproveitarem também desses instrumentos, dessas ferramentas para dar o curso [...]” (JOCICLEIDE). A segunda abordagem está relacionada com a pedagogia da alternância, pois, de acordo com Érika, “[...] a metodologia que os professores/formadores usavam como eu já falei aqui, ela foi um pouco distante do que a gente trabalha na escola”. Do mesmo modo, ressalta Terezinha:

Eu estaria fazendo essa ligação do conhecimento com a pedagogia da alternância. Ele [o curso] teria que ser dentro desse processo para facilitar o trabalho na EFA, para a EFA seria melhor, porque, particularmente para minha vida profissional, ele (curso) valeu muito, para a vida das EFAs não mudou muito não, eu acho que a pedagogia da alternância deve ser reestudada pelo menos na escola que trabalhei.

Uma terceira abordagem evidenciada pelos professores/estudantes, diz respeito ao financiamento dos cursos, pois, conforme descrito no capítulo anterior, a criação e a implementação dessa formação inicial só foram possíveis por conta de os recursos financeiros serem originários de organismos internacionais, como também da contribuição dos próprios cursistas, diferentemente dos cursos de licenciaturas e dos bacharelados do PRONERA/MDA e das Licenciaturas em Educação do Campo da SECADI/MEC, pois são todos financiados por esses dois Ministérios. Nesse aspecto, destaca-se a narrativa de Raimunda:

[...] que o Estado banque isso. Porque parece que, mesmo sendo reconhecida, (EFAs) parece que os monitores da EFAS são extraterrestres que ninguém quer bancar. A gente tem que bancar, tem que pagar para estudar e prestar um serviço à comunidade? É um absurdo! Nós pagamos o primeiro curso, mas, a partir de agora, o Estado também tem que estar envolvido, que banque porque é uma prestação de serviço à comunidade. A gente vem prestando serviço à comunidade há quantos anos nesta Bahia? Neste país? Tem Estados por aí que bancam tudo, por que a gente tem que pagar para prestar um serviço às comunidades rurais? Tudo bem se o Estado não tivesse condição, mas o Estado tem condição de pagar outras coisas e por que não tem dinheiro para bancar a educação para os agricultores? Agricultores que optaram por essa maneira de estudar, porque os que estão aqui [alternantes] é porque optaram, porque hoje nós temos escola em todo o canto. Mas os

jovens escolhem essa proposta porque entendem que essa proposta está mais aproximada daquilo que eles precisam. [...] [...] [...]. (Grifos acrescidos).

As críticas da entrevistada são emblemáticas, afinal, os CEFFAs no Brasil, incluindo as EFAs do Estado da Bahia, vêm desenvolvendo, há quase meio século, formação escolar combinada ou articulada com a qualificação profissional e social dos adolescentes, jovens e adultos que moram e produzem no meio rural brasileiro e baiano nas suas diferentes categorias: agricultores familiares, pesqueiros, extrativistas, boias-frias, comunidades de fundo e fecho de pastos, ribeirinhos, entre outros povos do campo e da floresta.

Desse modo, o reconhecimento desse trabalho, ao longo desses anos, deve perpassar pela formação inicial e continuada e valorização dos monitores/formadores das EFAs por parte do Estado, de modo especial, em âmbito estadual, visto que o governo federal vem ampliando sobremaneira a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de editais e de outras formas de oferta, entre as quais, convênios entre a União e as Universidades. Um exemplo disso é o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável ofertado pela Faculdade de Educação (FAE) da UFMG para os monitores das EFAs do Brasil, contando inclusive com a participação de monitores/formadores das EFAs da Bahia, oriundos dos cursos de formação inicial, objeto de estudo desta tese.

Finalmente, pensando o que mudaria nos cursos, segue a narrativa de um entrevistado pela singularidade como ele se expressa sobre essa questão. Diz ele:

[...] eu não mudaria nada, para eu mudar, eu não deveria estar trabalhando, para conciliar as duas coisas, **pois o trabalho e o estudo foi o jeito perfeito que encontrou,** esse negócio modular, e assim exatamente comungando com a nossa atividade; no período que a gente estava de férias, era o período que tinha o módulo lá, exatamente para aproveitar as nossas férias e aí, no decorrer do ano letivo, intercalava os módulos, mas tudo comungado, tudo discutido com a nossa prática, nosso tempo na EFA. **Eu acredito que foi muito bem programado; esse formato foi ideal, deu conta de atender a duas coisas: a formação no curso e a atividade da escola, a continuidade da pedagogia da alternância na EFA.** (DAVI). (Grifos acrescidos).

Verifica-se, através da narrativa acima, que, muito embora os cursos não tenham sido concebidos e executados tendo como referência a filosofia dos CEFFAs, como destacaram os diferentes sujeitos/colaboradores entrevistados, ressaltaram, no entanto, que a forma como esses cursos de licenciaturas, voltados para o conjunto dos professores/estudantes das EFAs da Bahia, foram organizados em regime de internato e modular, foi a possibilidade encontrada

para que esses sujeitos tivessem acesso ao ensino superior. Contudo, o conjunto dessas narrativas nos remete a pensar na necessidade de construção de outro formato de cursos para a formação de educadores do campo, especificamente para os monitores/formadores das EFAs, que dê conta de assegurar a pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos enquanto elementos norteadores de uma formação para educadores do campo.

Conforme já anunciado anteriormente, chegou-se, ao final da entrevista semiestruturada em profundidade, solicitando dos sujeitos/colaboradores da pesquisa – professores/estudantes – se tinham alguma consideração a fazer sobre esse processo formativo organizado em regime modular e em internato, conciliando esta formação inicial (cursos de graduação, nível superior) com as atividades que os monitores exercem nas EFAs, entre outras singularidades de um curso de graduação ofertado para um conjunto de educadores que trabalham com uma concepção de educação e de escola do/no campo diferenciada, se comparadas com as denominadas escolas oficiais, isto é, que fazem parte dos sistemas de ensino municipal, estadual ou federal.

Ainda que as narrativas evidenciem semelhanças quanto à melhoria dessa formação inicial nas dimensões pessoais e profissionais, é emblemático destacar dada a sua significância para se pensar um projeto de formação inicial para um público de educadores do campo, seja por conta da exigência da legislação brasileira para a obtenção de um diploma de nível superior, seja pela qualidade da formação desses profissionais que estão atuando nos anos finais do ensino fundamental e médio integrado à educação profissional, e, mesmo com as dificuldades já assinaladas, “[...] foi um momento valioso, vou levar para o resto da vida, o convívio, a troca de experiência foi grande e valiosa demais, para mim enquanto pessoa, enquanto professora, enquanto profissional, enquanto ser humano, foi muito bom mesmo” (SANDRA).

Além da fala acima, destacam-se mais três outras narrativas, pois resume muito bem o sentido dessa formação para o coletivo das EFAs na Bahia, evidenciado nas falas dos professores/estudantes, sem desconsiderar as contradições e críticas aqui expostas neste processo formativo – cursos de graduação, licenciaturas:

[...] eu acho que as considerações que vou fazer é a seguinte: foi uma história muito bonita, mais foi muito sofrida, foi uma historia muito bonita; agora que estamos usufruindo desse curso, dessa graduação. Tenho usufruído bastante, até financeiramente; tenho conquistado outros espaços, reconhecimento dentro da pedagogia da alternância, que estou até hoje e fora. É tanto que muitos saíram, muito saíram para ter a graduação, foi buscar a melhoria. No meu caso, não, optei por ficar,

porque eu acredito neste projeto, continuo acreditando, porque no início se falava nisso, que íamos fazer a graduação, ia assinar um termo de compromisso, de responsabilidade, que íamos prestar serviço para a escola de no mínimo dois anos, e não foi isso que aconteceu em muitas escolas, pois muitos pegaram seus diplomas botaram debaixo do braço e foram procurar melhorias em outros lugares, porque as Escolas Famílias são escolas que sobrevivem de ajudas, de projetos, de buscas, não é qualquer um que quer continuar na escola em que eu mesma tenha que buscar a minha sustentabilidade, por onde me pagarem, não é todos, aí muitos fizeram isso. Tem escolas hoje que não têm uma pessoa que fez a graduação, tem escola desse tipo, acho que você deve ter conhecimento, esse aí é um ponto. Eu acho que todos têm que agradecer [...] eu não tenho críticas assim maiores a fazer, não, considerações, agradecimentos mesmo, agradecimento às pessoas que idealizaram esse projeto, que fizeram cumprir, foi tudo bem regularizado, recebendo o diploma reconhecido, que era o maior medo que tínhamos por ser um público que vinha da ideia da UNEFAB, não ser reconhecido pelo MEC. (JOCICLEIDE). (Grifos acrescidos).

Na verdade, uma coisa que deixou a gente entusiasmada foi que pessoas de outro mundo, que não conhecia nada sobre a pedagogia da alternância, buscou conhecer, estudou, aprofundou, passou a conhecer de verdade e respeitavam as diferenças, respeitavam o nosso jeito, porque passou a conhecer, porque, quando a gente conhece, a gente respeita, tem mais facilidade de se relacionar. Eu acredito que foi uma troca bastante interessante, porque eles também, os professores, a direção, a coordenação, todos eles ficavam entusiasmado com o nosso trabalho, com o trabalho da pedagogia da alternância, acredito que eles também tenham aprendido com a gente da mesma forma que a gente aprendeu muito com eles. Então, a mensagem é essa: foi uma troca interessante, enriquecedora para ambos os lados. (DAVI). (Grifos acrescidos).

É isso mesmo que falei: o curso melhorou minha vida pessoal e profissional, você tem uma certa vaidade de ter conseguido fazer o curso, eu sempre desejei fazer, devido a minha dedicação à escola, mas nunca deu tempo de eu sair para fazer. Foi muito bom e, em relação a minha vida na Escola Família Agrícola, foi uma experiência ímpar. Agora penso que deveria ser melhor. A minha frustração ainda continua de não ter mudado a comunidade como a pedagogia da alternância se propõe, é claro que melhorou a vida de muitos jovens, ainda alguns ex-alunos me ligam, mandam mensagem no ORKUT, isso significa que mesmo com essas lacunas que tem, ela transforma a vida das pessoas. O curso dentro do sistema que ele aconteceu, foi muito bom, o único problema que eu vejo é que ele não estava bem casado com a pedagogia da alternância. (TEREZINHA). (Grifos acrescidos).

Confirma-se, por meio das narrativas dos entrevistados, que, apesar das dificuldades vivenciadas durante o processo formativo, marcadas de um lado de “histórias sofridas” e, do outro, por “histórias muito bonitas”, de trocas de interesses, de aprendizagem por parte do coletivo, do respeito às diferenças, entre outras dimensões que um processo como esse exige,

foi destacada a melhoria que essa formação inicial possibilitou, tanto do ponto de vista da vida pessoal como profissional.

Com o intuito de investigar esses cursos de formação inicial para os monitores das EFAs, na perspectiva de ampliar os conhecimentos sobre essa alternativa de educação diferenciada do campo, seja pela metodologia empregada de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, dos resultados no meio socioprofissional dos alunos/alternantes, seja na condição de pesquisadora há uma década sobre as EFAs, não seria possível deixar de fora desta investigação os egressos que fizeram os cursos, conforme justificado na introdução deste capítulo, como também no capítulo metodológico.

Desse modo, buscou-se entender o que levou esses profissionais a se afastarem do movimento EFAs após a conclusão dos cursos, como exemplificado a seguir:

Primeiro motivo foi esse: a frustração de não conseguir aplicar os instrumentos da pedagogia da alternância, porque assim a Escola Família Agrícola, a pedagogia da alternância, reza muito sobre a questão da transformação da comunidade e me frustrava quando eu ia à comunidade, e os alunos não estavam participando, a culpa estava onde? Em nós, monitores, pois foi de lá que estava saindo; eu cansei de falar tão bonito da pedagogia e, na prática, ela não ser essa beleza toda. Eu dediquei 20 anos à Escola Família Agrícola, desde 1991 que fui monitora em Iuiú e, em 1996, comecei em Angical. Enquanto estava solteira, a pedagogia da alternância era minha vida, aí tive meus filhos, me casei, e tinha mais pessoas para dividir meu tempo, minha dedicação, e aí pesou para mim e eu sou assim: quando estou num trabalho, eu me entrego por inteiro, e eu me casei e fiquei anos assim, um tempo assim e eu comecei a perceber os apelos da minha família e eu tive que recuar um pouco e eu percebi que eu não me sentia completa lá dentro, sentia que tinha que fazer mais, foi difícil conciliar família com o trabalho da escola. Em 2010, eu consegui ser selecionada na Plataforma Freire para fazer o curso de Sociologia, a família crescendo e eu tinha que construir outra casa, e aí não deu para fazer a pós-graduação. Depois, surgiu a oportunidade de fazer os dois juntos, e os trabalhos da escola continuavam os mesmos ou aumentaram porque fizemos convênio com o Estado, e o Estado exigia muito. Então, o que eu fiz, não conciliei, entrei em depressão, tive que desistir do curso, perdi alguns módulos da pós-graduação e aí tive que sair, tive que fazer uma opção, eu sabia que meu salário ia diminuir, mas eu tive que sair. (TEREZINHA). (Grifos acrescidos).

Eu não abandonei, eu me senti na obrigação de sair, por problemas pessoais mesmo, eu conheci meu primeiro marido aqui, a gente casou, tivemos filhos aqui na escola, mas devido algumas coisas que ele fez que não precisa citar aqui, [...] eu não me senti como mulher, nem como funcionária da escola, [...]. Isso já tem uns três anos ou mais, mas estou ainda ligada à escola, não diretamente; mas, quando precisam de mim, eu sempre dou apoio, eu trabalhei muitos anos com as freiras, com as irmãs de

São José de Pinderola, que organizaram a escola, estava à frente na questão financeira, que vai em busca de dinheiro para ajudar. Então, eu não abandonei, apenas pedi licença para poder viver, porque eu, como mulher, sentia que tinha que me valorizar também. Eu não senti em momento algum que fui uma péssima profissional, claro que todo mundo tem os seus deslizes e você trabalhando em uma escola que você tem hora para acordar, mas não tem hora para dormir, tem hora que você está estressado, você dá uma escapadinha em alguma coisa, mas era muito pouco, se fosse para eu sair da escola em relação a isso, não tinha acontecido, **foi mais problemas pessoais, foi problema pessoal mesmo.** (ÉRIKA). (Grifos acrescentados)

Como ressaltaram as duas entrevistadas, as questões que as levaram a deixar as EFAs foram, sobretudo, de ordem pessoal e familiar, muito embora Terezinha tenha feito referência à sua frustração de não poder aplicar os instrumentos didáticos da pedagogia da alternância e, conseqüentemente, haver o rebatimento dessas ações nas comunidades rurais onde os alternantes vivem com suas famílias na perspectiva de transformação social, política, econômica e cultural, como preconiza a filosofia dos CEFFAs.

As considerações referenciadas pela entrevistada vão de encontro às narrativas do colaborador Joaquim Nogueira (liderança do movimento EFAs) e de Jocicleide (professora/estudante), quando tecem críticas ao abandono de alguns monitores desse movimento educativo, ao assinalarem o fato de os professores/estudantes terem cursado o ensino superior e, de posse de um diploma universitário, terem abandonado o movimento. Ampliaram, dessa forma, as possibilidades de trabalho, novos horizontes, novas portas se abriram tanto no campo do trabalho docente como em outras áreas, a exemplo da narrativa destacada abaixo:

De antemão não houve um singelo afastamento em relação ao movimento, muito pelo contrário. Eu acho que a gente vai no dia a dia alcançando alguns degraus que nos são postos, nos são colocados, enquanto desafio, enquanto trabalho em nossa vida e isso aconteceu justamente comigo assim. Talvez eu tenha me afastado de sala de aula, mas a gente não se esqueceu, em hipótese nenhuma do movimento, que está ligado a pedagogia da alternância, as Escolas Famílias Agrícolas. **Tanto é que a gente deixou as escolas, mas veio para um outro espaço, espaço esse que foi um chamado pelo próprio envolvimento social que a gente tinha no município, o conjunto de ações e de atividades que a gente desenvolvia e nessa construção a gente conseguiu efetivar um mandato legislativo, que hoje está em uma outra instância, que é, que está em Salvador, aqui no Estado, e a gente foi convocado, convidado a fazer parte desse mandato.** Eu diria que a gente saiu da escola, veio assumir um outro posto, um outro trabalho, que é: estar no legislativo, estar fazendo, debatendo, discutindo as leis. E nessa proposição a gente assumiu como tarefa a lei das Escolas Famílias no Estado da Bahia. Era uma lei que estava há muito tempo engavetada na casa e chegando cá, a gente começou com o movimento, com a REFAISA, com a

AECOFABA, buscar um novo processo de discussão, de debates com todos os parlamentares aqui da casa e tivemos aí a frente a deputada Neuza, a deputada Fátima, como protagonistas desse processo. Elas na verdade não foram relatoras por que esse projeto já estava aqui apresentado pelo ex-deputado Gilberto Brito, mas elas foram as proponentes em resgatar e debater mais uma vez esse projeto que viria atender as nossas Escolas Famílias, que ao que me parece, a gente vive vulnerável diante ao Estado, por não ter uma concretização maior pra celebração de convênios que possa dar seguridade a essas escolas no desenvolvimento das suas atividades. Então a nossa proposta em deixar o movimento, não foi uma proposta de sair e esquecer o movimento, mas em ter um significado maior. Que era estar num espaço aonde a gente poderia contribuir mais efetivamente com o movimento, que é estar elaborando e construindo leis que estabeleçam mecanismos de repasse e contribuição financeira para que o movimento se sustente e a gente achou que aqui seria um lugar importante para está defendendo, acompanhando e coordenando um pouco esse processo. Eu diria que a lei está aí, ela foi votada, foi sancionada. Existe alguns percalços na lei, que a gente vai está retomando agora nesse primeiro semestre de 2013, fazendo novas audiências, novos debates, fazendo novas discussões, para que a gente reajuste alguns termos que foram apresentado na lei, mas que hoje dificulta esse repasse do Estado para as escolas. E a gente está aí puxando esse debate novamente, para que haja uma emenda parlamentar, para que haja um novo direcionamento com relação a construção delas, para que de fato o Estado cumpra com seu papel, que é o papel de estar fornecendo a todos os baianos, a toda população, educação. E uma educação de qualidade. **E acho que as Escolas Famílias ela vem com uma proposta diferenciada, que é a pedagogia da alternância, num sistema direcionado a própria realidade do aluno, a própria realidade do campo, e a gente vem debatendo isso com o Estado e mostrando para o Estado que a forma de fazer educação das EFAs é a forma que está mais próxima da realidade do homem do campo, né?** Estamos envolvidos e asseguramos isso como responsabilidade. A responsabilidade daquilo que obtive do movimento. Que foi a abertura e o processo de formação. Que até hoje nada mais justo do que eu estar aqui caminhando lado a lado ainda com a AECOFABA, com a REFAISA e abrindo as portas para que o movimento tenha o reconhecimento daquilo que vem construindo ao longo dos anos no Estado da Bahia. Então, eu acho que sair de um espaço e estar no outro não significa abandonar, significa qualificar e ajudar o próprio movimento a caminhar de uma maneira mais aberta, mais, eu diria assim, mais consciente daquilo que está buscando. (ARIEVALDO). (Grifos acrescentados).

Como visto, a narrativa acima apresenta outro ponto de vista em relação ao afastamento do ex-professor/estudantes do movimento EFAs ao contrário das justificativas tecidas pelas duas entrevistadas. E, mesmo sendo extensa mereceu ser destacada em função da profundidade com que ele trata a questão em pauta. Primeiro, ele foi convidado pelo próprio movimento para assumir o cargo de Assessor Parlamentar em função do seu envolvimento com as atividades sociais do município onde ele era monitor: EFA de Pintadas. Segundo, estando aqui em Salvador nesta condição, no espaço próprio onde se elaboram e se aprovam as leis, ele pode contribuir muito mais com o movimento EFAs principalmente com a

elaboração de projetos de leis, de poder firmar convênios de toda ordem, inclusive, de repasse financeiro para as EFAs. Além disso, ressalta a importância das EFAs que pratica uma educação do campo diferenciada e que vem dando certo, entre outros aspectos, pela proximidade com que essas escolas estabelecem com a realidade e as necessidades do homem do campo. Por último, ressalta o seu compromisso neste primeiro semestre de retomar os debates para revisão da lei que prevê o financiamento público para as EFAs da Bahia³⁸, e, por esta apresentar lacunas, necessita de uma revisão.

É oportuno ainda voltar às observações tecidas pelo colaborador Thierry de Burghgrave, quando ele afirma que essa formação foi uma “faca de dois gumes”. Primeiro, o movimento formou o seu quadro de monitores com vistas à melhoria do ensino nas EFAs; segundo, havia agora um pessoal com uma arma na mão: o diploma de nível superior e o reconhecimento enquanto profissional. Daí que, como as EFAs, do ponto de vista financeiro, são bastante instáveis, pois praticamente sobrevivem de recursos oriundos da organização não governamental Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMRF), de alguns convênios entre os Estados e a Federação, esse quadro possivelmente tenha contribuído para muitos monitores buscarem novos empregos bem mais remunerados e de forma regular, o que, sem sombra de dúvida, representou uma perda imensurável para o movimento EFAs da Bahia.

Cabe aqui ainda, com base nas narrativas acima, uma reflexão sobre a questão da formação dos educadores do campo, no sentido de evidenciar a relação da formação com o vínculo com a terra, com os sujeitos do campo, com os processos de organização política das comunidades. Desse modo, é importante analisar o compromisso político desses monitores/educadores que “abandonaram” esse movimento educativo, por meio de alguns questionamentos pertinentes para educadores vinculados às organizações sociais do campo: os cursos reforçaram o compromisso político desses educadores? O vínculo com o movimento foi fortalecido? A compreensão do trabalho dos educadores do campo foi problematizada?

Essas questões são emblemáticas para quem se dedica a compreender e analisar os cursos de formação inicial, cursos de graduação, de licenciaturas, objeto desta investigação, voltados para a formação dos monitores/formadores das EFAs, por se tratar de um movimento educativo no qual o engajamento político, o compromisso técnico, a militância dos seus educadores são essenciais para a transformação sociopolítica e cultural dos seus educandos.

³⁸ A referida Lei Estadual nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, está citada no Capítulo 2 desta tese.

6.2 DOS PROFESSORES/FORMADORES

6.2.1 Identificação, (In)Formação Acadêmico-Profissional dos Professores/Formadores

Conforme assinalado na introdução deste capítulo, ele está dividido em duas partes. Nesta segunda, são analisadas as narrativas dos professores/formadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que ministraram aulas nos cursos de formação inicial, objeto de estudo desta tese de doutoramento. Para tanto, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada em profundidade junto aos doze (12) professores/formadores, sujeitos/colaboradores da pesquisa, que ministraram disciplinas nos referidos cursos de graduação, licenciatura plena, a saber: Letras, História, Geografia, Matemática e Biologia, sendo: quatro do currículo do núcleo básico, cinco do núcleo específico e três de estágio supervisionado. Tais escolhas estão justificadas no capítulo metodológico e aqui retomadas.

Em relação ao núcleo básico, entrevistou os professores/formadores de Língua Portuguesa I e II, Psicologia I e II, História da Educação e Filosofia, e, como visto, abarcou professores com formação em distintas áreas do conhecimento. Ressalta que a professora que ministrou História da Educação, com formação inicial em História, também foi professora de Estágio Supervisionado nos referidos cursos e, portanto, uma conhecedora em potencial deste processo formativo e, neste sentido, justifica mais uma vez sua escolha.

A escolha dos dois primeiros professores/formadores se justifica pelo fato de eles terem contato por mais tempo com as turmas; contudo a escolha proposital do professor de Filosofia justifica-se pelo fato de ele ter uma história de vida pessoal e acadêmico-científica implicada com a luta em defesa da terra por meio da reforma agrária, uma das interfaces dos CEFFAs.

Por sua vez, a escolha dos professores/formadores do núcleo específico se justifica não só pelo tempo de convivência com os professores/estudantes, como também por tratar de conteúdos específicos dos cursos ofertados, ou seja, com a formação inicial desses profissionais em suas diferentes áreas do conhecimento: História, Geografia, Letras, Biologia e Matemática.

Por fim, a escolha dos professores/formadores do estágio supervisionado deve-se ao fato de esses professores/formadores terem acompanhado os professores/estudantes durante todo o processo formativo visitando-os, inclusive, em suas escolas. Somados aos demais professores/formadores, já citados, compõem um conjunto de sujeitos/colaboradores capazes

de responder aos objetivos que orientam esta pesquisa de doutoramento. A formação inicial desses professores/formadores é a seguinte: Pedagogia, Letras e Matemática.

Desse modo, as narrativas desses sujeitos/colaboradores (professores/formadores) evidenciariam o que representou de singular nessa formação inicial, cursos de graduação, comparando com outros cursos de formação de que participam como professores/formadores. E, caso tenha existido essa singularidade, como isso foi trabalhado nas disciplinas em que atuaram, constituem elementos fundamentais para uma análise crítico-reflexiva que uma tese de doutorado exige, como também para pensar, teórica e epistemologicamente, os cursos de formação para educadores do campo, no caso aqui investigado, para os monitores/formadores das EFAs da Bahia.

A idade dos professores/formadores varia de 41 a 66 anos, sendo oito (08) do sexo feminino e quatro (04) do sexo masculino com estado civil variado: sete (07) casados, uma (01) relação civil estável, duas (02) divorciadas e dois (02) solteiros. Quanto ao número de filhos, vai de um a três.

No tocante à formação acadêmico-científica, os dados extraídos do roteiro das entrevistas semiestruturadas revelam que todos cursaram Especializações (*lato sensu*) em áreas correlatas com a formação inicial. Quanto à formação *stricto sensu* (mestrado/doutorado), verifica-se que, do conjunto dos professores/formadores entrevistados (12), apenas quatro tinham o título de mestre no período de desenvolvimento dos cursos. Cabe destacar que, na atualidade, somente dois (02) professores/formadores ainda não têm o curso de mestrado. Em relação à formação de doutorado, dois professores/formadores na época já tinham o título de doutor e uma estava em fase de conclusão de doutoramento, concluído no transcorrer desse processo formativo, ou seja, em 2003. Atualmente, uma professora/formadora se encontra no doutorado com previsão de conclusão em 2015. (ANEXO C).

Os dados descritos acima revelam que a formação acadêmico-científica dos professores/formadores estava condizente com as exigências impostas pela legislação educacional brasileira quando trata do nível de formação dos professores para ministrar aulas em cursos de graduação, e, portanto, com qualificação teórico-epistemológica para formar professores para atuarem na Educação Básica. No caso aqui, para os monitores/formadores das EFAs que desenvolvem a prática educativa, o fazer docente em disciplinas que fazem parte do currículo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio integrado à educação profissional, níveis de ensino ofertados pelos CEFFAs, sejam os componentes curriculares da base nacional comum, sejam os da parte diversificada.

6.2.2 Conhecimento da Proposta Pedagógica das EFAs e Singularidades dos Cursos

Iniciamos a entrevista com os professores/formadores indagando se estes conheciam a proposta pedagógica das EFAs e, em caso positivo, como foi o contato com essa formação inicial voltada para os monitores/formadores dessas escolas, aqui denominados de professores/estudantes. Dos doze professores/formadores, somente dois conheciam a Pedagogia da Alternância praticada pelo movimento educativo Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre esses, destacando-se as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da Bahia, representadas por meio das duas redes presentes neste Estado: a AECOFABA e REFAISA.

No primeiro caso, constata-se que o conhecimento sobre as EFAs e sua pedagogia, a alternância, está diretamente ligado aos laços familiares, como ela assevera: “Já, já conhecia, **eu conhecia porque eu tinha uma ligação muito forte com o Padre Aldo de Riacho de Santana, pelo fato das relações familiares.** Ele era um entusiasta desta proposta e eu sempre ia a Riacho de Santana” (MARIA ELVIRA). (Grifos acrescentados).

No segundo caso, o conhecimento sobre as EFAs está diretamente ligado à história de vida-formação do entrevistado, ou seja, às suas origens familiares no Sul do País, posteriormente em terras capixabas, nordestinas (baianas e pernambucanas), como também pela relação dialógica com os europeus, berço do nascedouro dos CEFFAs. Neste sentido, ele afirma que o conhecimento em torno dessa alternativa de educação do campo que pratica a pedagogia da alternância, vinda de tão longe, possibilitou, sem dúvida, um diálogo mais fácil com os professores/estudantes.

Conhecia bastante bem, acredito. [...] A gente vinha de uma longa experiência do trabalho com o pessoal do campo [...] Então, eu conhecia essa experiência de Escolas Famílias desde minha infância no Paraná e depois aqui no sul da Bahia, na região de Itanhém. Eu conheci, depois, com o pessoal do Espírito Santo, eu tive bastante contato. Então eu conhecia já bastante bem a experiência. Aqui na região de Alagoinhas com Benoni, depois eu trabalhei um tempo junto com a Casa Rural em Pernambuco, com uns franceses que tinham um contato bastante forte também com o pessoal de Escolas Famílias; Benoni fazia parte, André era outro que estava aqui na região de Alagoinhas e que fazia parte de uma rede maior, que tinha sede em Pernambuco. Então, eu conhecia a questão das escolas, eu conhecia os fundadores das escolas, franceses, eu tinha muito contato com o pessoal da Bélgica, da França, que introduziram isso no sul do Brasil, dos italianos no Espírito Santo. Então, eu tinha esse conhecimento, isso foi importante. Então o diálogo que a gente tinha [professor/estudante], era um diálogo relativamente fácil [...] (CELSO FÁVERO). (Grifos acrescentados).

A narrativa acima leva a pensar na abordagem (auto)biográfica e sua interface com a formação de professores. Para tanto, as reflexões tecidas por Souza (2006) sobre essa perspectiva de pesquisa ilustram muito bem essa narrativa quando ele diz que a arte de evocar, de lembrar remete o sujeito a perceber a importância das representações sobre sua identidade, sobre as diferentes práticas formativas vividas, inclusive de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens entre outras dimensões, cujo sentido é a busca de viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Vale ressaltar que a professora/formadora Maria Elvira foi Relatora dos Projetos Político-Pedagógicos de criação dos cursos por fazer parte do Conselho Superior (CONSU) da UNEB, visto que, na época, era Diretora do Departamento de Educação de Guanambi. Diz ela:

[...] como conselheira, foi eu que dei o parecer para a criação do curso de Riacho de Santana, então, eu já conhecia informalmente, quando eu peguei o processo... [...] [...] Conselheira do CONSU, pois eu era diretora aqui e o projeto de criação dos cursos foi encaminhado para mim para ser a relatora, fui eu que relatei. Aí, eu tive que aprofundar mais o estudo, fazer uma relação entre a proposta do curso e o funcionamento dos trabalhos das EFAs, foi assim que passei a conhecer melhor as EFAs. Inclusive, o projeto tinha um parecer contrário da PROGRAD, e, como eu tinha uma posição positiva em relação ao curso, o meu parecer foi analisado e o parecer da PROGRAD derrubado, mostrando que ele devia acontecer e como deveria acontecer. (MARIA ELVIRA). (Grifos acrescidos).

Ao analisar a narrativa acima, observa-se que o processo de criação da proposta inicial desses cursos de graduação, licenciatura plena, no âmbito da UNEB, foi marcado por contradições, haja vista o parecer por parte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Essa questão revela a dificuldade de implementar, nas universidades, iniciativas de formação de educadores vinculados aos movimentos organizados do campo. Contudo, cabe destacar que, apesar do parecer contrário, a UNEB, em sua trajetória acadêmico-científica, tem uma relação fecunda com os movimentos sociais do campo e seus sujeitos. Por sua vez, não se pode ignorar ou fechar os olhos para a representação que parte das universidades mantém ainda hoje sobre formação e diversidade. Para tanto, é pertinente fazer referência às observações de Arroyo (2008, p.16) em torno dessa questão, quando afirma: “O sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades”.

O fato de os demais professores/formadores afirmarem desconhecer essa alternativa de educação do campo revela a invisibilidade dessas escolas no meio acadêmico-científico, considerando o tempo de implantação dessas escolas no Estado da Bahia, há mais de trinta

anos, ou seja, há quase quatro décadas. Chama ainda mais atenção a falta de conhecimento sobre as EFAs por parte dos professores/formadores dos Departamentos de Educação de Caetité e Guanambi, dada à proximidade com a sede da AECOFABA, localizada no município vizinho de Riacho de Santana.

Por sua vez, ao serem convidados/selecionados para participarem desse processo formativo, os professores/formadores dão início a um movimento de leitura, de pesquisa, cujo objetivo foi conhecer a proposta político-pedagógica das EFAs e o processo de implantação dos cursos na UNEB. Esse conhecimento se deu por meio de reuniões e seminários, contando, inclusive, com a participação das lideranças do movimento EFAs da Bahia e do seu quadro pedagógico.

Desse modo, são aqui trazidas várias narrativas, pelas particularidades como cada um dos entrevistados (professores/formadores) se expressa sobre essa formação inicial e os sentidos que cada um trouxe, ao serem selecionados/convidados para compor o quadro docente dos cursos em um formato ainda não experienciado pela UNEB em virtude de serem não só ofertados em regime de internato e modular, como também para um público diferenciado.

Não, não conhecia. Tomei conhecimento cerca de 60 dias antes e tive o cuidado de pegar material, ler sobre as EFAs, foi uma iniciativa minha, porque eu sabia que iria para lá trabalhar com eles. [...] [...] Lógico, quando você vai fazer um trabalho, em um contexto totalmente diferente do seu domínio, você procura passar a conhecer para não chegar sem saber de nada e como mais um elemento estranho. Foi essa busca que eu fiz para ir para lá. [...] [...] Eu participei de todas as reuniões, estive lá, teve as reuniões com os líderes da Igreja Católica e tem os países europeus que financiam, tive o privilégio de conhecer, inclusive na época estava um representante desta instituição, foi explicado tudo da proposta deles [...]. (EDILMA). (Grifos acrescentados).

Antes, não. [...] [...] **Antes de iniciar as aulas, eles propuseram um encontro com os professores para começar o trabalho. Nesse preparo, passaram o histórico das Escolas Famílias e como se estruturam as Escolas Famílias da localidade que iria trabalhar, sendo assim interessante até para poder se identificar e conhecer a proposta que, como eu, muitos professores não conheciam.** [...] [...] **Tiveram seminários, reuniões, passaram slides, textos sobre a proposta como materiais para leitura.** Na época, estive um estrangeiro, Thierry. Uma pessoa muito educada e tudo o que perguntávamos de acordo com o que foi explicado, ele era sempre muito solícito. Eu achei muito interessante; muitos que foram explicar a proposta como professores, já tinham sido alunos, e eles tinham mais clareza e vivência para explicar o que era a proposta, a Pedagogia da Alternância, todo o trabalho pedagógico que eles desenvolvem, como o período que é de estudo e o período de ficar em casa, tinham aqueles diários que faziam, como o Caderno da Realidade. (ANDRÉA VILLAÇA). (Grifos acrescentados).

O primeiro contato se deu a partir do convite feito pela Professora Norma Neide, que era a Coordenadora Geral, e eu já havia trabalhado com ela em outro programa, que é o Programa Rede UNEB 2000. E aí ela me convidou para fazer, elaborar, esse projeto do curso de Geografia para as Escolas Famílias Agrícola. Então, nós fizemos uma reunião, não só eu e ela, mas outros profissionais de diversas áreas e a partir daí ela apresentou qual seria a proposta e nós teríamos um tempo, mesmo que curto para a elaboração do projeto. Esse foi o primeiro contato com o projeto. Depois disso, a gente fez o projeto. Teve reuniões, seminários, [...] E aí o projeto começou a ser desenvolvido. (ANTÔNIO MUNIZ). (Grifos acrescidos).

Nós recebemos umas duas pastas de material para leitura. Participei de reunião de formação em Salvador com a Coordenadora Norma Neide, de professores e líderes comunitários. Participei de planejamentos antes de ministrar as aulas. [...] [...] Minha irmã trabalhava como Coordenadora Pedagógica, a Cida, e nós conversávamos muito, pois ela ficou encantada com a proposta e líamos livros e textos a todo tempo, pois é uma proposta muito inteligente e acabamos ficando seduzidas cada vez que líamos mais e mais [...]. (LÚCIA PORTO). (Grifos acrescidos).

Na sequência da entrevista, buscou-se 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 as 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 nas narrativas dos professores/formadores.

[...] 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). (Grifos acrescidos).

As singularidades narradas pela professora/formadora se assemelham às críticas, melhor dizendo, às observações destacadas pelas professores/estudantes Geralda e Raimunda, bem como aos aspectos apresentados na justificativa dos projetos político-pedagógico dos cursos: atender às exigências do Art. 62 da LDB 9.394/96, que trata da formação de professores em nível superior para o exercício do magistério na educação básica. Além do que está expresso na LDB, deve-se ainda considerar a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Quando se tocou na relação entre a metodologia praticada pelos professores/formadores e as por eles desenvolvidas nas EFAs, Geralda foi enfática ao afirmar que os professores da universidade tinham uma preocupação com o ensino ou transmissão dos conteúdos. Ressaltou que essas escolas também se preocupam com o ensino dos conteúdos próprios das disciplinas dos currículos do ensino fundamental e médio, todavia, afirmou não ser esta a preocupação central em um CEFFA, mas, sobretudo, de formar os estudantes/alternantes para serem cidadãos, agentes de sua própria história, isto é, de propiciar uma formação integral e personalizada, enquanto um pilar-fim em um CEFFA.

Quanto à segunda singularidade destacada pela entrevistada – formação política dos professores/estudantes –, Raimunda 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 desses 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 citadas acima, cursos de licenciatura, de graduação plena.

Como se vê, o conhecimento escolar enquanto um dos elementos centrais do currículo tem sua importância na seleção e inclusão de conhecimentos relevantes e 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, 2007 a, 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, em nossos currículos, nossas proposições, plano de curso foi quebrado, remontado, recortado. O meu foi embolado, foi jogado fora. Eu fui sentar, estudar, fui me refazer, me reconstruir enquanto pessoa, sentar embaixo do pé de pau com eles, ouvir as histórias deles para eu poder chegar perto deles [...] [...] 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 na Rede UNEB 2000, quer nos cursos de graduação, quer seja nas palestras, encontros, que estou sempre participando. Foi tudo muito diferenciado.** (EDILMA). (Grifos acrescidos).

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, aqui denominados 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. E essa experiência, essa vivência, contribuía sobremaneira para compreender os conteúdos, as teorias trabalhadas nas “aulas teóricas”, adequando-os à proposta de trabalho das EFAs, com destaque para as visitas de acompanhamento e orientação às famílias dos alternantes pelos professores/estudantes, enquanto um dispositivo da pedagogia da alternância, 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.

A singularidade que vejo é que, em relação aos nossos alunos do curso regular, nem sempre são professores e eles entram nas salas de aula como estagiários muitos nunca entraram numa sala de aula e sendo tudo novo para eles. Tanto nas EFAs, como no projeto Rede UNEB 2000, em que eu também atuei, você observa certa similaridade porque o professor já está na sala de aula, pois é um laboratório permanente dele e eles traziam inclusive experiências de sala para o seu estudo nas aulas teóricas. **Então, era um aluno com diferencial porque já vem com a problemática da sala de aula, com as questões que ele deseja sanar, eles vinham com a expectativa de quer mudar enquanto que, para o outro aluno, tudo é novidade, tudo que se trabalhar para ele é a orientação apropriada.** E outra coisa que é interessante é que a aplicabilidade da teoria ou metodologia que você trabalha em sala de aula porque procuramos também adequar. Não foi uma adequação do modo que eles tiveram que fazer aquilo que orientávamos, mas nós, como professores, conhecendo o programa, tivemos que adequar os nossos conhecimentos, a nossa proposta de trabalho à proposta deles nas EFAs. [...] É interessante, assim, essa relação direta do monitor com a família do aluno que eles tinham, porque eles, com essa pedagogia da alternância, 15 dias estavam em sala, na outra quinzena visitavam as famílias e então, pois saíam uma turma e entrava outra. [...]. (ESMERALDA). (Grifos acrescentados).

[...] como eles já eram pessoas que já davam aula, a facilidade que eles tinham para dar exemplos das teorias que a gente estava discutindo sobre Desenvolvimento e, sobretudo, sobre Aprendizagem, que foi a segunda disciplina. Eles tinham uma facilidade surpreendente. (RITA RAPOLD). (Grifos acrescentados).

[...] **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). (Grifos acrescentados).

Registra-se, ainda como parte das singularidades dos cursos, o fato de os professores/estudantes, em suas histórias de vida-formação, terem sido alunos das EFAs e, portanto, de já conhecerem a proposta pedagógica desenvolvida por essas escolas, o que tornou os cursos cheios de particularidade, acrescentados de outros adjetivos bastante ressaltados pelos professores/formadores, a saber: dedicados, interessados e integrados.

Ainda que o professor/formador Antônio Muniz 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.

Bom, eram alunos, primeira turma, primeira disciplina, ou seja, eles estavam chegando. [...] Então você imagina, eles chegavam para ficar mais de quinze dias. Tinha professoras, tinha mães, por exemplo, que estava com crianças muito pequeninas ainda, bebês. Eu lembro que eu dei aula com uma criança no colo. Então, era no início, ou seja, era um grupo de professores/alunos que estavam experimentando, que saía da condição de professor para condição de aluno. Então, estavam experimentando. O nosso trabalho foi muito mais nesse sentido de criar um ambiente, um ambiente que fosse relativamente agradável para eles, que eles pudessem sentir bem dentro daquele ambiente. Então, a gente teve muitos alunos com crise. Que choravam, porque muito tempo fora de casa, e assim por diante [...]. **Então, foi esse o primeiro contato. 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). (Grifos acrescentados).

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 Raimunda (professora/estudante), 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?”

O segundo aspecto que, de alguma forma, tem certa relação com a análise acima, é o fato de que, mesmo sendo professores de EFAs, muitos deles não se conheciam por serem de escolas e regiões distintas, de pertencerem a uma das redes de EFAs presente neste Estado, seja à AECOFABA ou à REFAISA, uma particularidade de organização dessas escolas na Bahia, conforme mencionado no Capítulo 2 deste trabalho.

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. Neste sentido, 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, merece 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, conforme assinalou Maria de Lourdes. Esse formato, para alguns, foi “tranquila”, mas, para outros, extremamente sofrida, traumática, conforme ressaltaram.

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 reatamento no cotidiano da escola, dos seus educadores e educandos do campo.

Além das singularidades expostas acima, destaca-se outra, dadas 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 importantes 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.,Você visitava um aluno desses em sala de aula, você percebia que o procedimento dele muitas vezes era direcionado para o foco filosófico que eles têm, que deixava o conhecimento, o conteúdo, além de chamar atenção dele para esses aspectos. **Eu também comecei a transformar o meu conteúdo, em um conteúdo mais crítico, eu tive que ser mais crítica.** (MARIA ELVIRA). (Grifos acrescentados).

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”.

6.2.3 Percepção do Professor/Formador sobre os Professores/Estudantes

Por se tratar de cursos de formação de professores de graduação, licenciaturas plena, e, portanto, denominados cursos “especiais”, por terem sido ofertados uma única vez, bem como o público ao qual se destinou e a forma como foram organizados – regime de internato e modular –, buscou-se compreender, sob o olhar dos professores/formadores se existiu alguma diferença entre esses sujeitos (professores/estudantes) comparados com os estudantes dos cursos regulares ou de outros programas/projetos especiais.

Percebi um interesse extraordinário desses alunos para aprender, fazer o melhor e dar o melhor de si. Muito boa a relação professor-aluno e eles são sedentos, pois queriam aprender, fazer direito. [...] [...] Eu acho que sim, porque alunos regulares a gente encontra alguns alunos interessados numa porcentagem boa, mas na EFA era uma porcentagem mínima de alunos que não tinha esse interesse, desinteressados. (LÚCIA PORTO). (Grifos acrescentados).

Tem porque, primeiro, como eu falei, eles tinham muito interesse em aprender e tinham uma união muito grande, [...] Eles estudavam, tinham muita organização, muita força de vontade mesmo e muita, como é o nome? Companheirismo. Integração. [...] Eu não vejo muito “o querer aprender” nesses alunos aqui, pelo menos nessas turmas, últimas turmas que eu tenho trabalhado. Do nível que eu desejo. Estão chegando num nível muito fraco, mas não estão correndo atrás pra que possa chegar até a gente. Na verdade eles fazem força para que a gente desça para ficar no nível deles. (LUIZ ROQUE). (Grifos acrescentados).

Constata-se aqui, mais uma vez, pelas narrativas desses sujeitos/colaboradores, o grau de compromisso, de interesse, dedicação, camaradagem, companheirismo não visto com muita frequência nos estudantes dos cursos regulares. Muito embora a narrativa do professor/formador abaixo chame a atenção quanto ao nível de conhecimento desses professores/estudantes no início dos cursos, no caso específico do curso de Biologia, todavia percebeu mudanças significativas por conta do esforço e da dedicação por parte dos professores/estudantes.

Lógico que esses monitores, esses professores/estudantes que aqui vieram, alguns eram bons em conhecimentos e alguns se dedicaram, entretanto outros não estavam tão igualados ao nível da universidade.[...] Houve uma diferença, foi [...] [...] constatando diferenças significativas, mas que procuraram ser niveladas através de repasse de conhecimento, de esforço. As mesmas técnicas eu apliquei aos alunos da Escola Família Agrícola, ou seja, apresentação de seminário, aulas práticas, participação, entendeu? Tudo isso foi focado. (MARCELO RAMOS). (Grifos acrescidos).

Por se tratar de uma categoria fundante nesta pesquisa – percepção dos professores/formadores sobre os professores/estudantes – destacam-se outras narrativas pelos sentidos com que cada uma delas carrega.

Como eu disse, a garra, a vontade deles, muitos com o sonho do curso superior, uma oportunidade que eles abraçaram com muita garra. Geralmente, nas atividades, tinham muito empenho apesar das dificuldades. **Então, o diferencial, como falei, foi muita vontade de participar de uma forma muito mais consciente do que eu vejo nos alunos dos cursos regulares.** [...] muito empenhados, muito dedicados do início ao fim e devido a esse empenho, as dificuldades do 3º e 4º semestres foram bem menores, os horários de estudos que eles encontravam, pois eles estudavam 40 horas, à noite faziam as atividades, e ainda arranjavam grupo de estudo. [...] [...] **lá também pela história de vida, eles tinham mais consciência do que queriam porque tem hora que aqui dentro o menino (aluno/estudante) está fazendo sem saber o que quer fazer enquanto lá não, eles tinham mais consciência do que queriam.** [...] [...] e a escola em que eles foram alunos voltarem como professores. Então, o engajamento deles era muito maior devido a isso, pois tinham consciência que o curso superior faz um diferencial na prática e na vida pessoal e iam transferir isso para o trabalho com os alunos na sala de aula. Quando está na sala de aula, é outro fator também que tem diferencial, da questão da prática acadêmica, do que se vê na universidade e transformar isso em retorno para a docência, enquanto aqui tem meninos que faz matemática por não ter outro curso já que não gosta de ler e escrever; então, desemboca na Matemática. Então, penso que esse também é um diferencial interessante. [...] [...] é um diferencial para mim porque o tempo que trabalhei lá e continuo trabalhando no curso regular, aqui eu continuo percebendo essas mesmas coisas como está naquele curso porque não tem outro – uns sim, mas outros se identificam depois com o curso, **enquanto lá não, quem vai para Letras é porque já trabalhava ou tinha interesse na área, gosta daquilo. É um diferencial bem interessante.** (ANDRÉA VILAÇA). (Grifos acrescidos).

A diferença maior talvez, embora tivesse muita gente jovem na época, mas **a diferença maior era um pessoal mais vivido**, digamos. Que tinham, vamos dizer, não faziam o curso numa sequência, terminavam o segundo grau e começavam. Ou seja, eram trabalhadores, e o curso então, ele se inseria num processo que dividia a comida do trabalho. Eu também, quando fiz graduação, fiz assim, ou seja, eu trabalhava. [...] Então, isso dá um outro caráter, onde você tem que ponderar uma coisa, ponderar outra. Então, isso de um lado faz com que a turma seja diferente. [...] Depois, vinha o

problema, eles faziam o curso meio que por contingência, como contingência, meio que com obrigação, para sobreviver na própria escola. Provavelmente, grande parte dele fez o curso porque queria fazer, gostava de fazer, mas não foi uma escolha, foi a escola. A escola que os levou. Então, como é que o curso se coloca para eles? **É um outro tipo de turma, não é uma turma que sai do segundo grau e entra na universidade. Como era na época, por exemplo, do pessoal da Rede UNEB 2000, ou como é hoje, o pessoal da Plataforma Freire, ou seja, é outra turma.** Só que lá tinha outra característica que era importante: era um curso onde os alunos tinham uma certa familiaridade, porque eram todas de EFAs. Então tem algumas características que fazem com que esses alunos sejam diferentes. Aí eles se inserem no curso, a partir daquela especificidade. [...] E o curso era num lugar que era, bem ou mal, o lugar deles. Que é a escola, o curso era na escola. [...]. (CELSO FÁVERO). (Grifos acrescentados).

Esse compromisso e essa percepção da importância dos estudos para o crescimento dele enquanto cidadão, enquanto homem. Eu não sei por que eles vêm da zona rural e sabem da importância dos estudos para o crescimento não só intelectual mais principalmente socioeconômico, eles se comprometiam mais; outra, é que eles passavam meses longe da família, alguns viam marido e mulher, o marido no curso de Biologia e a mulher no curso de Letras, outros traziam a irmã para tomar conta da criança, ou vinha só um deles e a família toda ficava lá. Então nesse sentido do apartamento, do afastamento da família, eu acho que era mais um motivo para eles conquistar o resultado positivo. **Eu acho que o compromisso e a seriedade, além da idade avançada que também ajudava, eles não estavam ali para brincar.** (LUCIETE BASTOS). (Grifos acrescentados).

Como visto, os professores/formadores destacaram o compromisso dos professores/estudantes com os cursos, a seriedade deles no desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas, mesmo apresentando dificuldades; o interesse de aprender, entre outras diferenças, se comparados com os estudantes/alunos dos cursos regulares, inclusive pela idade avançada. Outra dimensão destacada pelos professores/formadores é o fato de os professores/estudantes terem consciência do que estavam fazendo, do que realmente queriam com essa formação, sem contar, obviamente, o fato de estarem cursando nas áreas de conhecimento em que atuavam nas EFAs.

Ainda tentando apreender a percepção dos professores/formadores sobre os professores/estudantes, buscou-se identificar o que facilitou ou dificultou o trabalho destes com as/nas EFAs. Quanto às facilidades, muitos assinalaram o apoio por parte da coordenação das redes AECOFABA e REFAISA, tanto do ponto de vista administrativo, como da responsabilidade e compromisso com os cursos como material didático, livros, entre outros recursos necessários ao bom funcionamento das atividades didático-pedagógicas. Outro elemento facilitador destacado pelos professores/formadores foi a questão da aceitação, do interesse, do acolhimento de todas as partes (professores/estudantes, lideranças do

movimento, coordenação pedagógica), do querer saber, do querer fazer, do desejo de conhecer o novo por parte desses professores/estudantes, o que acabou sendo outro aspecto bastante diferenciador no processo de ensino-aprendizagem, como asseveram algumas falas abaixo.

O que facilitou foi o desejo de colaborar, de estar fazendo aquele trabalho, de encontrar gente tão interessada, você se sentia solicitada, útil em trabalhar com eles e isso foi o que facilitou muito, esse desejo de colaborar com esse sonho, formação deles. (LÚCIA PORTO).

Eu acho que o que facilitou foi a boa acolhida do pessoal da coordenação, que tentou facilitar em tudo. [...] Enfim, eu acho, tem essa coisa do acolhimento que a gente teve, facilitou muito, porque nada como você se sentir acolhido e desejado ali. “Que bom que você chegou”, um chegou sincero. Eu acho que isso facilitou muito. A gente estava fora da família, em situações, no meu caso, eu digo assim, adversas. Porque eu não sou do, eu não estou acostumada com o interior, nascida e criada em Salvador, no centro, [...] mas eu sempre morei em bairros de classe média, e então [...] (RITA RAPOLD).

Destacam-se, ainda, duas falas sobre a questão em foco, por apresentar outra faceta: a história de vida-formação e, de acordo com esses professores/formadores, essa dimensão formativa facilitou imensamente a atividade deles.

O que facilitou que eu conhecia a escola. Eu conhecia a escola, conhecia aquele universo, conheço, desde criança eu trabalho com a questão do campo, então não é algo estranho pra mim. Eu fui agricultor, puxei enxada até os vinte anos de idade, então é um universo que eu conheço relativamente bem, então isso facilitou. Facilitou o fato de eu ter, durante toda minha vida, ter trabalhado com movimentos sociais. Movimentos sociais, sindicais, toda minha vida, desde criança sempre trabalhei com isso, minha família sempre esteve envolvida com essa questão, desde meus pais. Então, não era uma questão que era estranho, muito estranho para mim. Todo o período que eu trabalhei, seja com movimento sindical, seja com Pastoral da Terra, seja com MST, então todo esse tempo me ajudou a lidar com essas questões de uma forma, que eu não tenho grande dificuldade hoje de lidar com essa questão. [...]. (CELSO FÁVERO). (Grifos acrescentados).

[...] o que facilitou foi minha história de vida, pois não era diferente da deles eu agora só estava do outro lado. Minha comunicação fluía maravilhosamente com eles. Eu vim desse lugar e me considero privilegiada em estar ali naquele momento porque é mais ou menos você estar de posse de ferramentas trabalhando com alguém que, um dia, eu estive no mesmo lugar e tinha muitas perguntas a fazer e não tinha quem responder e eu pude responder muitas coisas a eles porque já tinha outras ferramentas me auxiliando, que era o conhecimento maior; então, me facilitava explicar algumas coisas [...] (EDILMA). (Grifos acrescentados).

Como visto, a história de vida-formação do Prof. Celso, da infância até a idade adulta implicada com a vivência e o trabalho no campo, e o desdobramento do seu trabalho junto aos movimentos sociais e sindicais, com a Pastoral da Terra, como ele mesmo afirma, facilitou sobremaneira a sua atuação enquanto docente dos cursos voltados para um público que vem dessa mesma trajetória de vida-formação, e mais, são professores de escolas do campo e praticam uma pedagogia diferenciada bastante conhecida, familiar do entrevistado.

Já a Profª Edilma, apesar de desconhecer a proposta didático-pedagógica das EFAs, como bem assinalou no início da entrevista, desta feita, ressalta a semelhança de sua história de vida com os professores/estudantes, e, na condição de professora/formadora, só estava agora do outro lado, com as “ferramentas” necessárias para responder aos anseios que um processo formativo exige, nos moldes em que foram organizados e para os sujeitos a que foram destinados, o que, de acordo com ela, facilitou no trabalho de formação.

Tais abordagens se voltam para a questão do conhecimento do contexto discutido por Marcelo García (1999, p.91) quando trata da formação inicial de professores:

[...] os professores têm de ter **conhecimento sobre os alunos**, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola. Este tipo de conhecimento não se adquire senão no contacto com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover. (Grifos acrescidos).

Ainda que a distância tenha sido considerada como um elemento dificultador por parte dos entrevistados, é importante registrar a questão da remuneração dos professores/formadores por hora/aula expressa nas suas falas.

[...] No mais eu acho que eles se integraram muito, não vi muitos pontos negativos, não. **A gente tinha uma remuneração que era boa, o pessoal cumpria bem essa questão do acordo, essa questão da remuneração, então isso ajudava pra que os professores se interessassem em ir pra lá.** (ANTÔNIO MUNIZ). (Grifos acrescidos).

[...] **Outra coisa que estimulava muito a gente foi o pagamento que nós tivemos.** Eu não sei se já aconteceu de alguém se referir, mas nós fomos muito bem pagos para aquela época, a despeito de estarmos fora da vida da gente, quer dizer, era uma suspensão do cotidiano que nós tínhamos, era dedicação absolutamente exclusiva para eles, porque também de noite a gente atendia aluno, eventualmente, mas nós fomos assim, eu posso estar enganada, mas eu acho que nós recebíamos por semana, naquela época em 2002, dois mil e quatrocentos, dois mil e seiscentos reais, era muita grana. Acho que professor tem esse desvio de achar que “eu ensino por amor”. Primeiro, eu ensino porque eu gosto, está certo, mas eu preciso de meu

dinheiro e se eu for bem paga, melhor ainda. [...] [...] [...]. (RITA RAPOLD). (Grifos acrescentados).

No tocante às dificuldades que essa formação inicial apresentou, segundo os entrevistados, a questão da distância para deslocar os professores/formadores para darem aula conforme mencionado, a estrutura inicial, a exemplo da organização da biblioteca, o que é comum no início desses cursos denominados de especiais, por serem em uma única oferta.

Além dessas questões, destaca-se a sobrecarga de atividades, pois, além das atividades do tempo-escola, tempo destinado à formação presencial e, neste caso, quando eles se encontravam em Riacho de Santana ou em Alagoinhas, “[...] ainda tinham de retornarem para o trabalho da escola, pois muitas professoras/estudantes eram donas de casa, outros eram pais de família, têm a roçinha, tem outros trabalhos na comunidade, da vivência” (ANDRÉA VILAÇA).

Constata-se, por meio das diferentes narrativas – seja dos professores/formadores, seja dos professores/estudantes, como também dos representantes das EFAs, manifestadas no capítulo anterior –, que essa formação inicial, muito embora apresente inúmeros elementos que de certo modo contribuíram sobremaneira para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e conquanto a questão da sobrecarga de trabalho tivesse sido, efetivamente, um aspecto dificultador, segundo Thierry de Burghgrave, “[...] foi desgastante para os professores, monitores, para os alternantes também. [...] Então durante esse tempo, foi um período muito duro para as escolas poderem continuar suas atividades, muito desgastante”.

Quanto ao rendimento acadêmico dos professores/estudantes durante esse processo formativo, todos os professores/formadores entrevistados expressaram o crescimento desses sujeitos, principalmente na questão da escrita, visto que eram considerados bons oradores, mas, neste quesito (escrita), apresentavam muitas dificuldades. Destacam-se, aqui, várias falas pelo enfoque dado por cada um dos entrevistados a esse aspecto.

Nossa, teve um crescimento enorme, principalmente no que tange à questão da escrita, porque era a dificuldade maior, de expressão, não, porque eles se expressam muito bem, a oralidade é algo característico desse pessoal, eles falam com consistência e argumentação, eles têm o falar político, eles têm uma consciência crítica e isso é muito forte neles. Agora, a escrita infelizmente era assim, havia uma intenção crítica, havia tudo aquilo, mais os elementos articuladores do texto, eles tinham dificuldades, principalmente dos elementos coesivos e as construções mais elaboradas. E, ao final, melhorou muito, o crescimento lá foi muito maior do que aqui, devido eles não ter preguiça em fazer de novo; o objetivo deles não era o cansaço no percurso, mais a meta e o objetivo a ser alcançado e isso para mim foi muito gratificante. (LUCIETE). (Grifos acrescentados).

Olha, como eu acabei de falar, teve pessoas que me surpreenderam mesmo, chegaram num estado da Matemática que era deprimente, para pegar um curso de ensino superior em Matemática, então chegaram muito, muito fraco e eu por parte deles, por parte nossa, por parte dos próprios colegas deles para ajudar, eu não atribuir o sucesso só a gente, não, eu atribuo. Muitos dos colegas deles ali me ajudou no trabalho a fazer com que eles saíssem daquela situação e conseguisse acompanhar, a modo de estar entre os melhores depois, até. Foi pra mim muito bom, não digo 100% por que 100% é complicado, não é? Mas em torno de 70 a 75%. Foi muito bom. **Eles estavam querendo, a gente também e, pela forma deles, fez com que era agradável trabalhar lá, na verdade, era isso. Era agradável trabalhar com eles.** (LUIZ ROQUE). (Grifos acrescentados).

O rendimento foi ótimo com seus diferenciais, mas assim, muitos que chegaram com determinadas dificuldades nos surpreenderam nas atividades acadêmicas; o rendimento não deixou nada a desejar de um estudante do curso regular e, como eu disse, pelo interesse e pela vontade, tem uns que até surpreendem e foram além do curso regular e podem até dizer que estou desmerecendo o curso regular; não estou desmerecendo, mas são experiências distintas que vivenciamos e vemos que cada um possui características diferenciadas. (ANDRÉA VILAÇA). (Grifos acrescentados).

Na minha disciplina, foi muito bom, extremamente empenhados, responsáveis com tudo que era solicitado; não deixavam nada para trás, se tinham dúvidas naquele momento eram sanadas, eles corriam verdadeiramente atrás. Então, foi um trabalho muito prazeroso porque a gente viu um empenho muito satisfatório. Talvez eu me arriscasse a dizer que foram os alunos mais interessados que eu já tive em 20 anos de ensino superior. [...] [...] [...] Não teve dissonância da fala deles com a minha fala, mas não tinha como haver, pois sou filha do campo, meu sangue, eu sou camponesa, mesmo porque tenho orgulho de ser e de dizer meu maior prazer foi ter saído de onde sair e ser a vigésima filha do casal que tinha que colocar comida na mesa. (EDILMA)

As considerações tecidas pelos professores/formadores quanto ao rendimento dos professores/estudantes, encaixam perfeitamente no pensamento de Freire quando ele afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiências feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não se permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 64).

6.2.4 Percepção do Professor/formador de Estágios Supervisionado sobre os Professores/Estudantes

Além da percepção dos professores/formadores das disciplinas que compunham o currículo dos núcleos básico e específicos, foi importante também para a pesquisa compreender essa percepção à luz das professoras/formadoras do Estágio Supervisionado, tendo em vista que o tempo de convivência dessas professoras/formadoras com os professores/estudantes foi intenso. Afinal, foram três anos de acompanhamento, orientação, supervisão, entre outros objetivos. Daí o destaque à narrativa de cada uma delas sobre essa questão.

A diferença que eu percebi foi essa que coloquei inicialmente, em termos de oralidade, você tem que ter muito cuidado, porque eles têm um linguajar muito cultural, muito ligado à realidade deles, então essa diferença você percebe claramente, até o pessoal de Letras, você percebia que eles eram muitos “fracos” em termo de normas cultas; essas coisas assim você percebe e, fora isso, é aquilo que falei no início: são muito ligados à política. Os nossos alunos têm domínio maior da língua culta, os outros, embora tenham posicionamento muito mais de questionadores, eles falam mais, são mais problematizadores e a timidez, eles são muito menos tímidos, você consegue mais participação, discussão neles, os nossos alunos são muito receosos, eles não se abrem, primeiro dias de aula, quase não falam (MARIA ELVIRA). (Grifos acrescentados).

Eu posso apontar várias diferenças percebidas, entre elas, as mais importantes: o respeito, a afetividade e a sensibilidade. São três características que eles trazem muito acentuadas. [...] A outra diferença é que eles são politizados, eles têm consciência da cidadania, dos direitos e dos deveres [...]. Eu encontrei pessoas com um pensamento crítico bastante acentuado. E a terceira diferença que poderia ser a primeira, é o desejo de conhecer, o desejo de transformar o conhecimento com novas informações, para melhorar. Eles queriam melhorar, eles não estavam felizes apenas por já saber plantar, por já saber colher e para comer aquilo. O objetivo deles não era voltado para a alimentação, eles queriam também alimentar o espírito, alimentar a alma com novas descobertas. [...] Então, conquistar esse diploma trouxe também esse grito de liberdade: “hoje eu também tenho essa autorização para atuar”, “hoje eu também sou licenciado”. [...] Eles ficavam a noite inteira, [...] eles varavam noites estudando. Eles nunca deixaram uma tarefa sem ser entregue na data correta e sempre com a qualidade – me perdoem, viu, meus alunos – mas com a qualidade muito superior aos meninos da licenciatura regular. (URÂNIA). (Grifos acrescentados).

As narrativas das duas professoras/formadoras acima carregam semelhanças quanto à percepção delas sobre os professores/estudantes das EFAs, comparadas com os alunos dos cursos regulares. Ressaltam a questão da militância política e uma formação cidadã enquanto

aspectos bastante influentes na formação pessoal e profissional desses sujeitos, e isso, de certo modo, contribuía para a participação e discussão dos temas em estudo na sala de aula, muito embora, conforme destacou a Professora Maria Elvira, houvesse problemas com a língua culta ou padrão.

Por sua vez, a professora/formadora abaixo destaca que a diferença está exatamente no fato de esses professores/estudantes já estarem atuando em sala de aula, já tinham uma caminhada, uma experiência com a docência, considerando ainda o nível de comprometimento e responsabilidade por parte deles, diferentemente de parte dos alunos dos cursos regulares.

Sim, porque eles vivenciavam aquilo, mas não como nossos alunos regulares que vai lá e vive aquele momento, eles moram dentro e estão fazendo uma coisa que é para a vida deles. [...] Outra diferença é que o curso para eles veio para aprimorar e manter eles na EFAs, que eles precisavam fazer para estarem atuando, e para o nosso aluno aqui é uma graduação, nem sempre vão atuar em sala de aula. Então, o período de estágio supervisionado, para muitos que já são professores veem como uma experiência de mudança de atitude e outros, não, vem como uma coisa comum. **O aluno daqui é mais descomprometido e lá, não, tinha mais compromisso, aquela responsabilidade pelo fazer dele, pois repercutia na vida dele e ela via que uma falta dele comprometia não só a aula, mas um conjunto de coisas.** (ESMERALDA). (Grifos acrescentados).

Quando inquiridos sobre o que facilitou ou dificultou o trabalho nas EFAs, a narrativa da Prof^a Maria Elvira é bastante carregada de sentidos por já ser conhecedora do funcionamento dessas escolas por meio da sua relação pessoal com o “Trator”, o “Herói do Sertão”, o “Gigante do Sertão”, o “Cidadão do Infinito”, como era conhecido Padre Aldo. Contudo, ela destaca um aspecto dificultador que merece ser analisado.

Muito embora, tenha uma experiência de sala de aula, uma prática didático-pedagógica há bastante tempo, e mesmo não se considerando uma professora que adote uma pedagogia tradicional, tendo agora de trabalhar com esse público que trazia em sua bagagem uma relação de pertencimento com a pedagogia da alternância, com a história de luta pela terra, com os movimentos sociais e sindicais, de certa forma, segundo a referida professora/formadora, isso acabou dificultando o trabalho. Por outro lado, essas questões levaram a pensar na necessidade de ressignificar o seu saber-fazer pedagógico.

Para tanto, o movimento, marcado pela ‘escuta sensível’, pelo companheirismo de professores/estudantes na perspectiva de encontrar “pistas” para os problemas do cotidiano da sala de aula, contribuiu para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, fator

extremamente importante para quem se dispõe a trabalhar com um público do perfil de educadores do campo, já descrito no corpo deste trabalho.

Eu acho que facilitou esse meu conhecimento anterior, com o Padre Aldo, porque eu já sabia como funcionava, estava na região bem próxima, já ouvia falar o que acontecia, então eu já tinha esse conhecimento assim, então isso facilitou. O que dificultou é que eu me considero muito fechada à sala de aula, a gente está acostumada naquela rotina de sala de aula há muito e muitos anos, muito mais acadêmico do que o deles. O deles me forçou a mudar, a ser diferente e isso de certa forma dificulta, porque você vem de uma história, de uma pedagogia, que eu não falo tradicional, muito mais moldada que a pedagogia da alternância. Então, conhecer pedagogia da alternância e trabalhar numa perspectiva da pedagogia da alternância é bem complicado para quem tem uma história de vida em outro tipo de trabalho. Então, isso dificultou um pouco, às vezes eu ficava sem saber o que fazer, como fazer, como sair e muitas vezes eles que me davam as pistas. (MARIA ELVIRA). (Grifos acrescentados).

As observações enfocadas pela professora/formadora são emblemáticas na medida em que ela anuncia, nas entrelinhas de sua narrativa, uma questão extremamente importante na prática docente: o diálogo. Neste sentido, os saberes necessários às práticas educativas desenvolvidas por Paulo Freire (1996, p. 86) cabem perfeitamente quando ele nos diz:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não na passividade enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A narrativa da professora abaixo, embora não considere como uma questão que dificultasse essa formação inicial, chama atenção para o papel do professor de estágio supervisionado ao acompanhar, observar de perto a prática dos professores/estudantes em suas salas de aula, já que o estágio aconteceu nas EFAs onde eles atuavam na condição de professores, ou, como eles se denominam, monitores ou formadores. Desse modo, o acompanhamento por parte dos professores/formadores de estágio supervisionado se deu junto a todos os professores/estudantes e em todas as EFAs. Daí ela chamar atenção para o percurso e a carga horária que tais professores/formadores fizeram para dar conta de suas atribuições, conforme assinalado no projeto político-pedagógico dos cursos.

Olha, não vi dificuldades com as EFAs, porém o que era mais complicado com os professores de estágio em Riacho de Santana, era a carga horária, mas o trabalho era excelente. **Aliás, talvez isso, a carga horária era intensa durante o dia e isso era um ponto negativo para os alunos, para as produções deles, embora eles estivessem dedicados integralmente àquilo. mas não era tempo suficiente para trabalharem o texto, poderem dar resposta a esses textos, ter aquela reflexão necessária, que precisa ler, reler, construir e desconstruir e voltar a produzir seus textos e artigos, e esse tempo era curto e intensivo. A carga horária de 8 horas por dia era cansativa para os alunos e para o professor também. Nós ficávamos lá internados, tanto alunos quanto professores.** Eu, como professora de estágio, chegava a uma EFA, tinha que observar não só o aluno de Língua Portuguesa, mas todos os alunos de Matemática, de Biologia, de História, de Geografia e de Letras. Se tivesse todas as áreas, eu ia e visitava todas e, em outro momento, se chegasse o professor de Biologia, ele também observava todos. Então, eu observava as aulas, mesmo que fosse de Matemática, não importa, mas estava ali para observar a relação professor-aluno, eu podia não ter conhecimento do conteúdo, mas tinha conhecimento dessas relações práticas, de como ele estava construindo essa aula junto com o aluno, e todas essas observações eram feitas nos planos. E aí uma coisa que dificultava era que saíamos fazendo um *city tour* pelas cidades da Bahia. Eu estive, por exemplo, de Ilhéus a Brejões, fui a Angical, vim para a região de Riacho de Santana e fui para a divisa de Minas em uma EFA. Muitas vezes, a gente saía durante 15 dias ou 8 dias, fazendo visitas. E isso dificultou e foi cansativo, além do fato da interdisciplinaridade, de ter que dar conta de ir para outra sala, e isso nos deixava preocupada porque você estava trabalhando com o outro que não é aquele que você tem o domínio do conteúdo. (ESMERALDA). (Grifos acrescidos).

Então o que facilitou foi esse desejo comum, eu queria ajudá-los com a minha pouca experiência, e eles queriam receber e beber dessa pouca experiência. Esse desejo mútuo facilitou o meu querer, porque é muita decepção pra um educador quando ele tem uma proposta de trabalho e o outro: – Ah, assim, não, ah, desse jeito não, ah! Pró, a gente tá cansado, ó professora, diminua. Isso desanima, tira todo o estímulo. E eles não: – Professora, o que é que tem mais? Manda mais que estamos pronto. Esses gritos, assim, da liberdade, para querer aprender mais, foi muito..., colaborou muito. Eu acho que a dificuldade pra eles e para nós também foi a questão do deslocamento. Ter que viajar ... a distância geográfica. Acho que foi a única coisa assim que dificultou um pouco, porque você fazer um trabalho na sua sede é uma coisa muito simples, você sai no seu carro ou no carro do motorista, visita dez escolas e no final da tarde você está acomodada no seu lar. (URÂNIA). (Grifos acrescidos).

A percepção da professora/formadora de estágio supervisionado sobre o que facilitou esse processo formativo foi o desejo, a vontade, de conhecer dos professores/estudantes. Já em relação às dificuldades, assim como outros professores/formadores, seja do núcleo comum, seja do específico, conforme assinalaram, a questão da distância, do deslocamento entre uma EFA e outra para acompanhar esses professores/estudantes constitui um elemento dificultador.

Quanto ao rendimento acadêmico dos professores/estudantes, os professores/formadores de estágio supervisionado, do mesmo modo que os demais, ressaltaram o crescimento, o avanço significativo por parte desses professores/estudantes.

Pelo que se pôde perceber naquele momento, eles cresceram [...]; de modo geral, eu considero muito produtivo o trabalho. Se você pegar o relatório que vou mandar para você, como eles mudaram, porque eles tinham aquela formação, em termo de conteúdo, em termo de pedagogia da alternância, mas em termo de regência de classe, por exemplo, como direcionar uma aprendizagem, eles não tinham muito. Eles eram muito leigos na questão didática e você vê um crescimento muito bom nesse aspecto, considerando a minha disciplina, que era na área de didática. De modo geral eles cresceram muito, em termo de teoria e prática, se nós analisamos o curso, essa ligação teoria/prática, eles tinham muita prática, faltava uma teoria. (MARIA ELVIRA).

Basicamente, eu acho que uns 80 a 90% deles atingiram um rendimento razoável a bom. Não vou falar de excelência, de ótimo, porque ele também tinha as limitações não só, mas também obrigações, pois não estavam ali apenas como professores dentro das EFAs. Então, a dedicação deles era de durante um tempo estar como professor, outro tempo estar como monitor, eu tenho que ir para campo, eu tenho que cuidar das hortas, tenho que cuidar dos bichos, tenho que cuidar da casa, tenho que cuidar da cozinha. Então, todas aquelas atividades que demandava tempo... (ESMERALDA).

Ainda para os professores/formadores de estágio supervisionado, questionou-se como eles viram a relação teoria-prática durante as visitas de observação e acompanhamento. Para eles, essa relação, de certo modo, foi tranquila e visível, ou seja, o que era estudado na teoria, simultaneamente era traduzido na prática. Contudo, a professora/formadora abaixo, traz outra faceta que deve ser considerada: o tripé ação-reflexão-ação, tão importante para uma prática docente comprometida com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, recorre-se, mais uma vez, ao nosso grande mestre, Paulo Freire (1996, p. 22), quando ele diz: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Esse eu acho o ponto principal de todo o trabalho, porque eles traziam para sala uma realidade, uma prática que é crua, que faltava ser lapidada, quando você trabalha a teoria ele aprimora a prática, essa ação/reflexão/ação eu acho que se deu de forma muito positiva no trabalho que foi feito. Acho que é o ponto mais forte nessa formação, porque eles sabiam como fazer, mas estavam fazendo de que forma? O pensar sobre, essa reflexão que foi acontecer no trabalho da gente, eu acho isso o ponto máximo, eles voltarem, e você perceber que eles traziam a vivência e depois voltavam bem aprimorados. Eu acho isso bastante positivo. (MARIA ELVIRA).

Encerraram-se as entrevistas, indagando-se aos professores/formadores, caso tivessem que repetir essa experiência, se o fariam no mesmo formato ou diferente; e, se diferente, como seria. Para a maioria, sempre existe alguma coisa a alterar, até porque a história não se repete, os tempos mudam, os sujeitos são outros, enfim, a cada experiência vivida, novas demandas aparecem e, conseqüentemente, novos desafios são postos. Destacam-se algumas falas, com o sentido que cada uma delas deu a essa formação inicial.

Sim. Faria de novo com todo prazer, é claro que a gente teria que fazer algumas reformulações. A experiência que nós tivemos foi muito boa, todas essas experiências iniciais vão apontar algumas falhas que precisam ser reformuladas, o que faz parte do processo. Então, a gente faria algumas reformulações e também faríamos, na minha opinião, um processo mais continuado, com a pós-graduação já atrelada a isso. Eu acho que deveria ter outra versão desses cursos para os novos monitores das Escolas Famílias Agrícolas, nos moldes que teve; modular, e se enclausurando durante um período. Eu acho que foi uma experiência muito válida, com trocas de culturas, de experiências pessoais e tudo o mais. Muito significativas tanto para o professor, quanto para o aluno lá, o monitor, que era nosso aluno. Então, acho que isso foi fantástico. Reformularia a estrutura curricular, acho que isso é importante, que ainda foi feito no modelo antigo da estrutura que nós tínhamos vigente na época, mas já passou por uma reforma do currículo. Então, faria essa reforma curricular e mudaria algumas outras questões. E, quem sabe, até faria isso não sendo exclusivamente em Riacho de Santana. Acho que a gente poderia, a cada dois módulos, mudar de lugar. É claro que seria muito complicado, mas seria muito interessante para se conhecer as diversas experiências das Escolas Famílias Agrícolas na Bahia. (ANTÔNIO MUNIZ).

Olha, na minha opinião, sempre a gente muda alguma coisa, não conseguiria de fato fazer da mesma forma. Em essência, sim. Em essência, eu acho que eu faria a mesma forma, mudaria, repensava algumas coisas que porventura não tivessem dado certo, mas que no geral achei que tudo ali funcionou bem. Acho que não mudaria muita coisa não. [...] Chegaram com desejo de vencer, passar, vencer aquela batalha. Eu não sei se teria uma outra turma que teria essa mesma disposição. [...] Quando eles se deram conta da dificuldade que seria fazer esse curso e terminar esse curso, isso terminou passando a ser um desafio pra eles também: “eu vou vencer e vou chegar lá”. Aí eles contavam que os outros cursos que foram lá em Riacho de Santana e era diferente, entendeu? Tava todo mundo lá, *light*, alegre, isso e aquilo, não tinha esse sufoco que passavam aqui no curso de Matemática. Disse: Rapaz, o outro curso é o outro curso lá, aqui é assim que a gente trabalha. Exige um pouco mais. [...] [...] Eles já vêm com a responsabilidade grande, também. E precisava dar resposta lá, também, à comunidade. Esse retorno. Investimento foi feito, né? [...] [...] Eu era claro para eles, dizia: Olhe, isso aqui a gente tem que passar, não tem para onde correr, não. A gente vai passar por isso. Passando por isso, eu me dou como feliz. Feliz, mas não satisfeito, porque eu queria ir mais, mas, se não puder, esse daqui a gente tem que cobrir isso, porque, para dar conta da disciplina, lá você vai precisar desses resultados aqui e aí? O que eu sei é que eu me senti muito satisfeito em trabalhar com eles, muito mesmo. Tinham pessoas de várias localidades

também. [...] [...] Então, eles formaram lá em Riacho e nós fomos para lá e aí fizeram a festa, foi muito agradável. Foi cansativo, mas foi muito bom... E que a gente, no dia a dia com a maioria dos alunos na graduação, a gente está convivendo durante um curso inteiro, que o mais tempo que eles levam são quatro anos aqui, às vezes não tem essa aproximação toda. Apesar de ter, nós aqui somos muito assim, mas eles foram bastante diferentes. Foi muito diferente. Aí eu fiquei muito satisfeito. [...] [...] [...] Não sei se é a humildade, não tinha aquela coisa. Forma simples de ser, digamos assim: da pessoa ser. É como deveria tratar todas as pessoas. Com simplicidade, com igualdade, com respeito mútuo. Então, eu gostei muito. (LUIZ ROQUE).

Nem o dia é o mesmo, se eu dissesse que faria igual, estaria negando tudo que eu acredito em termo de educação, eu acho que ninguém faz nada igual, eu não sou a mesma Elvira daquela época, lógico que eu mudaria uma série de coisas, agora não sei em relação a formato, a modalidade, poderia ser a mesma. Agora, hoje eu já sou outra, esse ser outro me faria ser diferente, até mesmo na minha disciplina, eu já cresci, eu falo com o pessoal que sou idosa, mais não sou velha, então eu já mudei algumas coisas porque quero ser nova, então, não seria exatamente nos mesmos moldes, talvez o projeto pudesse ser modificado, elaborado, eu nunca vi em nenhum outro trabalho um acompanhamento pedagógico tão bom quanto foi. Por exemplo, professor de Geografia: eu não sou professora de Geografia, mas eu acompanhei professores de Geografia, eu ia para Ribeira do Pombal, lá tinha aluno de História, Geografia, Matemática, Ciência, e eu não sou professora de nada disso, eu tenho uma licenciatura curta em Letras, que me dava condições de ver mais Letras, mas eu sou pedagoga, eu ia lá ver a parte pedagógica e o professor de Geografia, Matemática me dava um roteiro do que eu deveria observar, eu ia para lá com esse roteiro e, mais, a análise que o outro anterior a mim fez. Então, eu ia com uma visão, com a minha de pedagoga e mais indicadores que o professor de Matemática me deu. Eu nunca vi isso em lugar nenhum, eu acho que isso deveria ser mantido, pois isso é muito singular do curso, o nosso curso é totalmente falho. (MARIA ELVIRA)

Observa-se do exposto nas narrativas dos professores/formadores sobre essa formação inicial, voltada para os monitores das EFAs, que foi de fato experiência ímpar, opinião, aliás, expressa pelo conjunto dos sujeitos/colaboradores desta pesquisa. Além disso, caso tivessem de fazer algumas mudanças ou alterações, estas seriam exatamente para dar conta das exigências postas na sociedade contemporânea, entre as quais, as das organizações sociais do campo, de que fazem parte os CEFFAs, considerando a concepção de educação e formação de educadores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzi a escrita desta tese perguntando a mim mesma por onde começar. Agora, a pergunta que me acompanha é: como e por onde concluir a escrita desta tese? Qual é mesmo a minha tese? As reflexões em torno dessas questões me levaram a pensar que poderia iniciar esta etapa final do trabalho pela minha história de vida-formação e minha implicação com o tema e o objeto de estudo desta investigação acadêmico-científica.

Assim, minha história de vida, narrada na Introdução desta pesquisa, como visto, me formou, do mesmo jeito que eu fui formada por ela. Foram práticas formativas marcadas, sobretudo, por fortes escolhas, entre as quais, o pedido de demissão de uma empresa de economia mista para tornar-me professora da educação básica e, mais tarde, o ingresso na docência do ensino superior.

A condição de professora do curso de Pedagogia no mesmo Departamento onde fui licenciada me instigou o desejo de penetrar no campo da pesquisa acadêmico-científica. Esse desejo foi concretizado com a aprovação no Curso de Mestrado do PPGEduC/UNEB, na época, pesquisando sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), particularmente sobre a EFA de Angical-Bahia, escola que conheci no período em que desenvolvi o Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia, em um assentamento de reforma agrária nesse mesmo município, conforme mencionado.

A vivência no campo da pesquisa estudando essa alternativa diferenciada de educação do campo no curso de mestrado, somada às outras itinerâncias formativas no campo da educação do campo, também já citadas, me instigou a vontade de continuar ampliando e aprofundando minhas reflexões sobre formação de educadores do campo, em especial, sobre uma experiência de formação inicial para os monitores das EFAs da Bahia em cinco cursos de diferentes áreas de conhecimento – Letras, Geografia, História, Matemática e Biologia –, bastante referenciados no corpo do trabalho, pois, afinal, trata-se do objeto de investigação desta tese.

A opção metodológica que orientou a pesquisa foi a abordagem qualitativa ancorada no Estudo de Caso e, mesmo não sendo um método específico de pesquisa, possibilitou lançar mão de entrevistas semiestruturadas enquanto instrumento de pesquisa junto aos sujeitos/colaboradores dessa investigação – professores/estudantes, professores/formadores e coordenadoras da UNEB e do movimento EFAs da Bahia –, como também da análise

documental. Para tanto, foi utilizado o recurso da triangulação, que permite combinar diversos métodos, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo, tendo em vista que essa abordagem analítica possibilita que os achados da pesquisa ganhem relevância teórica por meio de comparações textuais. Tais comparações revelam semelhanças e diferenças contidas nas narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, com vistas a responder às questões e aos objetivos que orientaram a pesquisa, destacando-se, entre estes, compreender e analisar como se deu, no percurso da história da educação brasileira, a problemática da educação do campo e a formação de seus educadores.

A revisão da literatura que trata da educação rural no Brasil, descrita e analisada no primeiro capítulo desta tese, revelou que a educação no meio rural se deu tardiamente e de forma descontínua. Portanto, as primeiras iniciativas de formação escolar voltadas para as populações que moravam e produziam no campo brasileiro, se deram nos níveis médio e superior, em função da necessidade de mão de obra especializada para lidar com a evolução socioagrária do País naquela época.

Como se viu, as atenções e discussões envolvendo a educação no meio rural se deram nos anos 30/40, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, e, portanto, fora do alcance do Ministério da Educação. Ainda assim, há que se destacar, nesse período, a ideia do grupo do ruralismo pedagógico que pretendia criar escolas rurais integradas às condições locais, cuja intenção era promover a fixação do homem ao campo, como se este fato fosse o responsável pelo êxodo rural marcante nessa época da história brasileira.

Em relação à formação de professores como já mencionada, essa questão remonta aos primeiros anos do tempo do Império, com os cursos de formação do magistério – as Escolas Normais, voltadas para formar professores para atuarem tanto nas escolas da cidade quanto nas do campo. Desse modo, os professores do meio rural, vindos da cidade, com uma visão urbanocêntrica, identificados pelos modos de vestir, de falar, entre outras singularidades, desenvolviam uma prática educativa que não se adaptava à vida e nem aos interesses das comunidades rurais.

É nesse cenário que são criadas e implementadas as Escolas Normais Rurais, cuja intenção era formar professores primários para atuarem nas escolas localizadas no meio rural, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento desse lugar, por meio de ações educativas voltadas para o homem do campo. Levavam-se em consideração as especificidades da vida do campo, como também para o trato com a higiene e a profilaxia, elementos importantes das discussões sobre educação e saúde desde o final do século XIX.

A ideia de criar escolas de formação de professores para o meio rural estava, conforme já mencionado, ligada ao movimento denominado de ruralização do ensino, o qual teve início nas primeiras décadas do século XX, por pensadores e intelectuais, defensores do nacionalismo agrário. Entendiam esses pensadores ser esta a vocação histórica do nosso país e, desse modo, viam, na educação e na formação dos professores, a alternativa para levar adiante uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento de atividades econômicas no meio rural, bem como a fixação do homem do campo no campo.

É, pois, com base nesses ideais, que nasce a experiência pioneira de formação de professores para as escolas normais — a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, com início de suas atividades em 13 de março de 1934. Essa experiência impulsionou a abertura de outras escolas, entre estas, duas no Estado da Bahia, sendo uma no município de Feira de Santana e outra no de Caculé. No meado do século XX (1951), já havia, em todo o território brasileiro, 112 Escolas Normais Rurais.

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. Acrescenta-se ainda, em meio a tantas aberrações cometidas pelo governo federal nessa época, a destruição da concepção e da implementação da educação popular preconizada por Paulo Freire e pelos movimentos sociais e culturais organizados, entre os quais o MEB e o CPC, que marcaram a história da educação brasileira no início dos anos 60 do século XX, sobretudo pelos ideais de educação que preconizavam, a saber: libertação, emancipação e conscientização.

Daí que somente a partir da segunda metade dos anos 90 do século passado, seja pela aprovação 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 pesquisadores

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

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, órgão ligado diretamente ao INCRA, e este, 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.

Nesse sentido, o PRONERA se tornou uma referência na construção do paradigma da Educação do Campo, alimentando e retroalimentando os próprios movimentos sociais e sindicais, além de setores do próprio Estado, entre estes, as universidades públicas. Há ainda a considerar outro avanço que foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por conta do movimento desencadeado nacionalmente, denominado Por uma Educação do Campo. A referida diretriz traz em seus artigos várias orientações, entre as quais, a formação de educadores do campo para o exercício da prática pedagógica nas escolas do campo.

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), conforme tratado no Capítulo 1.

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, ressaltamos 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.

Do exposto sobre a formação de educadores do campo ao longo da história da educação brasileira, pergunta-se: Como se tem dado o processo de formação dos monitores/formadores dos CEFFAs que praticam uma pedagogia diferenciada e alternativa em suas escolas do/no campo?

A questão da formação dos monitores/formadores dos CEFFAs, conforme já sinalizado nos Capítulos 2 e 3, se deu em meados da década de 40 do século passado, por conta do processo de expansão das Casas Familiares Rurais na França, demandando, desse modo, uma melhor consistência pedagógica como também uma melhor compreensão sobre a pedagogia da alternância, para os monitores/formadores.

No Brasil, a formação dos monitores/formadores se deu, inicialmente, com a criação do Centro de Formação e Reflexão (CFR), cujo objetivo era difundir os princípios e a filosofia dos CEFFAs. Esse Centro, sediado no município de Anchieta – ES, era mantido pelo MEPES. Porém, com a fundação da UNEFAB em 1982, esta entidade passou a ser responsável pelo processo formativo desses educadores do campo, constituindo em atividade obrigatória e, como tal, condição fundante de aprendizagem para atuar em um CEFFA, afinal, essa formação era conduzida nos moldes da Pedagogia da Alternância.

Desse modo, em 1997, em uma reunião do Conselho de Administração da UNEFAB, aprova-se a proposta de Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs do Brasil, como também se formou uma Equipe Pedagógica Nacional, inaugurando uma nova fase no movimento. Ou seja, objetivou dar unidade às diferentes práticas pedagógicas em alternância desenvolvidas no Brasil, entre estas, das Escolas Famílias Agrícolas, conforme destacado no Capítulo 3.

Ainda que os CEFFAs tenham concebido e executado um projeto de formação inicial para os monitores/formadores que atuam em uma EFA, centrado na filosofia desse movimento educativo conforme mencionado, foi necessária uma formação inicial voltada para esses educadores, no Estado da Bahia, – cursos de graduação, licenciaturas plena – em áreas do conhecimento distintas. 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.

É importante ressaltar que essa premissa está justificada nos projetos político-pedagógicos dos cursos, como nas narrativas da coordenadora e vice-coordenadora,

colaboradoras desta pesquisa (NORMA NEIDE; MARIA DE LOURDES), responsáveis por esse processo formativo no âmbito da UNEB, como das lideranças do movimento educativo EFAs na Bahia (THIERRY DE BURGHGRAVE; JOAQUIM NOGUEIRA), destacadas no Capítulo 5.

Tecidas as considerações acima, destacam-se, a partir de então, aspectos relevantes que esta investigação – cuja opção metodológica foi a abordagem qualitativa apoiada no Estudo de Caso – revelou por meio das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos/colaboradores da pesquisa, os professores/estudantes e os professores/formadores, na perspectiva de responder às questões orientadoras e aos objetivos propostos, descritos e analisados ao longo da escrita desta tese.

Para dar conta de apresentar aspectos significativos revelados neste estudo, dividiu-se em duas partes seguindo o mesmo formato do capítulo anterior, ou seja, na primeira parte, fez-se uma análise das narrativas dos professores/estudantes e, na segunda, dos professores/formadores. Desse modo, destacam-se inicialmente elementos referentes às dimensões pessoais e profissionais que essa formação inicial possibilitou aos professores/estudantes.

Sobre a organização e ao desenvolvimento dos cursos, para os entrevistados que estudaram o ensino fundamental e médio em uma EFA e, como tal, passaram pela experiência de estudar em regime de internato – tendo em vista que esses cursos foram ofertados em regime modular e em internato –, consideram esta forma de organização muita “tranquila”. Contudo, os professores/estudantes que não vivenciaram situações de alternância no período de formação escolar, consideraram-na bastante difícil por vários fatores expressos em suas narrativas. De todo modo, eles tinham clareza sobre a importância dessa formação, o que ela poderia representar tanto para a vida pessoal como profissional e o desdobramento dessa formação para as comunidades rurais, origem dos estudantes/alternantes das EFAs.

Destacaram que o formato desses cursos permitiu conviver com colegas de outras regiões, e, por conseguinte, com pessoas de culturas diferentes, mas com histórias de vida semelhantes, marcadas, sobretudo pela identidade de homens e mulheres do campo e com uma prática educativa em escolas do/no campo. Esse aspecto e tantos outros expressos nas narrativas contribuíram sobremaneira para facilitar o processo de aprendizagem.

Outro aspecto ressaltado nessa categoria de análise e que se tornou um elemento dificultador do processo de ensino-aprendizagem, segundo os sujeitos/colaboradores, diz respeito ao perfil dos professores/formadores que ministraram disciplinas nesses cursos de formação de educadores do campo, ou seja, professores-estudantes-militantes. Para pensar

essa questão, recorreu-se a autores/pesquisadores, que discutem o problema em pauta. Afinal, assumir a diversidade como ponto de partida em cursos de formação inicial para um coletivo organizado diverso requer um professor/formador que compreenda essa dinâmica cultural, social e política, pois, se assim não for, tais cursos não trarão novidade alguma.

Outra análise, como parte da categoria em pauta, trata das Atividades Complementares enquanto um elemento estruturante do currículo desses cursos, considerado por uma das entrevistadas como um aspecto dificultador do processo de aprendizagem. A narrativa da professora/estudante nos remete a problematizar um dos tempos formativos fundantes nos cursos que adotam o regime de alternância ofertado para os coletivos diversos presentes no campo brasileiro, seja agricultores familiares, povos indígenas, quilombolas, entre outros, por meio do PRONERA/INCRA/MDA ou da SECADI/MEC: o Tempo-Comunidade. Daí a necessidade de repensar e reinventar a organização curricular dos cursos de formação inicial, considerando, sobretudo, o processo de aprendizagem desses professores-estudantes-militantes, dada a carga horária destinada há esse tempo formativo.

Por último, como parte dessa categoria de análise – organização e desenvolvimento dos cursos –, na perspectiva de compreender essa formação inicial, destacada por uma das entrevistadas como também das lideranças do movimento EFAs na Bahia, a questão da pedagogia da alternância. Embora os cursos não tenham, em sua concepção, considerado a filosofia do movimento CEFFAs, entre as quais, a da pedagogia da alternância e seus instrumentos didáticos, esse movimento educativo tem feito um esforço muito grande por meio de suas formações continuadas, aprofundar os estudos sobre essa pedagogia, tendo como referência o Plano Nacional Curricular de Formação Pedagógica Inicial do Monitores das EFAs.

A segunda categoria de análise, enquanto parte das dimensões pessoais, trata-se do processo formativo. Embora os entrevistados tenham ressaltado dificuldades quanto ao movimento de conciliar essa formação inicial com os trabalhos desenvolvidos por eles nas EFAs, assinalou o prazer que essa formação possibilitou. Afinal, foi possível aplicar os conhecimentos construídos no processo formativo tanto na escola como em suas salas de aula.

No tocante à dimensão profissional, a questão do currículo e formação docente, constituiu em outro elemento de análise. Destacaram-se os componentes curriculares que mais se identificaram e a contribuição dos conteúdos trabalhados nesses componentes, sobretudo por ter ampliado os conhecimentos deles e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas EFAs.

Em relação à metodologia e à prática docente dos professores/formadores, evidenciou que não houve nenhuma relação entre a metodologia praticada nas EFAs e as desses professores. Outro aspecto sinalizado por uma professora/estudante diz respeito à preocupação dos professores/formadores com o ensino dos conteúdos das disciplinas por eles ministradas. Faz sentido a observação da entrevistada, pois o movimento CEFFAs se preocupa não somente com os conteúdos a serem ensinados, mas, sobretudo, com a formação integral dos estudantes/alternantes em todas as dimensões da existência humana.

Constatou-se, por meio do conjunto das narrativas desses sujeitos/colaboradores da pesquisa, que foram muitas e significativas as mudanças possibilitadas por essa formação inicial, a saber: no fazer-saber didático-pedagógico, no domínio dos conteúdos específicos das disciplinas, do desejo de estudar e pesquisar sobre os conteúdos por eles trabalhados em suas respectivas disciplinas, entre outros aspectos.

Por último, ao avaliar esse processo formativo, eles (professores/estudantes) apontaram para a redução dos dias letivos, afinal, o tempo entre cada módulo somado com o tempo no internato era extremamente cansativo. Além desse aspecto, destacou-se a questão do financiamento dos cursos, pois, diferente dos cursos ofertados para os coletivos diversos – estudantes-militantes vinculados às organizações sociais do campo, financiados pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário –, os cursos objeto de estudo foram bancados financeiramente por organismos internacionais e por eles mesmos – os professores/estudantes.

Constata-se que foram inúmeras as singularidades que essa formação inicial possibilitou a esse coletivo diverso, professores-estudantes-militantes, seja na dimensão pessoal como na profissional, tecidas nas narrativas desses sujeitos sociais. Na labuta diária, do fazer-fazendo, tal formação faz a diferença nessas escolas, ainda hoje desconhecida por parte da sociedade brasileira, inclusive nas próprias universidades. Esse fato se confirmou quando iniciadas as entrevistas com os professores/formadores e no instante em que se perguntou se eles conheciam a proposta pedagógica das EFAs. Para minha surpresa, somente dois, dos doze professores/formadores, dela tinham conhecimento, nem mesmo os do Departamento de Educação da UNEB de Guanambi, dada à proximidade com o município de Riacho de Santana, sede da AECOFABA.

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 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, conforme já citado e analisado no capítulo anterior.

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 meu interesse como pesquisadora, e, do outro, minha implicação 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 – e também para o movimento educativo EFAs da Bahia, confirmados pelas narrativas desses sujeitos e analisadas neste trabalho. 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 para a implementação de novos cursos de formação de professores.

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

- AECOFABA. EFAs em expansão, quadro atual na Bahia e número de professores aprovados no processo seletivo – 2010. Riacho de Santana, Bahia: AECOFABA, 2010.
- AECOFABA. Escolas Famílias Agrícolas Filiadas a AECPFABA, 2012.
- ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander (Org.). *Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.
- AMARAL, A L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: ENDIPE, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 9.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- 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/UFGM. 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 UFGM, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-UNEB/BA, Salvador, 2005.
- ARAÚJO, Suzethe da Silva. *Gestão participativa: um estudo de caso na Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas – Bahia*. Dissertação. 112f. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.65-86.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. [s/d]. Texto digitado.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Organização do documento Jeante Beauchamp, Sandra Denise Pagel,

Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 a.

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.

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

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

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BEGNAMI, João Batista. Experiências das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Brasil. In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, 2002. p.106-117.

BEGNAMI, João Batista. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias*: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 241f. (Dissertação). Mestrado Internacional em Ciências da Educação – Universidade Nova Lisboa – Portugal; Universidade François Rabelais de Tours – França. Belo Horizonte, 2003.

BEGNAMI, João Batista. *Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada*. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB?ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/No, setembro de 2011. 24f.

BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL – UNEFAB. (Org.). *Documentos pedagógicos*. Brasília: Unefab, 2004. p.3-20.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. *Inserção socioprofissional de jovens do campo*: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Bontempo. 184f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. *A trama do conhecimento*: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A política de educação superior e a criação da UNEB: 1983-1987. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB, ano 7, n. 10, p. 237-250, jul./dez.1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2006.

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. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 01*: Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília, mar. 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar 2009*. Brasília: INEP, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, fev. 2004. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Seminário Nacional sobre Educação do Campo: Carta de Mato Grosso*. Cuiabá, MT, 8 e 9 jun. 2006.

BRITO, Vera Lúcia Alves Costa. A luta pela LDB e o projeto Darcy Ribeiro. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 2, n. 8, mar./abr. 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.15-39.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo*. Ano 2, número 2, 2004a.

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, 2004b. p. 21-35.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: centros familiares de formação em alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 15-24.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 259f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007.

CONTAG. *II Conferência Nacional de Educação do Campo: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”*. [Brasília], [2004].

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP, v.30, n. 1, p.73-89, jan./abr.2004.

D’ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* 2001. 410f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DE BURGHGRAVE, Thierry. *Vagabundos, não Senhor – Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo*. Orizona, Goiás: UNEFAB, 2011. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

DUFFAURE, André. *Educación, Medio y Alternância*. Textos elegidos y apresentados por Daniel Chartier. Traducción: Alicia Perna/Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos Cultura, Tecnologia e Ambiente. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p. 281-302, 2002.

FRANCO, Augusto. *Porque precisamos de desenvolvimento local integrado e sustentável*. Brasília, DF: Instituto de Política, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FERNANDES, Bernardo M; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: Texto preparatório. In: GONZALEZ, Miguel Arroyo; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

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

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Aparecida Maria. *Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola*. 2008. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2008.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Dalila Andrade Oliveira (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P. 46-63.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: *PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 64-72.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 16, n. 28, p. 69-90, jul./dez. 2007.

GADOTTI, Moacir. *Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. [São Paulo]: FEUSP– Instituto Paulo Freire, [2000?].

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GARCÍA-MARIRRODRIGA Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. *Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA).

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? a experiência das Casas Familiares Rurais. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL – UNEFAB (Org.). *Documentos pedagógicos*. Brasília: Unefab, 2004. p. 21-31.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 124-131.

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

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, 2007. p. 63-78.

HAGE, Salomão Mufarrej. O Pronera e a Democratização da Educação Superior Pública no Campo: estudo de uma Experiência no Estado do Pará/Região Amazônica. In: GRACINDO, Regina Vinhas (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 241-263.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

JOSÉ, Emiliano. A expansão da fronteira agrícola: a marcha para o Oeste do São Francisco. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 74, p. 9-19, jul./ago. 1981.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LORENZON, Alino. *Atualidade do Pensamento de Emmanuel Mounier*. Ijuí: Unijuí, 1996.

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.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. (Org.). *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.75-126.

MAGALHÃES JÚNIOR, 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 (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.p. 53-78.

MÂNFIIO, Antônio João. Conscientização e pedagogia da alternância. In: PEDAGOGIA da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 49-55.

MEGUINS, Rosimê da Conceição. *A modernização na Amazônia: do mergulho na totalidade: “A lapidação da subjetividade”*. 2006. 235f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Legislação da Educação na Bahia. 1920-1980. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz; SANTANA, Elisabete Conceição; BARRETO, Nelito (Org.). Salvador: EDUNEB, 2009. p.365-368.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.25-38 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MOLINA, Mônica Castagna. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II*. 1. ed. Brasília: Nead, 2010. v. 1. 211p.

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).

MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: NEAD, 2006. v. 1. 152p.

MORAES, Norma Neyde Queiroz. Escolas Famílias e Universidade do Estado da Bahia: uma parceria no contexto da Pedagogia da Alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2002. p. 43-53.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar et al. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. Tradução de João Bénard da Costa. Lisboa: Moraes Editores, 1964.

NAWROSKI, Alcione. *Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância*. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

NOGUEIRA, Joaquim de Oliveira. [Informações sobre as EFAs]. Riacho de Santana, Bahia: AECOFABA, [2005]. Texto digitado pelo informante e encaminhado à autora deste trabalho durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

NOGUEIRA, Joaquim de Oliveira; MAGALHÃES, Maria das Graças; OLIVEIRA, Maria de Souza; SILVA, Simone Cardoso. *O gigante do Sertão*: Pe Aldo Lucchetta. Riacho de Santana, BA: AECOFABA, 2003.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. 1977. 204f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – PUC/SP, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____ (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 64-104.

OLIVEIRA, Isabel Xavier de. A formação integral nos Centros Familiares de Formação por Alternância. *Revista da Formação por Alternância*, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 3, n. 1, 2007. p. 5-18.

OLIVEIRA, Sirle Brum de. *Projeto de Vida e Trabalho dos Jovens das “Novas Ruralidades”*: o caso dos estudantes da EJA de Tinguá/RJ. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica)-Universidade Federal de Viçosa (UFV), 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; ANDRADE, Therezinha. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 99- 129.

PESSOTTI, Alda Luzia. *Ensino Médio Rural: as contradições da formação em alternância*. Vitória, Espírito Santo: Secretaria de Produção e Difusão Cultural: UFES, 1995.

PIETOGRANDE, Padre Humberto. [Entrevista]. *Revista Marco Social: Educação do Campo*, Instituto Souza Cruz, p.64-73, 2010.

PIMENTA, Selma. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, Sela Garrido (Org.). *Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

PIMENTA, Selma. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINEAU, Gastón. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 56-63.

PINEAU, Gastón. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

PINEAU, Gastón. *Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PORTILHO, Edilene Santos. *Pedagogia da Alternância: educação e natureza em Casas Familiares Rurais da Região Tocantina, PA*. 2006. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs. *Revista da Formação por Alternância*, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2006. p. 5-15

QUEIROZ, João Batista Pereira. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissionalizante*. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Sociologia)-UnB, Brasília, 2004.

REFAISA. *Escolas Famílias Agrícolas Filiadas à RFAISA*. 2012.

RIBEIRO, Marlene. *Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores*, 2000.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 3. p. 125-142, jan./dez. 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al.. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto: Corecon, 2000. p.33-75.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Diana Anunciação. *Da migração à permanência: o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina*. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para as Escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BATISTA, Naidson de Quintella (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, Bahia: MOC: UEFS: SERTA, 2003. p. 28-51.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica do campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito à diferenças. In: BRASIL. Câmara dos

Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Uma escola para a inclusão social*. Brasília, DF, 2003. p. 158-175.

SOARES, Édla de Araújo Lira [Relatora]. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*: Parecer nº 36/2001. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem (Auto)biográfica e narrativa de formação de professores. In: CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin (Org.). *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. p. 51-58.

SOUZA, João Batista Alves de. *O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)*. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia- Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2010.

SOUZA, Josefa Lúcia Jordão de. ABEAS – Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior. Programa de suporte técnico à Gestão de Recursos Hídricos. Módulo 1, s/d.

SOSSAI, Carlos Cristóvão. Palavras de abertura. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). *Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento*. Salvador, 1999. p. 13-24.

UNEFAB. Formação pedagógica inicial de monitores. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Dossiê Módulos de I a X*. Brasília, DF, 2003.

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.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.11-19.

VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublevski. Os desafios da relação trabalho e educação na experiência do curso de especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial na UFSC. In: CARVALHO, Diana Carvalho; GRANDO, Beleni Salete; BITTAR, Mariluce (Org.). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 297-224.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBER, Silke. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p.19-42.

WEREBE, Maria José. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 15-52.

ZAMBERLAN, Sérgio. Desafios da participação das famílias na associação – CEFFA. *Revista Formação por Alternância*, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.2. n. 1, 2006. p. 34-52.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro Entrevista Semiestruturadas com os Monitores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Nunes Fernandes

Roteiro da Entrevista Semiestruturada
Monitores em Atividade na Escola Família Agrícola

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.4 Estado Civil:

() solteiro(a)

() casado(a)

() divorciado(a)

() viúvo(a)

() outro: _____

1.5 Filhos: Sim () Não () Quantos: _____

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

2.1 Ensino Médio:

Formação Geral () Curso Normal () Curso Técnico em Agropecuária ()

Outro (): _____

2.2 Ano de Conclusão do Ensino Médio: _____

2.3 Instituição: _____

2.4 Tipo de Instituição: () Pública () Privada () Outra
Qual? _____

2.5 Formação Superior

Nome do Curso: _____

3. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

3.1 Local de Trabalho: _____

3.2 Ano de Ingresso: _____

3.3 Área ou disciplinas de atuação: _____

3.4 Tempo de atuação nesta área: _____

3.5 Que atividade exerceu antes de ingressar na EFA? _____

4. DADOS DA FORMAÇÃO

4.1 Dimensões Pessoais da Formação

4.1.1 Como foi para você permanecer em regime de internato durante alguns períodos do curso?

4.1.2 Esse regime facilitou o processo de aprendizagem? Por quê?

4.1.3 Essa forma de organização do curso ajudou no processo de socialização, de construção de um ambiente coletivo por parte dos cursistas com vistas à elaboração do conhecimento?

4.1.4 O que você considera como dificultador dessa forma de organização do curso, ou seja, em regime modular e em internato?

4.1.5 Como foi para você conciliar o trabalho na EFA com essa formação?

4.1.6 Existiu divisão das tarefas durante esse processo formativo da mesma forma que ocorre nas EFAs?

4.1.7 Que relação você estabelece entre essa formação e sua vivência com a metodologia na EFA?

4.2 Dimensões Profissionais da Formação

- 4.2.1 Entre todas as disciplinas do curso, qual você mais se identificou? Por quê?
- 4.2.2 Os conteúdos trabalhados durante a formação ampliaram seus conhecimentos sobre a sua atividade na EFA?
- 4.2.3 Das disciplinas cursadas, quais as que mais se aproximaram do seu trabalho docente? Por quê?
- 4.2.4 Quais das disciplinas você sentiu mais dificuldades? Por quê?
- 4.2.5 O que mudou na sua prática docente após a conclusão desse curso?
- 4.2.6 Os professores/formadores tinham conhecimentos sobre as EFAs quanto aos seus pilares, dentre esses destaca-se à metodologia da alternância com seus instrumentos didáticos?
- 4.2.7 Que relação você faz entre a metodologia ou a prática de ensino dos professores/formadores e a sua prática docente com a pedagogia da alternância?
- 4.2.8 Se você tivesse que retornar a fazer esse curso, o que mudaria nele? Por quê?
- 4.2.9 Você tem alguma consideração a fazer sobre o curso que eu não perguntei?

Muito obrigada!!!!!!

Apêndice B

Roteiro Entrevistas Semiestruturadas com os Professores/Formadores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Nunes Fernandes

Temática/Objeto da Pesquisa: Cursos de Formação Inicial para os Monitores das EFAs do Estado da Bahia em cinco áreas do conhecimento e ministrados pela UNEB: Geografia, História, Letras, Biologia e Matemática.

Objetivo Geral: Compreender se os professores/formadores identificaram singularidades nos educadores desses cursos de licenciatura, comparando com outras licenciaturas de que participam como professor/formador.

Roteiro da Entrevista Semiestruturada
Professores/Formadores

1. IDENTIFICAÇÃO

a. Nome: _____

b. Idade: _____

c. Sexo: Masculino () Feminino ()

d. Estado Civil:

() solteiro(a)

() casado(a)

() divorciado(a)

() viúvo(a)

() outro: _____

e. Filhos: Sim () Não () Quantos: _____

2. FORMAÇÃO SUPERIOR**2.1 Formação Inicial:**

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Pública () Privada () Outra ()

Ano de Conclusão: _____

2.2 Pós-Graduação:

Especialização:

Nome do Curso: _____

Instituição: Pública () Privada () Outra: ()

Ano de Conclusão: _____

Mestrado:

Nome do Curso: _____

Concluído () Em curso ()

Se já concluiu, coloque o ano: _____

Se está cursando, coloque o ano de conclusão: _____

Instituição: Pública () Privada () Outra ()

Doutorado

Nome do Curso: _____

Concluído () Em curso ()

Se já concluiu, coloque o ano: _____

Se está cursando, coloque o ano previsto de conclusão: _____

Instituição: Pública () Privada () Outra ()

3. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

3.1 Instituição:

(☐) UNEB (☐) UFBA (☐) Outra(s)

Se UNEB, identificar o Campus/Departamento: _____

Área ou disciplina de atuação: _____

4. INFORMAÇÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

4.1 Você já conhecia a proposta pedagógica das EFAs antes de ingressar como professor/formador nesses cursos de formação? Sim (☐) Não (☐)

4.2 Se você respondeu sim, como foi o seu contato com essa proposta de formação inicial?

4.3 Você percebeu alguma singularidade nesses cursos comparados com outras licenciaturas que você trabalhou ou trabalha?

4.4 Você poderia enumerar algumas dessas singularidades que lhe chamou atenção?

4.5 Como essas singularidades citadas por você influenciaram na forma de trabalhar sua disciplina?

4.6 Como você organizou seu trabalho com a disciplina para dar conta da pedagogia da alternância praticada pelas EFAs?

4.7 Em relação aos monitores/estudantes você percebeu alguma diferença comparados com os estudantes dos outros cursos que você trabalha?

4.8 Entre essas diferenças, quais você destaca?

4.9 O que facilitou e/ou dificultou o seu trabalho com as EFAs?

4.10 Como você considera o rendimento desses monitores/estudantes?

4.11 Como você percebeu durante as observações de estágio a relação teoria-prática trabalhada em sua disciplina?

4.12 Se tivesse que repetir essa experiência você faria de novo no mesmo formato ou diferente? Se diferente, como?

Muito obrigada!!!!!!

Salvador (Ba), Outono de 2012.

Sandra Regina Magalhães de Araújo.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Nunes Fernandes

Tema/Objeto da Pesquisa: Cursos de Formação Inicial para os Monitores das EFAs do Estado da Bahia em cinco áreas do conhecimento e ministrados pela UNEB: Geografia, História, Letras, Biologia e Matemática.

Objetivo deste roteiro de informações: Descrever a origem de criação da EFA de Caculé, dentre outras informações com vistas a compor o corpo da tese já que se trata de uma escola que atendeu aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, ou seja, que ainda têm no seu corpo docente cinco monitores/formadores que participaram do processo formativo em nível superior mediante convênio com a UNEB.

Roteiro de informações sobre a Escola Família Agrícola de Caculé – Bahia

Nome da informante (Diretora): _____

Data: _____

1. Histórico de fundação/criação da Escola Família de Caculé – Bahia

- 1.1 Ano em que deu início às primeiras conversas para a criação/fundação da Escola;
- 1.2 Nome das pessoas (lideranças) envolvidas no processo de criação/fundação da EFA;
- 1.3 Data de inauguração da EFA (ano, mês e dia);
- 1.4 Número de monitores, gestores que estiveram envolvidos nesta primeira fase de criação da EFA;
- 1.5 Nível de ensino que a EFA oferta desde a criação/fundação da mesma (fundamental do 6º ao 9º ano de acordo com a legislação atual?);
- 1.6 Pretensões futuras quanto ao nível de oferta do ensino e por quê.

2. Instalações físicas

- 2.1 Área total do terreno da EFA;
- 2.2 Número de salas de aula;
- 2.3 Descrever os demais cômodos da EFA (auditório, refeitório, entre outros);
- 2.4 Práticas de agricultura, pecuária e outras atividades produtivas que a EFA desenvolve;

2.5 Parceiros da EFA.

3. Dos alternantes

3.1 Número de alternantes/alunos atendidos desde a criação da EFA;

3.2 Número de alternantes/alunos matriculados em 2012;

3.3 Origem desses alunos/alternantes (municípios/comunidades);

3.4 Tipo de atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias dos alternantes/alunos (pecuária, agricultura, etc, etc...).

4. Dos monitores

4.1 Vou extrair esses dados do questionário que apliquei quando da nossa visita no dia 16/05 à Escola. Caso que queira fornecer alguma informação quanto ao corpo docente, ou melhor, sobre os monitores, pode ficar à vontade.

4.2 Quantos moram nas dependências da EFA.

5. Da administração/gestão

5.1 Dados sobre a Associação Mantenedora da EFA (Composição, etc, etc...);

5.2 Regional vinculada: AECOFABA – sempre foi vinculada à essa entidade?

5.3 Número de pessoas envolvidas na administração/gestão da EFA, incluindo a direção;

5.4 Pessoas de apoio: zeladoras, cozinheiras, etc, etc...

5.5 Informar outras questões/perguntas que não fizeram parte deste roteiro, mas que esta direção considera fundamental.

Muito obrigada!!!!!!

Sandra Regina Magalhães de Araújo
Professora da UNEB, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade da UNEB
Fones: (71) 3232-1909/9687-6593

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Nunes Fernandes

Tema/Objeto da Pesquisa: Cursos de Formação Inicial para os Monitores das EFAs do Estado da Bahia em cinco áreas do conhecimento e ministrados pela UNEB: Geografia, História, Letras, Biologia e Matemática.

Objetivo deste roteiro de informações: Descrever a origem de criação da EFA de Ribeira do Pombal, dentre outras informações com vistas a compor o corpo da tese já que se trata de uma escola que atendeu aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, ou seja, que ainda têm no seu corpo docente três monitores/formadores que participaram do processo formativo em nível superior mediante convênio com a UNEB, além de uma monitora/formadora egressa que fez essa formação superior.

Roteiro de informações sobre a Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal – Bahia

Nome da informante (Diretora):

Data:

6. Histórico de fundação/criação da Escola Família de Ribeira de Pombal – Bahia

- 6.1 Ano em que deu início às primeiras conversas para a criação/fundação da Escola;
- 6.2 Nome das pessoas (lideranças) envolvidas no processo de criação/fundação da EFA;
- 6.3 Data de inauguração da EFA (ano, mês e dia);
- 6.4 Número de monitores, gestores que estiveram envolvidos nesta primeira fase de criação da EFA;
- 6.5 Nível de ensino que a EFA oferta desde a criação/fundação da mesma (fundamental do 6º ao 9º ano de acordo com a legislação atual?);
- 6.6 Pretensões futuras quanto ao nível de oferta do ensino e por quê.

7. Instalações físicas

- 7.1 Área total do terreno da EFA;
- 7.2 Número de salas de aula;
- 7.3 Descrever os demais cômodos da EFA (auditório, refeitório, entre outros);
- 7.4 Práticas de agricultura, pecuária e outras atividades produtivas que a EFA desenvolve;
- 7.5 Parceiros da EFA.

8. Dos alternantes

8.1 Número de alternantes/alunos atendidos desde a criação da EFA;

8.2 Número de alternantes/alunos matriculados em 2012;

Origem desses alunos/alternantes (municípios/comunidades);

8.3 Tipo de atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias dos alternantes/alunos (pecuária, agricultura, etc, etc...).

9. Dos monitores

9.1 Vou extrair esses dados do questionário que apliquei quando da nossa visita no dia 07/02 à Escola. Caso que queira fornecer alguma informação quanto ao corpo docente, ou melhor, sobre os monitores, pode ficar à vontade.

9.2 Quantos moram nas dependências da EFA.

10. Da administração/gestão

10.1 Dados sobre a Associação Mantenedora da EFA (Composição, etc, etc...);

10.2 Regional vinculada: REFAISA – sempre foi vinculada à essa entidade?

10.3 Número de pessoas envolvidas na administração/gestão da EFA, incluindo a direção;

10.4 Pessoas de apoio: zeladoras, cozinheiras, etc, etc... .

10.5 Informar outras questões/perguntas que não fizeram parte deste roteiro, mas que esta direção considera fundamental.

Muito obrigada!!!!!!

Sandra Regina Magalhães de Araújo
Professora da UNEB, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade da UNEB
Fones: (71) 3232-1909/9687-6593

ANEXOS

Anexo A

Sistematização extraída do Plano Curricular da Formação Pedagógica Inicial de Monitores da UNEFAB, elaborado pela autora desta tese.

Na **primeira sessão**, os monitores estudam dois módulos: “O(a) Monitor(a) e a Associação EFA” e o “O(a) monitor(a) e o Processo Ensino-Aprendizagem”. Além da apresentação do Plano Geral da Formação Pedagógica, as atividades são desenvolvidas de acordo com o plano curricular:

1º – Colocação em Comum de uma pesquisa preparada previamente que trata da História de Vida Pessoal e da EFA onde atua; relato de uma aula observada por um colega e de uma aula que observou, como também o esquema de uma aula a ser dada mediante sorteio na sessão.

2º – Aprofundamento teórico: a) a sociologia do Movimento EFA; b) a didática específica para a sala de aula e as psicologias de aprendizagem.

3º – Preparação da alternância no meio socioprofissional em vista de interagir com a prática e trazer contribuições para a sessão seguinte.

Na **segunda sessão**, estudam o Módulo III e traz a temática “O(a) Monitor(a) e os Instrumentos Pedagógicos da Alternância” As atividades desenvolvidas são:

1ª – Colocação em Comum da pesquisa sobre os instrumentos pedagógicos utilizados na própria EFA, relatando os passos metodológicos da motivação de um Plano de Estudo de que participou.

2ª – Aprofundamento teórico: Didática da alternância – A metodologia do Plano de Estudo nas suas etapas: EFA-MEIO-EFA-MEIO; aportes teórico-práticos do Caderno da Realidade, das Visitas de Estudo, das Interações Externas, das Visitas às Famílias.

3ª – Preparação da Alternância: Compreende o momento de integração entre a prática do Monitor na EFA e os estudos teóricos no Centro de Formação, conforme mencionado acima.

Na **terceira sessão**, estudam os módulos IV e V cujos temas são: “O(a) Monitor(a) e o Plano de Formação do CEFFA” e “O(o) Monitor(a) e o Projeto Profissional do(a) Jovem”, assim desenvolvidos:

1º – Colocação em Comum da pesquisa sobre o Plano de Formação da EFA onde atuam e sobre o interesse dos alunos quanto ao Projeto de Vida profissional.

2º – Aprofundamento teórico: a) Didática da alternância – planejamento, aspectos de psicossociologia e psicologia do desenvolvimento e aprendizagem; a metodologia de construção do Plano de Formação e a sua execução e avaliação permanente na EFA pelos alunos, famílias, Associação e Monitores; b) Aspectos de Metodologia Científica; c) O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

3º –, Preparação da Alternância: Cronograma da segunda fase da formação pedagógica com a implementação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

Na **quarta sessão**, estudam os módulos VI e VII e os dois temas são: “O(a) Monitor(a) e o(a) Educando(a) e “O(a) Monitor(a) e as Relações Humanas no CEFFA”.

1º – Colocação em Comum da pesquisa sobre: a) as características do adolescente no meio rural; b) relato sobre a equipe com a qual atuam, demonstrando se há ou não trabalho em equipe com as vantagens e os desafios enfrentados; c) apresentar um relatório a partir de uma observação de uma reunião do Conselho de Administração da EFA.

2º – Aprofundamento teórico: a) Psicologia da adolescência e juventude rural; b) Aspectos de Antropologia Cultural; Aspectos de Filosofia, Formação Integral e Tutorias; c) Psicossociologia de grupos, sociologia familiar, social e da educação. Dinâmicas de grupos. Tipos de reuniões. Como coordenar uma reunião. Sociodrama; d) Síntese geral e avaliação da sessão.

3º – Preparação da Alternância.

Na **quinta sessão**, abordam-se duas temáticas presentes nos módulos VIII e IX, a saber: “O(a) Monitor(a) e as Parcerias na Formação” e “O(a) Monitor(a) e o Desenvolvimento Local Sustentável”.

1ª – Colocação em Comum da pesquisa sobre: a) Os parceiros na formação, identificados na EFA onde atuam; b) A ocupação do tempo do monitor(a) numa EFA; c) Implicações dos monitores em processos de desenvolvimento local; d) Diagnóstico e análise sobre a realidade sociopolítico-econômica e profissional local, e o papel da EFA na contribuição ao desenvolvimento local.

2ª – Aprofundamento teórico: a) Aspectos de psicossociologia de grupos e sociologia familiar e social. O conjunto dos parceiros na formação: alunos, famílias-pais, empresas/entidades, lideranças, profissionais, ONGs, monitores. A família e a educação e Parcerias; b) Aspectos de economia e sociologia rural. Profissão Monitor, Conceitos de agricultura familiar, Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário, Ruralidades e as profissões no campo hoje; c) Síntese geral e avaliação da sessão.

3ª – Preparação da Alternância.

Na **sexta sessão**, o módulo X aborda o tema “O(a) Monitor(a) e as Correntes Pedagógicas”, com as seguintes atividades:

1ª – Colocação em Comum da pesquisa sobre: a) Textos elegidos de autores e teorias pedagógicas na perspectiva de fundamentar a Pedagogia da Alternância; b) Os problemas de funcionamento da EFA perante os órgãos e autoridades municipais, estaduais e federais.

2ª – Aprofundamento teórico: a) Aspectos da pedagogia e história da educação brasileira; b) Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e da educação profissional. Pedagogia da Alternância no contexto das correntes pedagógicas modernas; c) Síntese geral e avaliação da sessão.

3ª – Preparação da Alternância: socialização na última sessão do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

Por fim, a **sétima sessão** é a última etapa do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, e suas atividades são:

1ª – Colocação em Comum do Relatório Final da Pesquisa de Experimentação Pedagógica, apresentada a uma banca examinadora formada por um agricultor, membro do Conselho de Administração de uma EFA da Regional ou da UNEFAB; um monitor e um membro da Equipe Pedagógica Nacional.

2ª – Aprofundamento teórico: a) Síntese geral a partir da socialização; b) A formação continuada.

Anexo B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

Salvador, 28 de março de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Coordenador Pedagógico, Monitor e Professor:

Participo, na condição de estudante, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada à linha de pesquisa (3) Educação, Gestão e Desenvolvimento Sustentável.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, venho por meio deste Termo de Consentimento Aberto e Esclarecido, convidá-lo a participar da pesquisa cujo título provisório é: ***Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia.***

A pesquisa tem como objeto de estudo os cursos de Licenciatura nas áreas de Letras, Geografia, Biologia, História e Matemática, ofertados para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. Tais cursos tiveram caráter especial, com uma única oferta e em sistema modular, por meio de convênio entre as partes — a Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Daí que o estudo tem como objetivo geral compreender o que os educadores (monitores) pensam e dizem como sendo singular na formação inicial do ponto de vista pessoal e profissional sobre o processo formativo.

Com vistas a atender aos objetivos do estudo, adotar-se-á a abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, lança mão dos seguintes instrumentos de coletas de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental, entre outros. Neste sentido, o questionário

em anexo, tem por objetivo coletar, analisar e descrever o nível de formação dos monitores dos CEFFAs — movimento social e popular de educação do campo — na perspectiva de trazer para a pesquisa um panorama desta formação em âmbito nacional.

Devo esclarecer que todo o material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. Esclareço ainda que, em decorrência do zelo com o material a ser coletado no desenvolvimento desta investigação, a mesma não oferece qualquer tipo de risco para os sujeitos que dela participarão. Contudo, caso seja de vosso desejo, poderá desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum ou penalidade.

Esclareço por fim, que o meu projeto de pesquisa encontra-se devidamente aprovado no referido Programa como também pela Banca Examinadora de minha Pré-Qualificação ocorrida em novembro de 2010.

Portanto, para novos esclarecimentos sobre a referida pesquisa, pode entrar em contato comigo por meio de telefones e endereço eletrônico que se encontram logo abaixo.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Sandra Regina Magalhães de Araújo
Doutoranda do PPGEduc
Telefones: (71) 3232-1909/8184-8309
E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Orientador

Anexo C

Quadro – Informações sobre a formação acadêmica dos Professores/Formadores
(Elaboração própria extraída e sistematizada a partir do roteiro de entrevista
semiestruturada)

Formação Inicial

Nome	Curso	Instituição	Sistema	Ano de Conclusão
Rita Rapold	Psicologia	UFBA	Pública	1979
Andréia	Letras	Fac. Filosofia, Ciências e Letras de Colatina	Privada	1991
Celso Fávero	Filosofia	PUC/BH	Confessional	1985
Edilma Cotrim	Pedagogia	Univ. Fed. de Viçosa	Pública	1987
Luciete	Letras	UNEB	Pública	1993
Lúcia Porto	História	Fac. Fil. Ciências	Pública	1973
Antônio Muniz	Geografia	UFBA	Pública	1996
Luiz Roque	Matemática	UFBA	Pública	1985
Marcelo Ramos	Biologia	UFPE	Pública	1970
Maria Elvira	Pedagogia	UFBA	Pública	1981
Esmeralda	Letras	UESB	Pública	1989
Urânia	Matemática	UESF	Pública	1993

Formação Continuada**Especialização**

Nome	Curso	Instituição	Ano de Conclusão
Rita Rapold	Análise de Currículo	Pública FAGED/UFBA	1983
Andréia Vilaça	Planejamento Educacional	Privada	1993
Celso Fávero	Não fez		
Edilma	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Pública	1998
Luciete	Alfabetização, Linguística Aplicada ao Português, Literatura e Ensino de Literatura	UESB UEPB UESB	1995 1999 2001
Lúcia Porto	História do Brasil	Privada	1991
Antônio Muniz	Não fez		

Luiz Roque	Álgebra Linear e Análise Matemática	Pública	1994
Marcelo Ramos	Não fez		
Maria Elvira	Não fez		
Esmeralda	Literatura Brasileira	UESB/Pública	2000
Urânia	Especialização em Matemática	UESB	1998

Mestrado

Nome	Curso	Instituição	Ano de Conclusão
Rita Rapold	Psicologia da Educação	PUC/SP/Confessional	1999
Andréia Vilaça	-----	-----	-----
Celso Fávero	Ciências Sociais	Pública	1992
Edilma Cotrim	Educação e Pesquisa	Pública	2004
Luciete	Estudos Literários	UFMG/Pública	2010
Lúcia Porto	História Social	PUC-SP/Privada	2010
Antônio Muniz	Geografia	UFBA/Pública	2005
Luiz Roque	Matemática	UFBA/Pública	2001
Marcelo Ramos	Botânica	UFRPE/Pública	1979
Maria Elvira	Educação e Contemporaneidade	UNEB/Pública	2008
Esmeralda	Estudo de Linguagem	UNEB/Pública	2010
Urânia	-----	-----	-----

Doutorado

Nome	Curso	Concluído/Em Curso	Ano de Conclusão	Ano Previsto de Conclusão	Instituição
Rita Rapold	Psicologia da Educação	Concluído	2003		PUC – SP/Confessional
Celso Fávero	Sociologia	Concluído	1997		Confessional
Marcelo Ramos	Biologia Vegetal	Concluído	1991		Pública
Lúcia Porto	História Social	Em Curso		2015	USP/Pública