



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEIÇÃO

**NAS TRILHAS DA ALTERNÂNCIA
A FORMAÇÃO DE MONITORES, PROFESSORES E EDUCADORES DAS
ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA REFAISA**

AMARGOSA - BAHIA

2021

MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEIÇÃO

NAS TRILHAS DA ALTERNÂNCIA
A FORMAÇÃO DE MONITORES, PROFESSORES E EDUCADORES DAS
ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA REFAISA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Alves Feitosa.

AMARGOSA – BAHIA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES -
UFRB Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

C744t Conceição, Manoel Messias de Jesus.

Nas Trilhas da alternância: a formação de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA. / Manoel Messias de Jesus Conceição. – Amargosa, BA, 2021.
217 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Débora Alves Feitosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2022.

Bibliografia: 198 - 216

Inclui Apêndice e Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Professores - formação. 3. Pedagogia. I.
Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
III. Título.

CDD – 379

MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEIÇÃO

**NAS TRILHAS DA ALTERNÂNCIA
A FORMAÇÃO DE MONITORES, PROFESSORES E EDUCADORES
DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA REFAISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Alves Feitosa

Aprovada em: 30/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Debora Alves Feitosa

Prof.^a Dra. Débora Alves Feitosa – Orientadora
Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Terciana Vidal Moura

Prof.^a Dra. Terciana Vidal Moura – Examinadora Interna
Doutora em Ciências da Educação – Universidade do Minho – UMINHO
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Prof.^a Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Examinadora Externa
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

DEDICATÓRIA

“Falar de pesquisa é dizer o que nos comove: do que grita mais alto ao coração. É dizer do que nos move e nos revolve”¹

“Não tenho nada para deixar para vocês. Estude e aprenda o que eu não tive oportunidade de aprender para ser gente na vida. (...) Eu queria muito ir pra escola aprender. Meu pai depois de muita labuta, de muitos pedidos de minha mãe e da professora que era a minha madrinha, ele me deixou ir uns dias para a escola. Mas lá tinham umas “nigrinhas” que pirraçava, fazia chacota, arrelia e fuxico. Inventou que eu queria aprender a escrever para fazer carta e bilhete para arrumar namorado. Isso caiu nos ouvidos de meu pai e foi uma confusão, tomei uma surra danada. Depois disso, meu pai me tirou da escola e botou para trabalhar na roça e até hoje com essa idade (74 anos) não aprendi a fazer nem a letra do O”. (*In memoriam* Maria de Jesus, Dona Julia, minha mãe). Que ela, minha mãe, meu pai e meus avós, vibrem e celebrem comigo esta conquista em minha vida.

A todos os monitores, professores, educadores, estudantes, gestores, equipe de apoio, agricultores e agricultoras familiares, parceiros e todos os sujeitos envolvidos no processo de educação das EFAs da REFAISA, que com luta e insistência, resistência, animação, mística e boniteza, continuam fortalecendo a Pedagogia da Alternância, a Educação Contextualizada, a Educação Popular e a Educação do Campo nos territórios rurais do semiárido.

¹ TEIXEIRA, 2013, p. 105.

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória da vida agradeço a muitas pessoas que na minha infância e início da pré-adolescência contribuíram e oportunizaram o meu encontro com a escola. Aos meus pais, de modo especial a minha mãe por se render às palavras da professora e se convencer com mais facilidade sobre a importância de os filhos irem para a escola. A meu pai, que não acreditava muito, mas cedeu aos pedidos de deixar ir, que a mãe lhe fazia. A meus avós maternos, Graciliano Quaresma (seu Bajado) e a minha vó, Dona Quintina, minha madrinha, todos já falecidos. Que do plano espiritual possam receber os meus sinceros e gratos agradecimentos.

A meu irmão mais velho, Noelson, que tinha, naquela época, a tarefa, por ser maior, de levar os irmãos e trazê-los com segurança para casa, sem briga e no horário certo. A irmãs, Ana Císia e Maria José, que íamos juntos para a escola. E lá na turma sentia as dificuldades de aprender as letras cada um no seu tempo, uns mais lentos outros com mais facilidades. A minha irmã caçula, a Izabel, que por nascer seis anos depois, não tivemos a oportunidade de estudar juntos.

A dona Rita, a minha primeira professora, a quem a gente “tomava a bença” todos os dias ao ir à escola. E foi uma incentivadora e convencedora dos meus pais para colocar meus irmãos e eu na escola. E quem sempre nos acolheu e nos protegeu na escola, sempre com palavras, gestos e atitudes gentis. E hoje quando a reencontro é sempre uma emoção e satisfação em tê-la em minha história de vida escolar.

As minhas ex-professoras do povoado de Tanquinho, do primário (1ª a 4ª série): Valdetina (Teté), Fátima, Eliene, Cidália, Nice, Izauri, Josenilda, Zené, Geane Freitas. Da antiga 5ª a 8ª série: Luce, Sileide e Sineide de Lauzinho, Clemilda, Miriam, Cau (já falecido), Moema, Greciane, Jailma. No ensino médio, no curso de magistério, agradecer aos professores: Maria Rita, Valdeci (Ceinha), Luciano, Delma, Rubenildes, Tânea, Nalvinha, Carla, Simone, Geânio Batista.

Aos colegas, monitores e professores da Escola Família Agrícola de Valente, Marilene Bispo, Fernanda, Adriano, Vera, Ênio, Virginia, Marilúcia, Moisés, Jandilma, Lélis, Edimilson. Aos diretores da Associação de Pais e Amigos da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha. Estudantes, famílias e parceiros.

Aos representantes das Escolas Famílias Agrícolas da Rede das Escolas Família Agrícola Integrada do Semiárido – REFAISA que compõem a Equipe Pedagógica

Regional – EPR, e que participaram da pesquisa, dos estudos, oficinas. De modo especial a Eval da EFA de Ribeira do Pombal, Carlos da EFA de Correntia, Marilene da EFA de Valente, Lucimara da EFA de Irará, Eduarda da EFA de Sobradinho, Aguiário da EFA de Antonio Gonçalves, Edno e ao colega de mestrado Danilo da EFA de Itiúba, Maria Isabel da EFA de Brotas de Macaúbas. Agradeço a todos os monitores, professores e educadores das escolas famílias.

À direção da REFAISA, Tiago e aos demais que disponibilizaram a sede da Rede para apoio, pesquisa e estudo. A Marcos André, coordenador administrativo da Rede, sempre solícito quando acionado. Aos diretores e lideranças, Jovanilton, Evanildo, Ducarmo.

Agradecer a lideranças do movimento da Pedagogia da Alternância de modo geral e de modo especial ao assessor e estudioso da Pedagogia da Alternância, Thierry De Burghgrave, João Begnami, Joel Duarte, Nelson Mandela.

Aos colegas do curso por representarem “uma certa” diversidade do país. Meus agradecimentos pela oportunidade que tive em vários momentos em vivenciar suas histórias de vida, assim como suas lutas e anseios por uma sociedade melhor, por um país melhor para todos. Do Maranhão: Flávio, Lenilde e Deusalina. De Sergipe: Suelaine e Gidelmo. Do Espírito Santo: Uester, Marcos e Neruza. Do meu estado, Bahia: Lucas, Felipe, Vanessa, Pablo, Lilian, Edineide, Kele, Selma, Andréa, André e Danilo. A todos vocês meu muito obrigado, pois sou mais completo hoje com um pouco de cada um e cada uma de vocês.

Aos professores e professoras do curso do Mestrado por partilharem suas lutas e comprometimento, tanto no campo da Educação, quanto no universo do campo do conhecimento acadêmico. Na maioria estão integrados às lutas, grupos, causas e projetos que defendem a vida, o que os tornam verdadeiros educadores, comprometidos com as causas da Universidade, da educação, dos camponeses e camponesas, dos trabalhadores e trabalhadoras familiares, dos jovens camponeses e de muitos atores, sujeitos do campo. Obrigado pelos debates, reflexões e por nos instigar a repensar conceitos e princípios da nossa formação e assumir novas categorias para produzir conhecimento. Ao professor Fábio Josué, com sua gentileza, presteza e competência administrativa, as professoras Gilsélia, Nalva, Kiki, Terciana, Silvana, Tatiana, Rose, professor Godinho, meu muito obrigado.

Agradeço à direção do CETENS² por permitir a realização do estágio de Docência no Ensino Superior na Licenciatura em Educação do Campo. De modo especial, agradeço à professora Kássia, pela sua agradável acolhida nas turmas de Ciências da Natureza e de Matemática. Aos estudantes das referidas turmas.

Agradeço também às professoras que participaram da Banca de Qualificação, professora Doutora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e a professora Doutora Terciana Vidal Moura – UFRB. Pelos pareceres que contribuíram muito com o avanço conclusivo do meu trabalho, meu muito obrigado.

Agradeço à professora Débora Feitosa, minha orientadora, pela paciência, pelo incentivo, autoestima, pelas indagações no processo de pesquisa e escrita, indicações de leituras. Enfim, por sua forma calma de instigar, problematizar e refletir o propósito do pesquisar e do escrever.

Agradeço ao amigo radialista Cleber Silva e a amiga vereadora Leninha do PT, ambos da minha cidade, Valente-BA, à amiga Lauretânea da cidade vizinha de São Domingos, por ter me acompanhado no percurso até Amargosa e por estarem presentes na Banca de Qualificação do meu trabalho de pesquisa. A eles, meus sinceros agradecimentos. A presença deles foi de suma importância na representação das vozes de muitos sujeitos, atores e parceiros de luta do Território do Sisal.

Agradeço ao Conselho Municipal de Educação e ao Sindicato dos Servidores Públicos (SISEV) do meu município, Valente-Bahia.

Faço um agradecimento especial ao professor e colega de profissão na minha cidade, Geânio Batista dos Santos, pelo apoio, companheirismo e presteza durante os períodos de estudo deste mestrado. Sempre me socorrendo nos momentos de dificuldade financeira, apoio que me garantiu cumprir os compromissos de estudos.

Agradecer aos meus sobrinhos Mateus, Marcelo e José Augusto, que fazem parte da minha convivência direta, juntamente com a sua mãe, a minha irmã mais velha, Ana Císia. Na minha ausência, eles ajudam a cuidar da mãe em função do seu problema de saúde. E pela compreensão das ausências por conta dos estudos.

Por tudo isto, é bom ter sempre certeza que:

De tudo ficam três coisas

² Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade / UFRB – Feira de Santana – Bahia.

A certeza de que sempre estamos começando...

A certeza de que temos que continuar...

A certeza de podermos ser interrompidos

Antes de terminar...

Portanto é necessário!

Fazer da interrupção, um caminho novo.

Da queda, um passo de dança.

Do medo uma escada.

Do sonho, uma ponte.

Da procura, um encontro.

(Fernando Tavares Sabino)³

³ Trecho adaptado de "III – O Escolhido", do livro "O Encontro Marcado", de Fernando Sabino.

CONCEIÇÃO, Manoel Messias de Jesus, **Nas Trilhas da Alternância**, a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícola da REFAISA. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). A promoção de Educação do Campo implica para as organizações sociais representativas dos trabalhadores rurais e agricultores familiares, jovens estudantes do campo e de suas famílias, bem como para monitores, professores e educadores do campo, a luta e a labuta por conquista de direitos. Entre as reivindicações dos sujeitos do campo, a educação tem se destacado, e para ajudar a materializar o processo formativo da Educação do Campo, a formação de educadores é fundamental. A REFAISA, junto com as EFAs, desde 2006, vem promovendo formação inicial e continuada específica para seus educadores, fortalecendo os princípios da Pedagogia da Alternância, da Educação Contextualizada e da Educação do Campo em parceria com universidades e outras instituições de ensino superior. O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores, realizada pela Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) no seu percurso histórico, identificando elementos que contribuam com a reestruturação do seu Plano Estratégico de Formação Pedagógica e Política, de modo particular dos educadores. Para tanto, os procedimentos metodológicos usados na pesquisa foram a Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante. O grupo de pesquisa foi formado pelos membros da Equipe Pedagógica da Regional/REFAISA (EPR) composta por dois representantes das escolas filiadas, um titular e um suplente, somando um total de 12 escolas. Coletivamente foi feito o planejamento da pesquisa e da coleta de dados. Foram aproveitados para a pesquisa os eventos e atividades formativas da Rede, tais como encontros pedagógicos, formações, assembleias, reuniões etc. Na coleta de dados, utilizamos a técnica da pesquisa documental, entrevista, questionário, observação. De modo geral, a pesquisa revelou a importância de a Rede priorizar a estruturação das suas políticas de gestão, colocando a formação como estratégia de mobilização dos sujeitos do campo, quais sejam: educadores, jovens, agricultores e agricultoras, gestores das associações e lideranças em geral para manter acesa a chama que ilumina a caminhada na trilha da Educação do Campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Educação do Campo. Formação Inicial e Continuada de educadores.

CONCEIÇÃO, Manoel Messias de Jesus, **Nas Trilhas da Alternância**, a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícola da REFAISA. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2021.

ABSTRACT

This research had as its object of study the initial and continued training of monitors, teachers and educators of the Agricultural Families Schools, linked to the Integrated Agricultural Families School Network of the Semi-Arid (REFAISA). The promotion of Rural Education implies for social organizations representing rural workers and family farmers, young rural students and their families, as well as for monitors, teachers and rural educators, the struggle and struggle for the conquest of rights. Among the demands of rural subjects, education has stood out, and to help materialize the formative process of Rural Education, the training of educators is essential. REFAISA, together with the EFAs since 2006, has been promoting specific initial and continuing training for its educators, strengthening the principles of the Pedagogy of Alternation, Contextualized Education and Rural Education in partnership with universities and other higher education institutions. The general objective of the research was to investigate and analyze the initial and continuing training of monitors, teachers and educators, carried out by the Integrated Agricultural Families Schools of the Semi-Arid Network (REFAISA) in its historical path, identifying elements that contribute to the restructuring of its Strategic Plan Pedagogical and Political Training, particularly for educators. Therefore, the methodological procedures used in the research were Action Research and Participant Research. The research group was formed by members of the Pedagogical Team of the Regional/REFAISA (EPR) composed of two representatives of the affiliated schools, one incumbent and one alternate, totaling 12 schools. The planning of research and data collection was collectively carried out. It was used for research, events and training activities of the Network, such as pedagogical meetings, training sessions, assemblies, meetings, etc. In data collection we used the technique of document research, interview, questionnaire, observation. In general, the research revealed the importance of the Network prioritizing the structuring of its management policies, placing training as a strategy for mobilizing rural subjects, namely: educators, young people, farmers, association managers and leaders in general to keep the flame that lights up the walk on the Educação do Campo trail.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Agricultural Family School. Rural Education. Initial and Continuing Education of Educators.

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas - Bahia

AIMFR – Associação Internacional das Casas Familiares Rurais

APAEB – Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira

ARCAFAR-SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

ARCAFAR-NORTE – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil

CEDITER – Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CFR – Casa Familiar Rural

EFA's – Escolas Famílias Agrícolas

EPN – Equipe Pedagógica Nacional

EPR – Equipe Pedagógica Regional

FIM – Formação Inicial de Monitores

MOC – Movimento de Organização Comunitária

PA – Pedagogia da Alternância

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PPEP – Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica

SIMFR – Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas

LISTA DE MAPAS E ILUSTRAÇÕES

Mapa 01 - Localização das EFAs nos Territórios nos Estado da Bahia e Sergipe	43
Ilustração 01 - Diagrama primário sobre a Pesquisa-Ação	63
Ilustração 02 - Árvore Diagnóstico	68
Ilustração 03 - Funcionamento da Pedagogia da Alternância	77
Ilustração 04 - Conexões dos Pilares das EFAs da REFAISA na Bahia e Sergipe	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Os pilares das EFAs	75
Gráfico 02 - Relação de homens e mulheres presentes nas EFAs	182
Gráfico 03 - Diferença de idade entre mulheres e homens nas EFAs	184
Gráfico 04 - Tempo de serviço dos monitores/as nas EFAs	187
Gráfico 05 - Carga horária de trabalho nas EFAs	188
Gráfico 06 - Vínculo empregatício dos monitores e professores nas EFAs	189
Gráfico 07 - Formação dos educadores das EFAs em Pedagogia da Alternância.....	192
Gráfico 08 - Formação dos educadores das EFAs em Educação do Campo em	193
Gráfico 09 - Área de formação dos educadores das EFAs	194
Gráfico 10 - Área de formação dos educadores das EFAs	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Presença de homens e mulheres na formação inicial.....	165
Tabela 02 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA de Alagoinhas	180
Tabela 03 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA Correntina	181
Tabela 04 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA de Monte Santo .	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Associação das EFAs filiadas à REFAISA	41
Quadro 2 - Oferta de ensino nas EFAs filiadas à REFAISA	43
Quadro 3 - Avaliação e encaminhamentos construídos sobre a situação da Rede.....	66
Quadro 4 - Programação da Formação Inicial de Monitores	102
Quadro 5 - Programação dos Módulos da 1ª etapa do FIM – 2004 a 2007.....	131
Quadro 6 - Avaliação da 1ª etapa da Formação Inicial de Monitores.	138
Quadro 07 - Programação da 2ª etapa do FIM Emergencial	150
Quadro 08- Avaliação dos cursistas sobre a formação inicial emergencial 2016.....	163
Quadro 09 - Eixo I – Gestão Associativa	172
Quadro 10 - Eixo II – Pedagogia da Alternância	172
Quadro 11 - Eixo III – Formação Integral	173
Quadro 12 - Eixo IV - Desenvolvimento do meio (local, territorial e sustentável).....	173
Quadro 13 - Eixo V - Financiamento e Políticas Públicas	173
Quadro 14 - Eixo VI - Educação Contextualizada e Educação do Campo	174
Quadro 15 - Eixo VII - Sustentabilidade e Agroecologia	174
Quadro 16 - Demandas, necessidades e desafios nas EFAs	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. NAS TRILHAS DA ROÇA, O ENCONTRO COM A ESCOLA... COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO, COM A REFAISA	29
1.1 - Quem somos nesta trilha?	29
1.2 - Surgimento na REFAISA na trilha da alternância	36
1.3 -As EFAs e sua estrutura organizativa	42
2. PESQUISA E METODOLOGIA DA TRILHA	46
2.1- Passos na trilha, rumo ao Planejamento da Pesquisa	46
2.2 - Objetivos da Pesquisa	49
2.3 - Metodologia e Tipo de Pesquisa	50
2.4 - Pesquisa Documental como fonte primária	56
2.5 - A Pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica à pesquisa	58
2.6- Etapas da pesquisa, coleta de dados.....	62
3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: contribuições e parcerias na formação dos sujeitos do campo.....	67
3.1 - Pedagogia da Alternância e suas primeiras trilhas	67
3.2 - Os Pilares da Formação por Alternância	71
3.3 - As implicações da Formação por Alternância	79
3.4 - Iniciativas de Educação que fortalecem os sujeitos do campo	82
3.5 - O alicerce e o lançar das sementes da formação do educador	91
3.6 - História da Formação Inicial de Monitores do Movimento CEFFA	92
3.7 - EPN e suas atribuições no processo formativo	95
3.8 - Um Plano de Formação Inicial e Continuada dos CEFFAs	97
4. TEMPO HISTÓRICO E O PERCURSO DA FORMAÇÃO NA REDE	106
4.1 - Curso de licenciatura em parceria com a UNEB	106
4.2 - A EPR: articulação político-pedagógica no processo da formação	113
4.3 - Formação Inicial na REDE	119
4.4 - A trajetória do FIM na trilha da Rede (1ª etapa)	125
4.5 - A trajetória do FIM na trilha da Rede (2ª etapa)	144
4.6 - Formação Continuada na Rede	158
4.7 - A CONPAB 2019 e a sua interface com a pesquisa	161

5. LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: realidade da Rede e de seus educadores	169
5.1 Resultados da pesquisa	169
5.2 As revelações, ... as constatações, as interrogações	171
5.3 Demandas, ... desafios apontados dos educadores	189
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRILHA	192
7. REFERÊNCIAS	198

“Eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro” (Prefácio de Jean Paul Sartre - Os Condenados da Terra, de Frantz Fanon)⁴.

Nova Escola

Antonio Baiano

Somos escola família,
Que sonha a prosperidade
Produção na propriedade
Por isso sua filosofia, sua pedagogia é integração.
Une teoria e prática, faz alternância na educação.

Escola família
A escola que todos desejam
Que a gente almeja para ser cidadão
Escola família
Um jeito novo, de aprender de saber viver, nova educação.

Quem vive essa pedagogia, unindo escola e família.
Descobre a integração,
A teoria se torna prática, prática educação.
Pai e mãe se tornam mestres, na EFA faz construção.

Escola família
A escola que todos desejam
Que a gente almeja para ser cidadão
Escola família,
Um jeito novo, de aprender de saber viver, nova educação.

Essa semente plantada, na agricultura familiar.
Faz nascer nova esperança,
Escola comunitária, nova semente a brotar.
Educação libertária, o lema é participar.

Escola família,
A escola que todos desejam
Que a gente almeja para ser cidadão
Escola família,
Um jeito novo, de aprender de saber viver.
Nova educação

⁴ O mundo global **visto do lado de cá, documentário** do cineasta brasileiro Sílvio Tendler.

INTRODUÇÃO

A realidade do campo no Brasil, e sobretudo, no semiárido, levou os sujeitos a se organizarem e lutarem pela conquista de direitos. Entre muitas bandeiras historicamente reivindicadas, discutida e empunhada pelos movimentos sociais, a luta pela Educação do Campo ganhou centralidade entre os diversos movimentos representativos dos sujeitos do campo. O que fez a caminhada seguir adiante, configurando uma luta muito mais completa em prol das políticas públicas estruturantes, entre elas a Escola do Campo e a formação de educadores.

Nesse meio, monitores, professores e educadores do campo, através da Pedagogia da Alternância, vivem e convivem com um fazer pedagógico de uma formação voltada à realidade do campo e convivência com o semiárido. Para tal, esses educadores reivindicam uma formação mais específica, frente às demandas históricas dos sujeitos do campo para que possam assumir sua condição de lutadores, animadores da formação de jovens rurais e de suas famílias. Além disso, esses docentes precisam compreender a estrutura, o contexto da realidade do campo e dos territórios para melhor contribuir com as intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

A opção pela pesquisa sobre a temática da formação de monitores, professores e educadores da Pedagogia da Alternância, por um lado, anima o trabalho de formação da REFAISA⁵, visto que a pesquisa é considerada uma motivação que impulsiona a atuação e fortalecimento da Rede⁶ em cumprir seu papel institucional e político junto às escolas, e dentre muitas atribuições, uma delas é prestar assessoria técnico-pedagógica e formação.

Por outro lado, a experiência que acumulei enquanto professor da rede pública municipal agregada à militância na Educação Popular e mais tarde, o convívio direto com a Educação do Campo Contextualizada, através das EFAs⁷, e de modo mais direto, a experiência na EFA de Valente-Bahia, me instigaram para pesquisar e estudar de forma mais profunda a Pedagogia da Alternância, a Educação do Campo e a Educação Contextualizada e Popular.

A minha atuação junto às escolas do campo e entidades sociais de luta ligadas aos agricultores familiares e trabalhadores rurais, grupos de jovens, associações comunitárias,

⁵ Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido.

⁶ A REFAISA se constitui uma Rede no momento que agrega na sua estrutura a organização de 13 escolas.

⁷ Neste trabalho, toda vez que aparecer a sigla EFAs, estamos nos referindo às Escolas Famílias Agrícolas.

entidade sindical de professores no Território no Sisal-Ba⁸ serviu como ânimo para aprofundar a temática da formação de educadores do campo, tendo em vista a carência que representa para os sujeitos do campo essa questão.

Mas, como tem acontecido a formação docente específica para o campo, ao longo da história no Brasil? Quais as iniciativas de formação de educadores do campo, sobretudo as formações coordenadas pelas instituições populares do campo e pelas famílias de agricultores familiares e trabalhadores rurais?

A Educação do Campo, conforme definem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002), só tem sentido quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo, entendendo, sobretudo que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. No entanto, quase sempre as ações são identificadas como trazendo efeito diminuto sobre a prática docente. Para tal, é preciso garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as Escolas Famílias Agrícolas estão há um bom tempo nessa estrada, cumprindo o seu papel, ofertando educação com iniciação e orientação técnica profissional do campo, pensada a partir da realidade do próprio campo.

⁸ O Território do Sisal fica localizado no semiárido da Bahia e abrange vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. A configuração do que se identifica como Territórios foi estabelecida a partir da indução das políticas de desenvolvimento territorial tanto do governo da Bahia (os Territórios de Identidade do Estado da Bahia) como do governo federal (os Territórios Rurais e os Territórios da Cidadania).

A Educação do Campo protagonizada pelas EFAs⁹ está voltada para o modelo contra-hegemônico de educação que valoriza os sujeitos sociais históricos do campo e sua cultura, que produz conhecimentos com compromisso social, focada na transformação da sociedade e de sua estrutura, através de parcerias com os sujeitos, comunidades camponesas, instituições e poder público, como afirma Souza (2006, p. 70):

A articulação entre os vários parceiros do campo evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesse no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs.

Entre as parcerias que as Escolas do Campo, de modo particular as EFAs, têm empreendido juntamente com os movimentos de reivindicação, têm centrado esforços para garantir conquistas voltadas para a Educação, entre elas, a formação dos educadores, formação que contemple a realidade da escola e dos sujeitos do campo. Uma formação processual de cunho inicial e continuada que oportunize aos docentes e educadores instrumentalizar sua prática pedagógica com a base teórica necessária para compreender as diversas realidades e desafios do campo. Uma formação inicial e continuada, conforme era concebida por Freire (1996, p. 15), que permite que o educador faça de sua “prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente à luz de teoria, recriando-a permanentemente”.

Apoiando-se em Freire, escrevem Benincá e Caimi (2002, p. 100-101) sobre a formação continuada:

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Dessa forma, a formação de educadores do campo, assim como a formação docente em geral, historicamente no Brasil, acontece na dimensão da formação inicial e da formação continuada. Nóvoa (1992, p. 18), apud Costa (2007, p. 4), diz que “a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração

⁹ Visando simplificar a linguagem e fortalecer a identidade das Escolas Famílias Agrícolas no ponto de vista dos movimentos de que as mesmas participam, daqui em diante, usaremos a sigla EFAs.

profissional”. Ao tempo em que “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Já na Educação do Campo, a possibilidade de continuar aprendendo tanto o sujeito educador quanto o educando se amplia para a dimensão da sua vida cotidiana, da realidade de suas famílias e comunidades, assim como as experiências socioprofissionais que estão em seu entorno.

Nesse sentido, a formação inicial é um momento muito significativo para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor (VEIGA, 2002). Formação que contribui de forma direta com o desenvolvimento do educador, e no caso do educador do campo, essa formação precisa estar articulada e sintonizada com as matrizes culturais e as marcas identitárias dos povos do campo. Ter uma base sólida à docência implica uma formação inicial e continuada, levando em conta uma perspectiva que liga a teórica e a prática em um processo permanente de formação profissional.

Diante da complexidade da realidade do campo, as EFAs buscam uma formação que contemple os saberes diversificados dos monitores, dos professores e dos educadores¹⁰, o que significa “reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática” (VEIGA, 2008, p. 20), práxis da construção do conhecimento envolvendo os sujeitos do campo e sua realidade.

Gatti, Barreto e André (2008) afirmam que a formação continuada:

Seria uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhe a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida, muitas vezes e não em sua maioria, como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2008, p. 4).

Esse pensamento aproxima-se mais das ações e atividades formativas da Educação do Campo e das EFAs, uma vez que cita a titulação adequada ao seu cargo e muitas vezes o profissional da Educação do Campo requer e carece de uma formação mais completa, tendo em vista a dimensão de papeis e funções que abarca a sua profissão.

¹⁰ A orientação na construção do conhecimento em uma EFA é realizada pelos denominados monitores, os educadores da Pedagogia da Alternância, os quais são responsáveis por mediar a educação dos jovens a partir dos instrumentos pedagógicos específicos desta proposta. Além disso, tem a figura do próprio educador popular, que é assumida pelas lideranças comunitárias que detêm experiências de participação político-social. A realidade do campo demanda educadores que compreendam o contexto histórico da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, da Agricultura Familiar Agroecológica, sobre o contexto agrário e seus conflitos, entre outros. Nesse sentido, há necessidade de realizar formação de professores, monitores, educadores, tanto inicial quanto continuada, para atuarem e continuarem atuando na Educação do Campo.

O docente do campo, na sua grande maioria, não é apenas o docente da hora aula, do horário, do turno. É o que limpa a sala, o terreiro, faz visita às famílias, limpa a horta, cuida dos animais, participa de reuniões e atividades na associação, na capela, nos fins de semanas, participa dos conselhos municipais e de muitos outros movimentos. Ou seja, é uma pessoa envolvida com ações que muitas vezes extrapolam a sua função e que nem sempre estão vinculadas a uma Rede.

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a formação inicial e continuada, reafirmamos que a pesquisa teve como objetivo investigar e analisar a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores realizada pela Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) no seu percurso histórico, identificando elementos que contribuam com a reestruturação do seu Plano de Formação Pedagógica de formadores.

Para tanto, era necessário entender as seguintes questões: Como se caracteriza a formação na REFAISA? Qual a finalidade da Formação Inicial de Monitores, denominada de FIM? De que maneira tem acontecido a formação continuada na Rede? As formações realizadas pela Rede têm melhorado o desempenho dos monitores, professores e educadores das EFAs? Quem são os monitores, professores e educadores da Rede? Quais suas demandas e necessidades com relação à formação? A Rede possui um Plano de Formação?

Os objetivos específicos nos ajudaram a estreitar os passos na trilha da pesquisa, tendo em vista buscar os resultados e, nesse sentido, estabelecemos: 1) Descrever o processo de formação inicial e continuada de monitores, dos professores e dos educadores em nível nacional, desenvolvido pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e pela REFAISA; 2) Organizar as ações e atividades da formação inicial e continuada na REFAISA; 3) Traçar o perfil dos monitores, professores e educadores que participaram das formações da REFAISA; 4) Avaliar com os monitores, professores e educadores da Equipe Pedagógica Regional – (EPR) a Formação Inicial e Continuada da Rede; 5) Construir um Roteiro de proposições político-pedagógicas estruturantes para o Plano de Formação da Rede.

O grupo de pesquisa foi formado pela Equipe Pedagógica da Rede (EPR) com o propósito de entender e refletir seu papel e prática formativa junto aos sujeitos educadores da alternância. Ao envolver a Equipe Pedagógica da Rede no processo de investigação da sua própria prática formativa, estamos com isso convidando as escolas a mergulharem na avaliação, reflexão e reconstrução das bases da formação inicial e continuada dentro da

Rede e conseqüentemente dentro das EFAs e de sua base, envolvendo monitores, professores, educadores, gestores, jovens estudantes e suas famílias, os vários parceiros da formação presentes na comunidade escolar.

Nesse sentido, me sinto na obrigação de estudar, documentar e deixar a minha contribuição para a luta da Educação do Campo e das EFAs, uma vez que a nossa história tem uma forte ligação que nos une em vários momentos da vida, nos distancia em outros, mas nunca nos separou. A ligação que se deu no primeiro encontro na escola Nova da professora Dona Rita¹¹ na infância, variando com as desistências forçadas do movimento migratório em busca de trabalho no período das estiagens, seja nos futuros encontros em outros tempos e espaços, já com a educação da rua, na minha adolescência, mas sempre ligada ao meio rural, ao campo e às culturas dos mais velhos do campo. Ligação que continuou e conduziu-me para o encontro com a Educação Popular e depois com a Educação do Campo, coma a Pedagogia da Alternância contextualizada através das EFAs.

Na definição do percurso metodológico em direção à pesquisa, a metodologia da escuta sensível de Barbier (2002) nos orientou e nos ajudou a entender as dimensões que envolvem o pesquisar, como a importância de compreender o papel da pesquisa, dos métodos e das técnicas que contribuem para a escuta sensível dos sujeitos da pesquisa. Ao tempo em que percebemos que entre outras formas e métodos de pesquisa, a Pesquisa-ação ganharia centralidade, por tornar-se uma metodologia de pesquisa muito utilizada pelas ciências sociais no mundo inteiro. E pela natureza da pesquisa que pretendíamos realizar.

A Pesquisa-ação, ao nosso ver, corresponderia ao propósito. O extraordinário é que esse tipo de pesquisa propõe sempre uma ação intencional sobre a realidade pesquisada, gerando transformação e produção de conhecimento. Dessa forma, a identificação dos problemas e da investigação, junto aos sujeitos da pesquisa, contribuiu para a busca coletiva da solução, o que justificaria qualquer ação transformadora sobre a prática (BARBIER, 2002, p. 18).

Utilizamos também a Pesquisa Participante neste trabalho, mesmo considerando as diferenças e semelhanças existentes entre esta e a Pesquisa-ação, mas cientes de que, em certos casos, essas diferenças e semelhanças se encontram na interação entre os pesquisadores e os membros das escolas que estão sendo pesquisadas e no alcance do resultado final. Sempre que possível, vamos associando elementos desses métodos de investigação neste trabalho, sem perder de vista a especificidade de cada um, visto que

¹¹ Minha primeira professora, consta no primeiro capítulo que trata da História de vida do pesquisador.

na pesquisa-ação se executa uma ação e avalia posteriormente essa ação e na pesquisa participante, muitas vezes a ação não é obrigatória (GIL, 2002).

Enquanto técnica para coleta de dados, utilizamos a Pesquisa Documental, que ajuda na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural de uma comunidade, de um grupo em dado período de tempo, esclarecendo hábitos, costumes, tradições, comportamentos. Gatti (2007, p. 10) diz que fazer pesquisa é “[...] elaborar um conjunto estruturado de conhecimento que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela [...]”. Utilizamos também na coleta de dados entrevista e questionário.

O roteiro para realização da pesquisa foi planejado considerando as atividades formativas da REFAISA com os professores, monitores, educadores, gestores das escolas, agricultores e lideranças. Aproveitamos o planejamento da EPR da Rede, um cronograma de atividades que envolvia encontros pedagógicos, formações e encontros nas EFAs, assembleia, visita às famílias, eventos formativos, reuniões de negociações políticas, pedagógicas e financeiras, conferência e seminários. Estes eventos e atividades serviram como lócus da pesquisa, para se realizar coleta de dados, fazer observação, debates, oficinas, avaliação, reflexões e encaminhamentos.

Participaram da pesquisa do início ao fim os membros da EPR¹², constituindo o grupo participante direto. Portanto, o tema da formação era de interesse do pesquisador, bem como dos próprios sujeitos investigados, contribuindo assim, enquanto Pesquisa-ação, para que todos tivessem um papel importante no desenvolvimento da pesquisa, nas intervenções e nos resultados.

Visando melhor compreender a materialidade de origem da Pedagogia da Alternância, bem como a sua lógica da formação empreendida que envolve os sujeitos dos processos de formação e tendo em vista o percurso e caminhos construídos desde o seu surgimento na Europa e chegada ao Brasil, decidimos, neste trabalho, assumir o sentido de Trilha, por fazer sentido para nós do nordeste, semiárido (Bahia e Sergipe) a labuta e construção da Pedagogia da Alternância, das Escolas Famílias, das famílias agricultoras, dos jovens e dos parceiros da formação. Sentido este que vamos delineando ao longo do trabalho.

¹² A EPR é o coletivo representativo da Equipe Pedagógica da Rede formada por dois educadores (titular e suplente) de 12 EFAs. Equipe que consideramos nesse trabalho como pesquisadores e também sujeitos da pesquisa na maioria das vezes, em função do caráter da pesquisa, mas também, a pesquisa envolveu outros monitores, professores e educadores que não compõem a EPR.

Trilhar significa ato de andar por caminhos rudimentares, estreitos, tortuosos, áridos, escorregadios, mal-assombrados, ricos na diversidade que podem conter os desvios e barreiras que podem impedir a chegada dos caminhantes. São caminhos alternativos flexíveis e estratégicos, que construímos para nos levarem aos lugares a que pretendemos chegar, sem nunca termos ido, tão importantes na nossa caminhada. Rota de tropeiros, trilhas de bodes.

Muitas vezes se trata de um variante estreito, sinuoso no meio da vegetação, da roça, da caatinga, subindo e descendo morros e serras, tão estreito que só passa uma pessoa de cada vez, exigindo que os indivíduos andem perfilados ou de braços dados para vencerem os obstáculos e não se desviarem do rumo, da direção. Simbolizando aqui a postura de um seguir o outro e aos outros com coragem, na luta, com os mesmos propósitos. Oportuniza-se conectar com muitos lugares e sujeitos isolados, com várias experiências e com muitas outras lutas, com projetos e vidas e com vários projetos de vida. É semelhante à luta da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância junto aos sujeitos do campo para concretizar direitos e construir o projeto de sociedade inclusiva dos sujeitos e das minorias excluídas.

Está relacionado também a trilhas de aprendizagens, entendidas como caminhos alternativos e flexíveis (FREITAS, et al, 2002, p. 6). Para Senge (1998), o termo “learning” (aprendizagem em inglês) é derivado do indo-europeu “leis”, que significa “trilha” ou “sulco na terra”, em analogia à atividade de arar e semear, tanto usado pelos camponeses, camponesas, agricultores e agricultoras no plantio das sementes na terra que geram vida e alimentos e se multiplicam em muitas outras vidas. Aprender e trilhar, então, pode ser relacionado à formação humana desenvolvida, gerada, germinada nas trilhas, nos sulcos da Mãe Terra (JUNQUEIRA, 2000).

Mas o sentido que queremos agregar ao termo trilha aqui ainda reforça a simbologia de trilhas enquanto caminhos alternativos, criados pelos sujeitos simples na sua labuta diária da vida e do trabalho, fruto da luta diária, referentes às ações formativas que a Pedagogia da Alternância, a Educação do Campo e a Educação Contextualizada têm construído, criado e desenvolvido historicamente para contribuir com a formação dos sujeitos do campo, de monitores, professores, educadores da Educação do Campo e das EFAs pelo Brasil e pelo mundo afora.

Além da introdução, este trabalho está organizado em cinco capítulos e as considerações finais. Iniciamos com a Introdução, que consideramos um convite para adentrar a Trilha e vivenciar as várias etapas que seguem na caminhada. Em seguida

temos o primeiro capítulo intitulado: Nas trilhas da roça, o encontro com a Escola... com a Educação do Campo, com a REFAISA. Nesse capítulo apresentamos a identidade coletiva do pesquisador no percurso de sua vida de estudante da escola do campo, cuja persistência impulsionou sua formação profissional e o encontro com a Pedagogia da Alternância, com a Educação do Campo. Em seguida, apresentamos o surgimento da REFAISA, sua história, sua relação com a Pedagogia da Alternância e com as escolas filiadas. E por fim, a contribuição das escolas famílias agrícolas no processo de construção da Rede¹³, as escolas da Rede, sua estrutura organizativa comunitária.

No segundo capítulo apresentamos a Pesquisa e Metodologia da Trilha. Nesse capítulo abordamos e apresentamos os passos dados na trilha, rumo ao Planejamento da Pesquisa, seus objetivos, a definição da metodologia e das técnicas de coleta de dados adotadas no percurso do trabalho de investigação, cujos propósitos direcionavam para a investigação do processo de formação protagonizada pela REFAISA.

O terceiro capítulo tem como título: Pedagogia da Alternância: contribuições e parcerias na formação dos sujeitos do campo. Apresenta de forma breve a história da Pedagogia da Alternância, os pilares da formação por alternância, suas implicações da formação por alternância, as iniciativas de Educação que fortalecem os sujeitos do campo, a construção dos primeiros alicerces para o lançar das sementes da formação dos educadores. Traz ainda a história da Formação Inicial de Monitores do Movimento CEFFA do Brasil e apresenta o Plano de Formação Inicial e Continuada dos CEFFAs.

O quarto capítulo é intitulado: Tempo Histórico e o percurso da formação na Rede. Contextualiza o início da formação na Rede com a parceria do MEPES, o curso de licenciatura em parceria com a UNEB, a criação da Equipe Pedagógica Regional da REFAISA e seu papel na articulação político-pedagógica no processo da formação dos educadores junto às EFAs. Historiciza a trajetória dos cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada de Monitores na Rede e, por fim, fala sobre a CONPAB 2019 e a sua interface com este trabalho de pesquisa, sobretudo na definição dos eixos estruturantes que ajudarão a consolidar as ações político-pedagógicas, gestão, formação, desenvolvimento sustentável, financiamento, entre outros.

No quinto capítulo, discutimos os Limites, desafios e perspectivas da formação por alternância: realidade da Rede e de seus educadores. Apresentamos resultados mais concretos sobre a pesquisa com relação à problemática que envolve a vida, a profissão, a formação, entre outros dilemas e desafios voltados para os monitores, professores e

¹³ Neste trabalho toda vez que usarmos a palavra Rede, estamos nos referindo à REFAISA.

educadores e para a Rede. As revelações, constatações, reflexões que instigam o processo de problematização das informações, assim como as demandas, necessidades e desafios apontados por estes educadores, além de suas práticas, percepções e sentidos de serem educadores do campo e da alternância.

Concluimos com as Considerações sobre o percurso dessa Trilha em direção ao objeto de estudo e investigação, apontando elementos para tencionar a importância da formação inicial e continuada desenvolvida pela Rede para os monitores, professores e educadores das EFAs em face às reivindicações e proposições do movimento CEFFA em direção às políticas públicas e sua negociação junto aos poderes públicos com apoio das instituições de ensino superior e das Universidades Públicas.

Traz ainda as referências visíveis, objetivas, entre muitas tantas ocultas do campo da imaterialidade, da espiritualidade, da ancestralidade, da subjetividade que contribuíram e que estão contribuindo e, com certeza, vão continuar contribuindo, aconselhando, iluminando, ouvindo, questionando, observando, soprando as ideias para fortalecer ainda mais a caminhada na trilha da Pedagogia da Alternância, da Educação Contextualizada e da Educação do Campo e nas diversas iniciativas de tecnologias sociais e de convivência com o semiárido criadas pelos sujeitos do campo.

Nos Anexos, relacionamos fotografias de momentos de formação marcantes na Rede, e documentos que embasaram a coleta de dados e ajudaram a fundamentar o texto.

No geral, a realização deste trabalho revelou a importância de as organizações envolvidas com ações e atividades formativas de educadores do campo estarem permanentemente discutindo, avaliando suas práticas e reestruturando suas estratégias de formulação e de políticas estruturantes, tendo em vista os desafios e perspectivas dos sujeitos do campo e das políticas públicas voltadas para o campo.

Com esse trabalho, pretendemos¹⁴ socializar a experiência da formação inicial e continuada de monitores, de professores e de educadores da REFAISA junto às suas escolas de formação por alternância. E de certa forma, provocar e problematizar o tema, junto às instituições formadoras, aos poderes públicos, aos sujeitos do campo da alternância para que possam assumir de forma mais efetiva a Pedagogia da Alternância, não apenas em alguns casos, fazer uso da metodologia da Pedagogia da Alternância no que se refere apenas aos tempos e espaços.

¹⁴ Na maioria das vezes, neste trabalho, o emprego do plural em função do grupo de pesquisa que é legítimo na pesquisa-ação é, sobretudo, uma forma de reforçar as vozes destes sujeitos no processo, por se tratar de um trabalho coletivo.

CAPÍTULO I

1. NAS TRILHAS DA ROÇA, O ENCONTRO COM A ESCOLA... COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO, COM A REFAISA.

Neste capítulo apresentamos a identidade coletiva do pesquisador no percurso de sua vida de estudante da escola do campo, cuja persistência impulsionou sua formação profissional e o encontro com a Pedagogia da Alternância, com a Educação do Campo. Em seguida, apresentamos o surgimento da REFAISA, sua história, sua relação com a Pedagogia da Alternância e com as escolas filiadas. E por fim, a contribuição das escolas famílias agrícolas no processo de construção da Rede¹⁵, as escolas da Rede e sua estrutura organizativa comunitária.

1.1. Quem somos nesta Trilha

Não é no silêncio que os homens se fazem,
Mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(PAULO FREIRE, 1983)

Paulo Freire, no seu percurso de educador e humanista, se diferenciava por sua postura incansável de colocar o ser humano como centro de todas as transformações sociais, políticas e econômicas, capaz de transformar a sua própria consciência ao construir-se. Com isso, o ser humano emancipador de si e mediatizado por uma postura humana e consciente frente à realidade que o cerca intervém, e ao intervir, modifica e transforma seu entorno social, de forma autônoma, consciente em comunhão e comprometido com seu projeto de vida, e, por isso,

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1983, p. 17).

¹⁵ Neste trabalho toda vez que usarmos a palavra Rede, estamos nos referindo à REFAISA.

O ser consciente é o indivíduo que detém uma consciência histórica de seu papel na sociedade. Com isso, a educação ajuda a fazer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) enfatiza a importância da conscientização dos indivíduos sobre sua situação e sobre as injustiças e a falta de humanidade do mundo. O indivíduo consciente abre os olhos, acorda para o mundo e, ciente de sua realidade social, é capaz de problematizá-la e iniciar sua transformação. Faz-se parte, toma parte.

É uma consciência histórica, comprometida, que não se espera que o sujeito do campo a tenha. Mas a educação tem a capacidade de mobilizar as estruturas das faculdades mentais corporificadas nas experiências vividas desses sujeitos simples e ajuda a despertar para uma tomada de consciência sobre o seu saber, sobre o saber que ele sabe, mas acha que não sabe. Faz a leitura do mundo que o cerca, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica com relação aos fenômenos da realidade (FREIRE, 1980, p. 26). Fazer a leitura do mundo, entender a realidade, as relações que o oprimem e o exploram passa a ser uma forma de tomada de consciência do mundo para ajudar a transformá-lo. Aqui se entende a “educação como uma prática para a liberdade”, assumindo uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente e politicamente (FREIRE, 1967).

No percurso que trilhei, as escolas em que estudei, apesar de não considerarem a minha realidade e a da minha família em vários momentos, contribuíram de forma determinante com a minha caminhada. E ao relatar a minha história, narro também a história da formação de muitos educadores pelo sertão afora, embrenhados em várias trilhas neste país, uns querendo chegar a algum lugar, outros perdidos de fato. Essa formação abrupta, a reboque do querer e do prazer, acontece em espaços e tempos diferentes para cada um. Comigo aconteceu assim.

A cultura camponesa representa um significado importante na vida de quem convive ou conviveu no campo. Ficam as marcas da trajetória, das trilhas feitas, das lembranças e no imaginário familiar e social, mesmo quando por alguns motivos nos distanciamos da roça para morar na cidade, e lá ver se conseguimos estudar e buscar “outras possibilidades para ser gente”. Eu tenho essas marcas que foram muito boas e que me ajudaram a definir o meu caráter e a minha personalidade, ao longo da vida.

Ensinarão-me a gostar do que gosto. Do cheiro de mato, de natureza, de liberdade, da vida, de viver e ver a vida acontecer, de correr com os pés na areia fria da estrada molhada pelo orvalho e do sereno da manhã, gostar da água transparente e da areia alva

e fina de rio, de pássaros, de canto de passarinhos. De muitas coisas da roça. Do chá da avó, dos conselhos e histórias do avô, das rezas e festas religiosas, dos sambas de roda e dos sambas de caboclos do candomblé que aconteciam depois das rezas dos santos nas casas dos conhecidos, dos compadres e comadres de minha mãe, das chulas, das cantigas, das canções, dos aboios e dos versos saudosos de minha mãe na capina da roça ou na limpa das lavouras, ou dos assovios cantantes do meu pai que tentava, de vez em quando, seguir a melodia de uma música de infância, para mim bem desconhecida.

Enfim, coisas do amanhecer, do entardecer e do anoitecer que encantavam os meus irmãos e a mim. Do nascer ao pôr do sol. Da noite estrelada e da lua cheia. Dos cantos da coruja, do pássaro bacurau, da rasga mortalha. Dos medos de assombração e almas perdidas e penadas que contavam nossos pais, avós, tios e os mais velhos que apareciam sempre para fazer visita, prostrar e contar causos e dar risadas e informações. De histórias dos velórios! Sim, essas também. Mas gosto muito de caminhos, de estradas, de árvores de trilhas. Como as trilhas pela caatinga, pelas roças que levavam meu irmão, minhas irmãs e eu para a escola. Para a nossa primeira escola. E na volta da escola, quando dava uma chuva boa perto do meio dia. A gente vinha de pés descalços, molhados nos córregos das estradas ou dos caninhos estreitos e sinuosos por dentro das roças dos vizinhos, conhecidos e desconhecidos, pisando na água e nos divertindo na leveza da água que escorria por entre os dedos dos nossos pés como se fosse o tempo de criança que vai passando. Eram momentos simples, mas de muita alegria.

Nasci na casa de meus avós maternos, padrinho Graciliano Quaresma, o seu Graciliano, ou seu Bajado, como era mais conhecido, e madrinha Quintina de Jesus, a dona Tintina, no dia 29 de agosto de 1974, às 17 horas. A casa deles ficava na roça, próxima ao povoado de Pedra Vermelha, na época, hoje Pedrolândia, entre os povoados de Gregório e Riacho da Onça, no município de Queimadas-BA. Segundo a minha mãe, a “parteira”¹⁶ que me pegou no parto foi madrinha Maria, que também me batizou em seguida. Lá, vivi bons tempos e tempos difíceis com meus pais e avós maternos.

Trabalhávamos muito na roça, em motor de sisal e nos trabalhos de diárias que meus pais arranjavam nas roças de vizinhos e conhecidos, de sol a sol. Onde meus avós

¹⁶ Segundo o Dicionário Online de Português: mulher que não é médica, mas assiste e auxilia as parturientes (Sin. Obstetrix, comadre), exercício bastante comum no Brasil, sobretudo no Nordeste até a década de 90 com a popularização da saúde. A “parteira é a pessoa capaz de auxiliar no processo de nascimento e parto, bem como, no sentido ético do seu serviço e no seu compromisso social com a realidade à sua volta”, “essa correspondência inspira confiança e confere segurança” (BORGES; PINHO; SANTOS, 2009 apud SANTOS, 2004b, p. 108).

moravam era um lugar muito bom, tinha muitas árvores, rios temporários, pássaros, muita caatinga. Foi lá que meus irmãos e eu tivemos os primeiros contatos com a escola que ficava em uma fazenda velha, cujos moradores já tinham ido embora para a cidade de Queimadas e a fazenda ficou na responsabilidade dos filhos e netos.

A escola era chamada de Escola Nova, que de nova não tinha nada. A professora era a Dona Rita, que tinha formação até a 4^a ou 8^a série, não me lembro bem. A professora dona Rita, como a gente costumava chamá-la, era filha de Murilo e era casada com Izaías, um dos filhos do dono da referida fazenda, o seu Irineu. Era uma professora primária que ensinava uma turma multisseriada. Na escola a gente aprendia o ABC, que era uma cartilha pequena, de letras miúdas e de papel pardo. Tinha perguntas sobre Dom Pedro, descobrimento do Brasil e outras questões sobre a pátria e os dias comemorativos. A gente aprendia também a tabuada.

A professora tinha uma palmatória que usava, quando necessário, nas mãos de alguns colegas, como a minha irmã mais velha, que tinha dificuldade de aprender as letras. Isso no início da década de 80. Mas a escola era muito divertida. Era fantástico o encontro com os colegas, as novidades dos desenhos dos livros, as brincadeiras e as músicas que a professora ensinava durante as aulas e na hora do recreio. Tudo isso foi contribuindo para definir a minha relação com a escola, com a educação no geral. Só não era melhor porque faltavam materiais, livros, equipamentos, merenda, condições para o ensino e aprendizagem no geral, como a falta de cadeiras. A gente sentava em um tronco de madeira e só tinha algumas cadeiras velhas. Mas o que faltava na escola era compensado pela alegria e entusiasmo da professora, Dona Rita. Ela ensinava a gente a cantar para entrar na sala, para ir para o recreio e cantava na hora de ir para casa. Ensinava a cantar para as visitas, despedidas de fim de ano, a agradecer a Deus pela vida e pela natureza. Tinha músicas de Roberto Carlos: Despedida. Tinha música de Padre Zezinho: Amar como Jesus Amou. Entre muitas outras músicas, que só vim realmente saber de quem era a letra e quem as cantavam já na minha juventude.

Atualmente a professora Rita tem residência na cidade de Queimadas – Bahia e vive em São Paulo. De vez em quando nos encontramos, e acaba sendo uma oportunidade que temos para lembrar a época da minha primeira escola. Nosso último encontro foi durante a festa do padroeiro da Sagrada Família na cidade de Valente, onde foi possível fazer uma foto.



Foto: 01 – Meu reencontro com a professora Dona Rita na festa de padroeiro de Valente – dezembro de 2019.
Fonte: Pesquisador (2019).

Mas, como acontecia sempre na região do Nordeste, no final do ano a estiagem prolongava e o número de alunos sempre diminuía nesse período. Muitos problemas contribuíam para que isso acontecesse. Os filhos ficavam em casa para ajudar os pais com os bichos, não tinha transporte e muitos vinham de bem longe a pé, montados em animais, e outros não vinham para a escola para trabalhar com os pais, e assim, ganhar o pão de cada dia e quando a situação apertava muito, iam embora para outras regiões, como acontecia sempre com a minha família. Todo final de ano tinha que desistir da escola para perambular pelas estradas a pé com as trouxas de roupa na cabeça com os meus irmãos e com meus pais, mundo afora, à procura de moradia e trabalho onde tivesse. E com isso, a escola ia ficando para trás.

Se não me falha a memória, essas mudanças de um lugar para outro aconteceram em média umas três vezes. De 1979 a 1980, moramos na Fazenda Quixaba, do senhor Macimínio e sua segunda esposa dona Maurícia. Lá meu pai tomava conta da fazenda, cuidava do gado e tirava leite, limpava pasto e trabalhava na roça. Foi lá que minha irmã caçula nasceu. Depois voltamos para a casa dos meus avós novamente. No ano seguinte, moramos um tempo na fazenda Cágados, lá cuidamos de criatórios alheios e no mesmo ano moramos no povoado de Santa Rita de Cássia e lá trabalhamos em motor de sisal.

A minha família sempre saiu à procura de trabalho e quando o tempo e as condições ficavam boas e a saudade dos avós batia forte, a gente voltava para casa deles

em Pedra Vermelha em Queimadas-BA. Refiro-me aos meus avós maternos, visto que da família do meu pai a gente nunca conheceu ninguém. Meu pai dizia que vinha da região de Conquista e Itapetinga-Bahia. Aí, chegando à casa de meus avós, a gente voltava para a escola novamente, por insistência da professora e do convencimento do meu pai pela minha mãe.

Em uma dessas andanças, por conta da estiagem, migramos para um outro povoado do município de Valente, que já ficava mais ao sul, o povoado de Tanquinho. Dessa última me lembro bem, nessa época já tinha 10 anos. A família inteira, sendo pai e mãe, meu irmão mais velho, minhas duas irmãs mais velhas, a irmã de colo e eu, andamos várias léguas a pé, como retirantes, enfrentando a estiagem da seca, até esse local. Era final do ano 1984, mês de dezembro. Por conta da amizade feita na antiga fazenda Quixaba, onde moramos anteriormente, fomos acolhidos por dona Maurícia, que foi embora para esse povoado com seu esposo. Nesse povoado, recebemos moradia provisória, trabalho e terra para plantar. Com muita luta e ajuda de mutirões, meu pai tirou caibro e cipó no mato, providenciou barro e fez uma casa de taipa, como bem relata a música “Numa sala de reboco”¹⁷ de Luiz Gonzaga. Lá vivemos uns 15 anos, ora com momentos de fartura e alegria, ora com momentos de dificuldades e de tristeza.

No ano seguinte, minha mãe matriculou a gente na escola do povoado. O meu irmão mais velho ficou de fora por conta da idade, já tinha uns 14 anos, já era bem crescido e se sentia constrangido na turma de alfabetização entre crianças. Preferiu ou teve que trabalhar com meu pai e frequentou o Mobral à noite, quando tinha aula. Para matricular a gente na escola foi difícil, porque não tinha como comprovar que a gente já tinha estudado, pois não tinha comprovação dos estudos anteriores, apesar de a gente já saber ler e escrever. Tivemos que voltar para o início de tudo. Acredito que essa dificuldade foi também em função de a gente não ter a documentação pessoal. A família inteira não tinha registro civil. Meus pais sabiam o local que casaram e batizaram os filhos e geralmente as igrejas tinham esses registros. O casamento de meu pai com minha mãe foi celebrado na capela do povoado de Riacho da Onça, no município de Queimadas, local também onde foram feitos os batizados dos quatro filhos mais velhos. Só a minha irmã caçula não tinha sido batizada na igreja, apenas em casa, com 15 dias de nascida, como rezava a tradição. A igreja católica fazia o registro dos batizados em um livro bem grande em que se colocava o nome da criança, data e local de nascimento, nome dos pais, entre outras informações. Depois meu pai foi procurar a paróquia de Queimadas para tirar

¹⁷ Disco de Luiz Gonzaga ao vivo – volta pra curtir – teatro Tereza Rachel, março de 1972.

os batistérios e a declaração de casamento dele. Isso facilitou fazer as certidões de nascimentos de todos no ano de 1986, quase dois anos depois que chegamos no povoado de Tanquinho de Valente. Pense que luta!

Com o passar dos anos, continuei estudando, conciliando os trabalhos da roça, do motor¹⁸ de sisal¹⁹ com o estudo e nunca mais parei de estudar. Concluí o ensino fundamental no povoado de Tanquinho, o curso de magistério na cidade de Valente. Em 1996, nesse mesmo ano, fiz o concurso do município de Valente para a função de professor leigo, passei e fiquei trabalhando na escola do povoado de Tanquinho, onde continuava morando. Na verdade, a gente morava na roça, há uns 2 km mais ou menos. Aos poucos, fui me envolvendo com os movimentos de jovens da igreja católica local e da paróquia, associações comunitárias, atividades de partidos políticos, nas ações formativas do sindicato dos trabalhadores rurais, cujas formações eram voltadas para agricultores familiares, jovens rurais, mulheres, geração de renda, e fui participando de intercâmbios com várias experiências na Bahia e fora do estado.

Nesse sentido, a minha vinculação direta como profissional na Educação do Campo acontece na participação, enquanto integrante da assessoria dos movimentos sociais, de modo especial, dos sindicatos de trabalhadores rurais nas primeiras discussões que aconteceram na região do sisal com relação à educação popular e educação contextualizada com a convivência com o semiárido, através do Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil, PETI, coordenado pelos sindicatos de trabalhadores rurais e agricultores familiares, Movimento de Organização Comunitária – MOC e prefeituras municipais. Fui monitor do programa, cuja formação realizada pelo MOC e Projeto Axé²⁰ nos ajudou muito a compreender a realidade dos meninos quebradores de pedras, trabalhadores do sisal e das feiras livres, das carvoarias, dos pescadores e marisqueiros, entre outros.

¹⁸ Motor de sisal da década de 40 resiste na BA; mutilados passam de dois mil - Henrique Mendes Do G1 BA – reportagem 2014. <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/12/motor-de-sisal-da-decada-de-40-resiste-na-ba-mutilados-passam-de-dois-mil.html>

¹⁹ O sisal (*Agave Sisalana*) é originário da península de Yucatá, no México. A introdução do sisal no Brasil data de 1903, no estado da Bahia. Os primeiros bulbilhos, provavelmente, foram trazidos da Flórida, nos Estados Unidos da América. Disponível em: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal. Acesso feito em 18/08/2020.

²⁰ Como iniciativa do italiano Cesare de Florio La Rocca, nasce, em 1990, em Salvador, o Projeto Axé, criado para ser um espaço educativo para os filhos e as filhas da exclusão, sobretudo aqueles já em condição existencial de rua. Por isso, por meio da figura do educador de rua, o Axé estimula os jovens a construir um projeto de vida novo e renovador, em que estes passam a se reconhecer não apenas como sujeitos de direito, mas, também, sujeitos de desejo. Disponível em: <http://especial2.redeglobo.globo.com/crianca-esperanca/490/detalhes>. Acesso feito em 18/08/2020.

Tive também o encontro com as Escolas Famílias, nesse caso mais específico com a Escola Família Agrícola de Valente, onde conheci a sua estrutura, rotina, metodologia, e sua especificidade. Atuei nos programas de alfabetização de jovens e adultos. E em nível mais geral a partir de 2001, quando os movimentos sociais e sindicais mobilizaram as discussões sobre educação do campo que estavam acontecendo no país e chegam até Valente. Daí por diante, vieram as Conferências Nacionais de Educação do Campo e vários outros movimentos que incentivavam a discussão das políticas públicas e dos direitos para os povos do campo.

Particpei da Rede de Educadores do Nordeste, ligada à Escola Quilombo dos Palmares, a escola e a rede promoviam formação popular. Passei no vestibular em Letras na Universidade Estadual da Bahia em 2001, no campus XI, de Conceição do Coité, que não tinha na formação nenhum conteúdo voltado para a Educação do Campo. Em 2008, coordenei um trabalho voltado para a construção do Diagnóstico Rural Participativo – DRP na região de Ribeira do Pombal, Ribeira do Amparo, Heliópolis e Cícero Dantas-Bahia, Projeto Terra e Gente de Valor do Governo do Estado, desenvolvido pela Companhia de Desenvolvimento Regional – CAR e a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares do Semiárido da Bahia – FATRES. Desde 2006, leciono na Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, localizada na Fazenda Madeira - Valente, que trabalha com Educação do Campo no sistema da Pedagogia da Alternância.

Atuando na EFA, assumi a coordenação Pedagógica da REFAISA de 2009 a 2011, e nesse mesmo período compunha a Equipe Pedagógica Nacional – EPN da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB. Assumi do final de 2012 até 2013 como Coordenador de Desenvolvimento da Educação Básica – CODEB da Diretoria Regional de Educação, Direc 12, em Serrinha, hoje Núcleo Territorial de Educação, NTE 04. E continuo na luta em prol da Educação do Campo e dos sujeitos do campo. Em prol do fortalecimento da nossa própria luta.

1.2. Surgimento na REFAISA na trilha da alternância

“A utopia está lá no horizonte”:

Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(EDUARDO GALEANO, 1994)

A caminhada das EFAs da Bahia se assemelha em grande parte à história do nascimento da Pedagogia da Alternância na França e em muitas regiões do mundo, assim como sua chegada no Brasil. Uma luta constante dos sujeitos do campo que, em meio a tantas mazelas sociais, construíram com muita sinergia e união, caminhos para enfrentar as contradições da história. Entre estes caminhos, surgiram alternativas de educação, de vida, de dignidade que ajudaram a reconhecer e buscar seus direitos.

Para alguns, isso tudo é uma grande utopia, que se afasta e foge sempre para o horizonte distante, como diz Eduardo Galeano. A utopia dos sujeitos do campo está no meio deles próprios, em suas mãos e pés, no coração, nas suas ações. Não lá distante, no horizonte. Está na forma de transformar sonhos em realidade e construir o projeto novo de sociedade. Mas não se esquecem de cultivar sempre uma “certa utopia” para que nunca deixem de lutar, de caminhar, de se lembrar de seus direitos, de seus deveres, de seus projetos, de suas raízes, de sua cultura. Uma utopia que os ajude a lembrar-se de quem realmente são, para continuarem lutando e ensinando a lutar, essa e tantas outras lutas.

Na Bahia, a primeira Escola Família Agrícola surgiu no município de Brotas de Macaúbas em 1975, com apoio de Thierry de Burghgrave, um dos primeiros monitores que atuou em uma EFA. A Escola Comunidade Rural – ECR de Brotas de Macaúbas, além da igreja católica, agregava vários segmentos dos movimentos sociais organizados. A escola tinha como finalidade trabalhar a organização comunitária dos trabalhadores rurais e de suas famílias.

A Escola Comunidade Rural de Brotas tinha como principal objetivo “ajudar a formar melhores agricultores e indivíduos, formar orientadores que pudesse ajudar, desenvolver e fazer crescer de maneira cristã as Comunidades” (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 102 apud ARAÚJO, 2013, p. 112). Essa iniciativa ajudou a formar jovens agricultores por 19 anos até 1994, quando suas atividades são suspensas, visto que a igreja católica não podia mais ficar responsável financeiramente pela mesma. “Eram tempos diferentes e situações difíceis, pois as famílias e entidades não estavam empoderadas para assumir sua estrutura organizativa e administrativa como se esperava” (HISTÓRICO DA REFAISA apud DE BURGHGRAVE, 2011, p.11).

Dáí em diante, foram surgindo outras escolas na região do médio São Francisco com o apoio da igreja e apoio direto de padres sensíveis à causa dos agricultores e camponeses, como é o caso relatado por Thierry sobre o padre Aldo:

(...) A forte personalidade do Pe. Aldo Luchetta, de Riacho de Santana – Ba., imprimiria à expansão das EFAs um ritmo acelerado em curtíssimo espaço de tempo, contribuindo para esse virtuoso avanço das EFAs naquela região árida, a parit de 1974 quando o referido padre chega à região para fazer o trabalho de evangelização e de ação social nas comunidades. O trabalho se expande sobretudo, na área da educação criando várias escolas famílias, nesse meio tempo, em 04 de setembro de 1979, nasce em Riacho de Santana a Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA que passa ser a associação maior responsável para coordenar suas escolas no Estado (Revista da AECOFABA, 2019, p. 4).

Já a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA tem origem no processo de mobilização das ações pastorais da igreja e dos diversos movimentos sociais do campo, a exemplo dos sindicatos de trabalhadores rurais, pastoral rural (ESTATUTO SOCIAL DA REFAISA, 2017, p. 9), porém localizada na região de Alagoinhas, região praticamente extrema a da atuação da AECOFABA.

Em 1994, representantes das escolas famílias agrícolas que já atuavam na região do agreste, semiárido da Bahia, há um bom tempo, como é o caso da EFA de Alagoinhas fundada em 1983, EFA de Sobradinho, 1990, EFA de Ribeira do Pombal, 1994, EFA de Correntina, 1994, EFA de Ladeiras, 1995 (Japoatã - Sergipe), EFA de Valente, 1996, EFA de Monte Santo, 1997 e muitos outros grupos e movimentos de articulação e mobilização dos agricultores interessados na implantação da política e princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, se reuniram na EFA de Alagoinhas para estudarem a possibilidade de trabalhar em conjunto e criarem uma estrutura regional que pudesse desenvolver ações comuns, que envolvesse as discussões políticas, voltadas para melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares.

Essa ação coletiva possibilitaria às escolas que trabalhavam isoladamente se articularem com uma pauta coletiva para atuação na dimensão local, regional, estadual, nacional e até internacional. “Essa regional seria uma estrutura livre de comandos religiosos ou de outras instituições que pudesse promover a integração das escolas”, (RELATÓRIO DA EQUIPE PEDAGÓGICA REGIONAL – EPR/REFAISA, 2018, p. 5) unindo, sobretudo, as diversas experiências de formação popular de muitas regiões da Bahia e de outros Estados, que comungavam com princípios de uma formação

participativa e que pudesse absorver e fortalecer as práticas e técnicas voltadas para a convivência com o semiárido.

Nesse sentido, as ações priorizavam a Formação dos Agricultores Familiares, das famílias, dos gestores das associações, dos educadores, professores e monitores²¹. Isso implicou a elaboração de uma proposta unificada de currículo, de temas geradores, temas de planos de estudos que respeitassem a realidade da vida do homem, da mulher e do jovem do campo, em cada região, território de identidade e “possibilitou o fortalecimento das EFAs junto aos Poderes Públicos e às Organizações Não Governamentais (ONGs)” (REVISTA ESPECIAL DA REFAISA, 2019, p. 6).

Em 1997, a efetivação jurídica da Rede foi concretizada dentro do arcabouço legal da lei das associações e entidades da sociedade civil, com estatuto, eleição de diretoria, mas sempre primando para manter o “espírito inicial da experiência, preservando a liberdade de ação das filiadas e incentivando a participação responsável no meio, princípios e ideais defendidos e perseguidos até hoje, por seus militantes” (REVISTA ESPECIAL DA REFAISA, 2019, p. 06).

Todas as escolas da REDE têm uma associação gestora constituída, tendo as famílias agricultoras, os jovens camponeses e os parceiros da formação na sua composição e gestão, reconhecendo, assim, a importância da Associação como um dos pilares da formação por alternância (GIMONET, 2007, p. 15), conforme pode ser observado no quadro que segue logo abaixo.

Quadro 1 – Associação das EFAs filiadas à REFAISA

Nº	ASSOCIAÇÃO	MUNICÍPIO	FUNDAÇÃO	SIGLA
01	Associação da Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal	1994	AECFACIDA
02	Associação Comunitária da Escola Família Agrícola Rural de Correntina e Arredores	Correntina	1994	ACEFARCA
03	Associação Regional da Escola Família Agrícola de Antonio Gonçalves	Antônio Gonçalves	2004	AREFAG
04	Associação Comunitária da Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho	1999	AMEFAS
05	Associação de Pais e Amigos da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente	1996 2007	APAEB APAEFA

²¹ Nome dado ao profissional formador/educador das escolas famílias agrícolas que atua no sistema da Pedagogia da Alternância. Esse monitor tem a incumbência de acompanhar de perto o estudante. “[...] não é um professor que traz o saber, é um guia que acompanha e orienta, um Animador do processo formativo de cada um de seus [estudantes] – aos que acompanha no seu processo de aprendizagem até a inserção profissional – e de seu meio”. Não é um —docente, um professor. “Seu papel de escuta, de diálogo com os jovens, de relação com as famílias, com os responsáveis da alternância ... é essencial”. Por isso, nos CEFFAs, se fala sempre da função global do monitor, que se fundamenta na realidade vivida na alternância. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 74).

06	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão	Monte Santo	1997	AREFASE
07	Associação Regional da Escola Família Agrícola de Itiúba	Itiúba	2009	AREFAI
08	Associação da Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará	Irará	2008	AEFAMI
09	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas	Japoatã	1995	AMEFAL
10	Associação da Escola da Família da Região de Alagoinhas	Inhambupe	1983	EFARA
11	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola do Litoral Norte	Rio Real	2007	AEFLN
12	Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região	Brotas de Macaúbas	2010	ADECORBRE
13	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco	Paratinga	2016	AREFASF

Fonte: REFAISA (2020).

A REFAISA foi estruturada considerando os princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, das Escolas Famílias Agrícolas, alinhada à estrutura organizativa da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB e do movimento CEFFA.

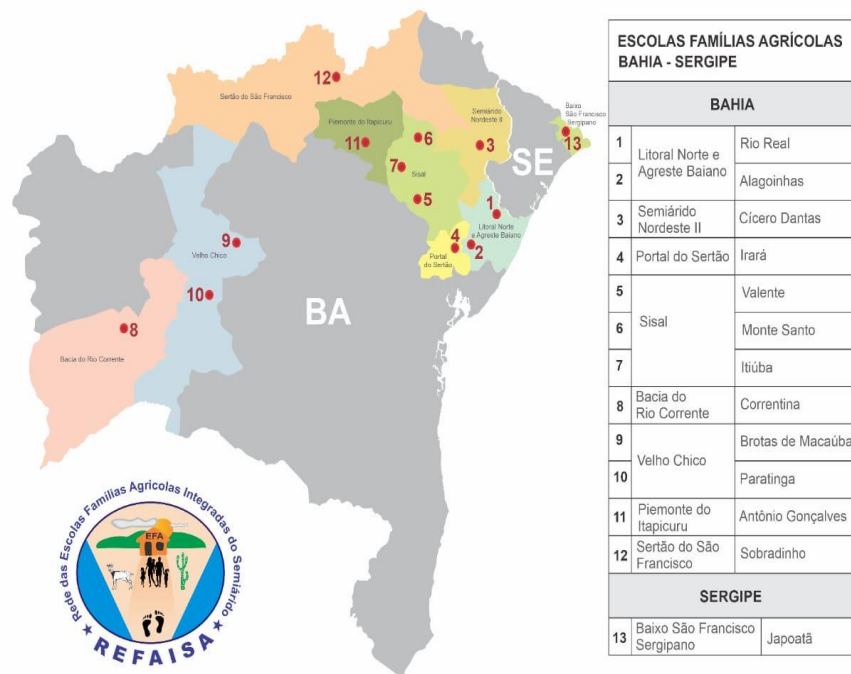
Entre as várias atividades que a Rede desenvolve, destaca-se acompanhamento as EFAs filiadas e outras em processo de construção; auxilia na elaboração de Projetos Político-pedagógicos de acordo com a legislação e coerentes com a Pedagogia da Alternância; realiza visitas técnicas pedagógicas nas EFAs em parceria com entidades e com a participação direta dos trabalhadores do campo.

No ano de 2020, a REFAISA conta com doze EFAs filiadas. Na Bahia, no Território²² do Sisal, ficam as EFAs de Valente, Itiúba e Monte Santo. No Território Bacia do Rio de Contas, fica a EFA de Correntina. No Território Litoral Norte, as EFAs de Alagoinhas e Rio Real. No Território Piemonte Norte do Itapicuru, a EFA de Antonio Gonçalves. No Território Portal do Sertão, encontra-se a EFA de Irará. Já no Território Semiárido Nordeste II, fica localizada a EFA de Ribeira do Pombal. No Território Sertão do São Francisco, a EFA de Sobradinho. No Território do Velho Chico, ficam as EFAs de Brotas de Macaúbas e a recém-criada EFA de Paratinga. Em Sergipe, a EFA de Ladeirinhas, no município de Japoatã, município pertencente ao Território do Baixo São

²² Territórios de Identidade - Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar.<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso realizado em 2020.

Francisco Sergipano. O mapa 01 relaciona os Territórios com os municípios, cujas escolas estão sediadas nos Estados da Bahia e Sergipe.

Mapa 01 - Localização das EFAs da REDE nos Territórios nos Estados da Bahia e Sergipe



Fonte: REFAISA, 2019.

Atualmente as EFAs da Rede trabalham com ensino médio integrado ao ensino técnico profissional, destacando o curso técnico em agropecuária, mas ainda temos EFAs que atuam com ensino fundamental II, conciliando com o ensino médio, conforme podemos perceber no Quadro 2, que apresenta a oferta do ensino nas EFAs da Rede.

Quadro 2 – Oferta de ensino nas EFAs filiadas à REFAISA

Nº	EFA	MUNICÍPIO	ENS. FUND.	E. MÉDIO
01	Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal	X	X
02	Escola Família Agrícola Padre André	Correntina	-	X
03	Escola Família Agrícola de Antonio Gonçalves	Antônio Gonçalves	X	X
04	Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho	X	X
05	Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente	X	X
06	Escola Família Agrícola do Sertão	Monte Santo	X	X
07	Escola família Agrícola de Itiúba	Itiúba	X	X

08	Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará	Irará	-	X
09	Escola Família Agrícola de Ladeiras	Japoatã – SE	-	X
10	Escola da Família da Região de Alagoinhas	Inhambupe	-	X
11	Escola Família Agrícola do Litoral Norte	Rio Real	-	X
12	Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas	Brotas de Macaúbas	-	X
13	Escola Família Agrícola do Sertão de São Francisco	Paratinga	-	X

Fonte: REFAISA, (2020).

Estatutariamente a REFAISA representa legalmente as Escolas Famílias Agrícolas filiadas. É entidade da sociedade civil, sem fins econômicos, com personalidade jurídica de direito privado, patrimônio próprio, autonomia administrativa e financeira, com sede e foro na cidade de Feira de Santana-BA, localizada na Rua Santa Cruz, 210 - Jardim Cruzeiro (Estatuto Social da REFAISA, 2007, p. 5).

A Missão da REFAISA é:

(...) fortalecer o desenvolvimento geral dos jovens, das famílias e das comunidades rurais, através do trabalho de base contínuo e da educação crítica e libertadora, numa relação prática-teoria-prática que aponte alternativas para o campo como um lugar bom para se viver. (ESTATUTO SOCIAL DA REFAISA, 2007, p. 5).

Para concretizar sua missão, seus objetivos e ação junto às EFAs, aos jovens estudantes e às famílias agricultoras camponesas, a Rede enfrenta limitações e desafios que precisam ser resolvidos gradativamente, para alcançar com objetividade e mais eficiência seus propósitos frente aos anseios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Educação popular contextualizada, bem como os demais anseios dos camponeses e do projeto de sociedade.

Frutos de diagnósticos realizados, a Rede destacou alguns fatos que trazem consequências diretas e que impactam na ação da Rede, que são: a) Rotatividade da equipe de monitores; b) Falta de recursos financeiros para manutenção e funcionamento; c) Acúmulo de atividades e funções; d) Ausência de Políticas Públicas voltadas para as EFAs; e) Pouca reflexão e ações voltadas para as relações de gêneros dentro das EFAs, dentro das famílias e das comunidades envolvidas com o projeto educativo; f) Falta de formação e ações continuadas para o fortalecimento das associações de agricultores familiares.

1.3. As EFAs e sua estrutura organizativa familiar, comunitária e de formação

A REFAISA é constituída pelas Associações Mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas filiadas. Essas Associações são formadas por famílias rurais, pessoas e entidades que se unem para resolver os problemas da formação de adolescentes, jovens e adultos, e com isso, ajudar no desenvolvimento sustentável do campo no espírito de solidariedade e cooperação mútua.

A Rede apoia um trabalho de formação baseado na realidade e na necessidade de desenvolver ações que contribuam para mudanças na Educação do Campo Contextualizada, que proporcionem qualificação profissional, através da Educação Técnica Profissional, bem como alternativas de trabalho e renda (ESTATUTO SOCIAL DA REFAISA, 2007, p. 10), fortalecendo os princípios das matrizes da agroecologia, do cooperativismo, do associativismo, da economia solidária, da agricultura familiar, do campesinato, da agroindústria e da convivência com o semiárido, na região semiárida, ajudando a criar alternativas de convivência nos períodos de estiagem.

As organizações comunitárias das escolas famílias surgiram a partir de diagnósticos dos Planos Municipais de Desenvolvimento local, sendo apontada pelos agricultores(as) e seus filhos(as) a necessidade de implantação de Escolas Famílias Agrícolas no meio rural, proporcionando um Educação Contextualizada que qualifique os jovens e garanta a geração de trabalho e renda, desenvolvendo projetos e empreendimentos rurais, tendo em vista fortalecer a permanência das famílias no campo, contribuindo significativamente com a diminuição do êxodo rural e melhoria das condições de vida da população rural, (CONCEIÇÃO, 2013, p. 30).

Analisando o histórico de constituição das associações e das Escolas Famílias Agrícolas da Rede, constatamos a mobilização e as parcerias firmadas em torno da construção das condições necessárias para construção das EFAs, procurando envolver representantes da sociedade civil e do poder público e estabelecer novas parcerias com Prefeituras Municipais e entidades, como é o caso da Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra – CEDITER com sede em Feira de Santana, juntamente com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e outros movimentos de luta no campo que têm por objetivo contribuir com o fortalecimento das lutas por direito, como o acesso a terra, habitação, saúde, educação, entre muitos outros.

Entre muitos problemas que as famílias enfrentam no campo dizem respeito, sobretudo ao acesso à terra para plantar, criar seus pequenos animais, construir suas casas e construir a escola e outros espaços coletivos. Os espaços para instalação das escolas da

Rede foram adquiridos de diversas formas. Uns foram doadas pelas próprias famílias, outros são compradas por instituições parcerias e em raros casos doadas pelo poder público.

As terras servem para montar toda estrutura física da escola e para desenvolver atividades produtivas. A infraestrutura muitas vezes envolve casa para escritório, moradia, salas de aulas, refeitórios, bibliotecas, aguadas, cisternas, instalações de laboratório e setores administrativos, cercas, viveiros, centro de formação, igrejas ou outros espaços religiosos, setores produtivos e pedagógicos, entre outros investimentos agrícolas para desenvolver os projetos de agricultura familiar e de agroecologia, variando de escola para escola (NOSELLA, 2012, p. 80-81).

Com um modelo pedagógico especial fundamentado na ação-reflexão-ação e voltado para fortalecer seus vínculos com as comunidades rurais, combinam a formação obrigatória do Ensino Médio com sua profissionalização, através da Pedagogia da Alternância. É a alternância que possibilita a articulação e a unidade entre os espaços-tempos sucessivos, o que a torna uma alternância integrativa (GIMONET, 2007, p. 120).

A maioria das associações mantenedoras e as próprias EFAs têm sua missão voltada para a promoção do desenvolvimento educacional e profissional dos filhos(as) dos agricultores(as) familiares que residem nas comunidades rurais com abrangência regional (envolvendo vários municípios circunvizinhos ou territorialmente), através do Ensino Médio e profissional com habilitação em Agropecuária e, recentemente, em Agroecologia, na busca de alternativas viáveis da gestão empreendedora no desenvolvimento das unidades produtivas familiares na perspectiva da geração de trabalho e de renda, numa dimensão sustentável e solidária com práticas e princípios agroecológicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS EFAs, 2003).

Em geral, as associações com suas escolas pretendem, com seus objetivos, promover uma formação cidadã integral e personalizada, em harmonia com o meio ambiente articulada com os valores humanos, ético-espirituais, técnico-científicos e artístico-culturais, centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar, visando garantir o futuro dos jovens no campo com qualidade de vida (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS EFAs, 2003).

A associação tem a função de ser a mantenedora e gestora do CEFFA. Ou seja, a associação tem responsabilidade moral, jurídica, econômica e sua gestão precisa ser participativa, envolvendo as instâncias de tomada de decisão da Associação, como os órgãos sociais: Assembleia Geral, Diretoria Geral, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva.

Composta pelos vários segmentos e sujeitos e parceiros da formação que a compõem, família, jovens, entidades sociais parceiras.

As escolas estão sempre abertas para o trabalho em conjunto com a comunidade no propósito de integrar as ações sociais voltadas para a melhoria da qualidade de vida do meio. Além de oferecerem cursos, palestras, seminários, oficinas, juntamente com seus parceiros, que atendam seus interesses e estejam de acordo com a proposta e a visão de homem e mulher, sociedade e educação apresentada pelas escolas.

CAPÍTULO II

2. PESQUISA E METODOLOGIA DA TRILHA

Neste capítulo apresentamos os passos dados na trilha, rumo ao planejamento da pesquisa, seus objetivos, a definição da metodologia e das técnicas de coleta de dados adotadas no percurso do trabalho de investigação, cujos propósitos direcionavam para a investigação do processo de formação protagonizada pela REFAISA.

2.1. Passos na trilha, rumo ao Planejamento da Pesquisa

Os estudos realizados no Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores, com auxílio dos professores, teóricos e dos sujeitos do campo envolvidos em diversos movimentos sociais organizados e que tiveram presentes em vários momentos do curso através das rodas de conversas, debates, seminários, trabalho de campo ajudaram a direcionar o meu olhar de estudante e pesquisador para a necessidade de aprofundar o tema da formação de monitores, professores e educadores das EFAs ligadas à REFAISA, visto que, entre outros temas urgentes dentro do movimento, a formação dos educadores tem sido uma necessidade constante que precisa materializar-se de forma mais estruturante no seio do movimento.

No encontro da Equipe Pedagógica da Rede (EPR) que aconteceu de 13 a 14 de dezembro de 2018 na sede da REFAISA em Feira de Santana, foram apresentadas e debatidas as questões da pesquisa, bem como sua relevância social e política para a Rede, para as escolas e para os sujeitos envolvidos. Estavam presentes nesse Encontro Pedagógico representantes de oito escolas²³ e os gestores da REFAISA que se comprometeram em participar da pesquisa e ajudaram a organizar os procedimentos para coleta de dados.

Nesse sentido, tiraram-se os seguintes encaminhamentos: 1) Relacionar e consultar os Relatórios e listas de presenças dos eventos formativos da Rede e das escolas para coletar informações; 2) Fazer levantamento das demandas, necessidades e prioridades das escolas na área da formação; 3) Aplicar questionários para levantamento das demandas dos educadores referentes à formação pedagógica, a ser apresentado na jornada pedagógica de 2019; 4) Montar grupo de pesquisa e adotar um Caderno de Campo; 5) Participar e sistematizar os eventos formativos da Rede; e 6) Analisar, avaliar

²³ Sobradinho, Correntina, Antonio Gonçalves, Monte Santo, Iará, Itiúba, Brotas de Macaúbas, Valente

e debater os dados da pesquisa a cada encontro e, em seguida, planejar e ir definindo as ações seguintes, tendo em vista o caráter da pesquisa.

O processo de investigação que as EFAs proporcionam a partir dos instrumentos pedagógicos possibilita trazer para a escola a partilha da realidade do estudante e de suas famílias. Isso também se aplica à pesquisa de um trabalho como este, que envolve a prática formativa dos profissionais das EFAs, assim como a postura do pesquisador sendo parte do contexto da pesquisa. Como diz Freire (1987):

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 101).

Diante do trecho citado, procuramos referenciais que contribuíssem com a pesquisa sobre a formação inicial e continuada de educadores, voltada para o movimento dos sujeitos do campo, bem como conceber a pesquisa dentro de uma linha direcionada para compreender os efeitos dessa formação na prática docente, do seu fazer na perspectiva participativa do educador e da transformação da ação pedagógica dos monitores, professores e educadores das EFAs.

Nesse sentido, indagações e inquietações foram surgimento sobre o tema. Entre elas: Que contribuições as formações proporcionadas pela Rede trazem para os educadores? E um dos autores que chamamos para iluminar a trilha da pesquisa foi Macedo (2009), pois traz um entendimento que ajuda entender a pesquisa enquanto uma aventura pensada, mas também um imaginário em criação, quando afirma que:

A pesquisa, (...) 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 ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída (MACEDO, 2009, p. 86).

O pensamento do autor sobre a pesquisa, definindo-a enquanto aventura pensada e um imaginário em criação, alerta o pesquisador para o fato de que a pesquisa está sempre em processo de (re) criação, considerando os argumentos para gerar inquietações e várias outras formas de turbulências, inacabamentos e transformações, o que não deve perder ou

abandonar o rigor metodológico, criando assim os argumentos e condições necessárias em todo processo que envolve o objeto investigado.

Nesse sentido, externamos neste trabalho a dificuldade que enquanto pesquisador enfrentei, juntamente com o grupo de pesquisa, para cumprir os prazos e etapas que a pesquisa-ação naturalmente impõe por conta de seu caráter. O tempo de ouvir, refletir, decidir coletivamente, devolver e encaminhar. Ou seja, cada etapa da pesquisa-ação requer tomada de decisões coletivas dos sujeitos participantes. É um ir e vir coletivo.

No ato da pesquisa-ação, fazemos avaliação constantemente e não só no final. O resultado prévio, o trabalho são submetidos o tempo inteiro ao grupo de pesquisa, envolvendo os sujeitos. E aí enfrentamos dificuldades para dar continuidade aos trabalhos de conclusão da pesquisa, por conta do agravamento da pandemia do Covid-19 no país.

A pandemia limitou os encontros, as atividades e ações coletivas e presenciais da Rede e das escolas, e conseqüentemente, limitou nossa ação na trilha da pesquisa, e com isso, dificultou também o cumprimento do prazo de conclusão estabelecido pelo cronograma da pós-graduação. Fato que merece reflexão profunda sobre o quão é desafiador realizar pesquisa-ação em tempos pandêmicos com esse caráter coletivo e participativo de coleta de dados, reflexão e intervenção.

O resultado deste trabalho traz marcas intrínsecas desse período pandêmico, percebidas muitas vezes, nas suas conclusões e inconclusões, mas que apesar desses desafios impostos inesperadamente, nos esforçamos para cumprir com rigor que o caráter do trabalho requeria.

Os sujeitos da pesquisa são monitores, professores e educadores das escolas famílias ligadas à REFAISA. Para tanto, consideramos o contexto histórico de surgimento da Rede, das EFAs e da implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil e na Bahia, bem como, em linhas gerais, todo processo de formação dos seus educadores, desde o nascimento dessa experiência educativa na França, do seu pioneirismo brasileiro através do MEPES no Espírito Santo, a ousadia da Bahia na liderança e difusão das EFAs em praticamente todo o seu território.

É nesse sentido que nós, através deste trabalho, resolvemos contar, a partir do nosso olhar, como tem acontecido e acontece a formação inicial e continuada de monitores e professores dentro do movimento de formação por alternância no Brasil, de forma breve, e de modo particular, a história dessa formação dentro da REFAISA, e assim esperamos que sirva para que o próprio movimento reflita e continue trilhando a mesma

estratégia e/ou (re)pense sua atuação e trace novas perspectivas voltadas para a formação de seus educadores e dos demais sujeitos parceiros da formação nas EFAs.

Para tanto, transitamos entre os estudos e as ideias de teóricos voltados para a Educação do Campo, para a Pedagogia da Alternância, para a pesquisa, tais como Nosella (2013), Begnami (2003, 2011), De Burgrave (2003), Puig-Calvó (2009), Queiroz (2004), Zamberlan (2003), Gimonet (2007), Macedo (2009), Freire (1987), Antunes (2009), Molina (2010), Arroyo, Caldart e Molina (1998), Arroyo (2006), além de muitas outras autoras e autores. Estes nos contaram muito sobre os sujeitos do campo, sua realidade, seus projetos, sobre a Educação do Campo. Nos instigaram a conhecer a história de forma mais profunda da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo, da formação de educadores, monitores e professores, embalados pela história dos primeiros educadores das EFAs no mundo, no Brasil, na Bahia e na Rede.

À luz desses teóricos, pesquisadores, estudiosos, e de muitos outros voltados para a Educação em geral, para a Educação do Campo, para a Pedagogia da Alternância, Educação Contextualizada, Convivência com o Semiárido, Agroecologia, Reforma Agrária, formação inicial e continuada de professores e educadores, tomamos a nossa pesquisa como perspectiva para entender o processo de constituição da formação inicial e continuada dos educadores das primeiras EFAs que depois se multiplicaram e formaram uma Rede, entrelaçando-se num emaranhado de fios que forma um tecido envolvendo vários sujeitos, entre os quais estão: agricultores familiares, pais, estudantes, parceiros, monitores, professores, mestres de estágios, jovens, educadores, mulheres trabalhadoras rurais, sujeitos do campo em geral.

2.2. Objetivos da Pesquisa

De modo geral, a pesquisa se propunha a investigar e analisar a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores, realizada pela Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) no seu percurso histórico, identificando elementos que contribuíssem com a estruturação do seu Plano de Formação Pedagógica de formadores.

Para estreitarmos os passos na trilha da pesquisa e perseguir os resultados esperados, estabelecemos como objetivos específicos:

1. Descrever o processo de formação inicial e continuada de monitores, dos professores e dos educadores em nível nacional desenvolvida pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e pela REFAISA;
2. Organizar as ações e atividades da formação inicial e continuada na REFAISA;
3. Traçar o perfil dos monitores, professores e educadores que participaram das formações da REFAISA;
4. Avaliar com os monitores, professores e educadores da Equipe Pedagógica Regional – (EPR) a formação inicial e continuada da Rede;
5. Construir um roteiro de proposições político-pedagógicas estruturantes para o Plano de Formação da Rede.

Para realizar esse trabalho, a metodologia foi fundamental no delineamento das ações e atividades a serem trilhadas para alcançar os resultados que pretendíamos, bem como a definição da linha de abordagem da pesquisa, os métodos e técnicas empregadas na coleta e análise dos dados.

2.3. Metodologia e Tipo de Pesquisa

Na trajetória pessoal e profissional de muitos educadores e educadoras, as experiências com a Educação do Campo, com a Pedagogia da Alternância e diversas outras formações contribuíram significativamente para formar a noção de monitor, professor, educador, pesquisador. Mas:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (...). Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996 apud SCOCUGLIA, 2014, p. 2).

A problematização do mundo e da realidade a partir da pesquisa ajuda a perceber o nível de consciência crítica que envolve os educadores que estão presentes no espaço formativo da REFAISA através de suas escolas. Portanto:

Se atentarmos para a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1984), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para Cartas a Guiné-Bissau (FREIRE, 1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária (SCOCUGLIA, 2014, p. 14).

Portanto, a formação dos educadores do campo e das escolas famílias agrícolas precisa ser contextualizada e comprometida com a vida do campo, com os seus dilemas enquanto educadores, e sobretudo, com o projeto de sociedade dos sujeitos do campo. A própria obra Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) chama atenção para a inseparabilidade que deve existir entre o ensino e a pesquisa, com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa, deixando o alerta da importância da aprendizagem e construção do conhecimento com a pesquisa e que tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos educadores e educadoras.

Para Scocuglia (2014, p. 5), “Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito”.

Barbier (1997) fala da escuta sensível do educador pesquisador, referindo-se a ela como um “escutar-ver”, apoiada na “empatia”. O mundo afetivo, “sensível, imaginário” do outro é o campo, locus para compreender como ele pensa e age, revelando atitudes em seu comportamento, além de atitudes, valores e crenças que perpassam por sua personalidade.

Para entender a escuta sensível é fundamental que o pesquisador se envolva no universo dos pesquisados, ou seja, se faça presente. Ao tempo em que o autor chama a atenção para que o pesquisador evite todo tipo de julgamento e, assim, possa procurar compreender os sentidos do fazer, do cotidiano das pessoas, alvo do processo de escuta (BARBIER, 1997).

Para tanto, é de sua importância compreender o papel da pesquisa, dos métodos e das técnicas que possam contribuir para essa escuta sensível que Barbier nos aconselha.

Nesta mesma direção, a pesquisa-ação tem se tornado uma metodologia de pesquisa muito utilizada pelas ciências sociais. Esse tipo de pesquisa propõe sempre uma ação intencional sobre a realidade pesquisada, gerando transformação e produção de conhecimento. Dessa forma, a identificação do problema e da investigação, junto aos sujeitos, tem contribuído para a busca coletiva da solução, justificando assim qualquer ação transformadora sobre a prática.

A capacidade de despertar nos sujeitos da pesquisa a ação e/ou mobilização torna a pesquisa-ação um instrumento capaz de dialogar com a realidade de sujeitos e grupos. Nesse sentido, Tanajura e Bezerra (2015, p. 2), referindo-se à pesquisa-ação, dizem que “ela se apresenta como um instrumento de trabalho e investigação de grupos ou coletividades de pequeno ou no máximo médio porte, ou seja, atuando sobre uma visão micro social”. No entanto, para evitar equívocos quanto a sua abrangência, Thiollent (2009, p. 10) alerta para o alcance da pesquisa-ação, ao afirmar que: “[...] os limites de sua pertinência são a faixa intermediária entre o que é geralmente designado como micro social (indivíduos ou pequenos grupos) e macrosocial (sociedade, entidades de âmbito nacional ou internacional)”.

A pesquisa-ação, ao ajudar a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a forma de organização que lhe dá sentido e significância no contexto social do grupo a que pertence, serve como prática de investigação para este trabalho que pretendemos desenvolver junto aos educadores da REFAISA, visto que a mesma tem como atividade a compreensão e explicitação da práxis, com o propósito de transformar sua “ação” ou a “não-ação” em “ação transformadora” (BARBIER, 2002, p. 56).

Com esta pesquisa, pretendemos despertar os educadores das EFAs da REFAISA para (re)pensar, ressignificar e reescrever sua prática pedagógica e assim contribuir para ampliar esse processo de formação através da criação de um roteiro para reestruturação do Plano de Formação que possa contribuir para o conjunto dos educadores da Rede, trazendo elementos indispensáveis e significativos que possam ampliar o debate e visão sobre a importância e necessidade da formação inicial e continuada no universo das EFAs, da Educação do Campo e da Educação Contextualizada.

A pesquisa-ação se sobressai a partir das realidades sociais pela sua capacidade dinâmica de proporcionar a relação teoria-prática, intervindo na realidade dos sujeitos de forma até involuntária, fazendo com que os mesmos possam se expressar sobre tal realidade, de forma que percebam na mesma o “objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57).

Já Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

E sobre o papel e autonomia do pesquisador no processo da pesquisa, o mesmo Thiollent (2009) afirma que:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada [...] necessária para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação (THIOLLENT, 2009, p. 17-18) apud (TANAJURA e BEZERRA, 2015, p. 8-9).

Portanto, pensar a Educação do Campo, as ações formativas das EFAs significa evidenciar as práticas de sujeitos coletivos que educam e são educados cotidianamente num contexto complexo de relações econômicas sociais, políticas e culturais. É a trajetória desses sujeitos que constitui o material empírico dos pesquisadores da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância que, por sua vez, também são sujeitos centrais na luta social da Educação do Campo. Estes sujeitos estão imbricados nesse processo com diversos níveis de conhecimento e experiências, desde os saberes produzidos nas práticas sociais do campo até aqueles elaborados cientificamente no universo acadêmico.

Contudo, tendo em vista as diferenças e semelhanças existentes entre pesquisa-ação e pesquisa participante, que em certos casos se encontram na interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade que está sendo pesquisada e no alcance do resultado final, vamos associando elementos desses métodos de investigação neste trabalho. Mas sem perder de vista a especificidade de cada um, visto que na pesquisa-ação se executa uma ação e a avalia posteriormente. Já na pesquisa participante, muitas vezes a ação não é obrigatória, “ainda que seja necessário construir um plano de ação em sua pesquisa, mesmo que teórica” (GIL, 2002, p. 3).

Considerando a importância das duas metodologias de pesquisa mencionadas, recorremos a Marconi e Lakatos (2003, p. 183) para que nos ajudem a entender as diferenças e semelhanças entre a pesquisa-ação e a participante, tendo em vista a classificação que fazem a respeito da pesquisa participante, enquanto pesquisa exploratória, quando se referem a um “processo de investigação de pesquisa empírica,

em que o objetivo se encontra na formulação de questões ou de um problema” em que se encontram três finalidades, a saber: 1) Desenvolver hipóteses; 2) Aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno; e 3) Realizar uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

O roteiro da pesquisa foi planejado tendo em vista as atividades formativas da REFAISA com os professores, monitores, educadores e gestores das escolas. Dessa forma, aproveitamos o planejamento da Equipe Pedagógica Regional da REFAISA, a EPR, um cronograma de atividades que envolvia encontros pedagógicos, formações da Rede, encontros nas EFAs, assembleia, visita às famílias, eventos formativos e seminários, como já foi mencionado na introdução.

Serviram como lócus para coleta de dados sobre a pesquisa, observação, debates, oficinas, avaliação, encaminhamentos dos seguintes eventos da Rede: encontro da Equipe Pedagógica realizado de 13 a 14 de dezembro de 2018, em Feira de Santana; visita à EFA de Monte Santo em 14 de janeiro de 2019; reunião ampliada ocorrida em 14 e 15 de fevereiro de 2019 em Feira de Santana; Encontro de Formação na EFA de Valente nos dias 29 e 30 de março de 2019 envolvendo monitores, professores, estudantes, pais, equipe e parceiros; Encontro de Formação na EFA de Itiúba nos dias 12 e 13 de abril de 2019; encontro da Equipe Pedagógica e Assembleia Eletiva da REFAISA nos 16 e 17 de maio de 2019 em Feira de Santana; Encontro de Formação Continuada da Rede nos dias 18 e 19 de julho de 2019 em Feira de Santana; 2ª etapa de formação na EFA de Valente ocorrida nos dias 16 e 17 de agosto de 2019; Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, realizada nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2019 em Salvador; Encontro de Formação da REFAISA, dias 09 e 10 de outubro de 2019 em Itiúba; e por fim, a Jornada Pedagógica da Rede, que ocorreu em Correntina de 06 a 09 de janeiro de 2020.

Ao participarmos dessas atividades, enquanto pesquisador, membro da Equipe Pedagógica da Rede e monitor da EFA Valente, assim como os outros membros da Equipe Pedagógica, fizemos registro através de relatórios, gravações e fotos para embasamento da pesquisa. Fizemos consulta e análise de documentos, de relatórios e arquivos da Rede e das escolas, tais como: Plano de Formação Pedagógica Inicial e Continuada, atas, relatórios, fotografias, lista de presença e outros documentos no propósito de obter dados e informações para complementar o plano da pesquisa.

Por usar documentos e registros das ações formativas da Rede desde o início de sua fundação, lançamos mão dos conceitos da pesquisa documental para fundamentar o

uso dos documentos e fontes primárias na busca e coleta de dados para pesquisa. Além disso, mantivemos diálogos e conversas constantes com lideranças do movimento das EFAs da Rede.

Participaram de forma direta da pesquisa 12 monitores/educadores representantes de 12 escolas na Equipe pedagógica Regional. Foram distribuídos questionários para as escolas. A maioria das escolas responderam ao questionário de forma coletiva para levantamento de dados gerais e específicos sobre a situação de cada escola com relação às questões pedagógicas e ao perfil dos monitores, professores e educadores, envolvendo aproximadamente 60 profissionais de forma direta e indireta de 5 escolas que devolveram o questionário respondido.

Foram feitas entrevistas individuais para complementar a coleta de dados entre monitores, professores e educadores que participaram das formações inicial e continuada, além de gestores e ex-coordenadores pedagógicos da Rede e ex-alunos das EFAs.

Para melhor explicar, montamos a relação de grupos de monitores, professores e educadores para as entrevistas e conversas formais e informais sobre as formações na Rede, ficando da seguinte forma: 1º grupo, formado por profissionais que participaram das atividades e ações formativas da Rede a partir de 2003, período de que constam os primeiros registros de atividades formativas nos documentos da Rede, até 2007. O 2º grupo – formado por profissionais que participaram das formações de 2007 a 2012. O 3º grupo – formado pelos profissionais que participaram das formações de 2012 a 2016. O 4º grupo – composto pelos profissionais que participaram das formações de 2016 a 2019.

O 5º grupo é formado por gestores das EFAs e da Rede, ex-coordenadores pedagógicos e assessores da Rede e ex-alunos das escolas, tendo em vista que também que os mesmos fazem parte do público da pesquisa e que vivenciaram muitas formações nos variados espaços da Rede. Em cada grupo desse, foram entrevistadas 5 pessoas. Cada pessoa será denominada de monitor, professor, educador, coordenador, gestor, ex-aluno: 1, 2, 3, 4 e 5, pertencente ao grupo “X”, conforme segue nos depoimentos.

2.4. Pesquisa Documental como fonte primária no processo de investigação

A Pesquisa Documental²⁴ é uma técnica importante que ajuda na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural de uma comunidade em dado período de tempo, esclarecendo hábitos, costumes, tradições, comportamentos.

²⁴ Tendo em vista um dos objetivos específicos, voltados para organizar as ações e atividades da formação inicial e continuada na REFAISA, foi necessário buscar as fontes primárias escritas, registradas através de

Para Cellard (2008, p. 296) documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. E dessa forma, os documentos podem ser dos mais variados tipos, sendo estes escritos ou não, e entre estes, incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, dados estatísticos, mapas etc. (GIL, 2008, p. 166).

A pesquisa documental é considerada um meio, um caminho, uma metodologia que ajudará a entender a realidade material. Há teóricos que dizem ainda que a pesquisa documental é sobretudo um método, pois vai além da técnica de coleta de dados. Entre eles, Rodriguez (2004) afirma que os documentos podem:

[...] ser o ponto de partida da pesquisa [...] para conhecer inicialmente a realidade a ser pesquisada. Sendo assim, a análise documental oferece dados necessários e primários para a pesquisa. A partir de documentos – registros estatísticos, diários, atas, biografias jornais, relatórios, revistas, entre outros”, fazendo-se assim, o [...] resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-22).

Para Gil (2002, p. 46) as coletas destes documentos são uma “[...] fonte rica e estável de dados”. Nesse sentido, a pesquisa documental se assemelha muito com a pesquisa bibliográfica, visto que a pesquisa bibliográfica une contribuições de vários autores sobre determinado assunto, ao tempo em que a pesquisa documental faz uso de material que nunca recebeu um tratamento acadêmico mais apurado.

De acordo com os conceitos da pesquisa documental, procuramos montar um plano de trabalho definido no grupo de pesquisa que contemplasse os aspectos gerais da pesquisa para coleta de dados, bem como atendesse os seus aspectos específicos envolvendo a coleta e análise dos documentos. A partir daí começamos a identificar os documentos e as fontes de dados e formular possíveis hipóteses que poderiam ser confirmadas ou rejeitadas no percurso da pesquisa junto à equipe pedagógica. Monitores, como Eval da EFA de Ribeira do Pombal, Carolos da EFA de Correntina, Marilene da EFA de Valente, entre muitos outros, nos ajudaram a entender melhor os dados dos registros encontrados.

Inicialmente, foram feitas perguntas sobre os documentos, tais como: Quais documentos e registros a Rede e as EFAs possuem sobre as formações? O que esses

Relatórios, atas, lista de presença e fotografias, acervo que compõe a história da Rede e das suas EFAs, indispensável para entender os tempos do processo de formação e que está diretamente ligado à prática da pesquisa documental, mas sem perder de vista o foco da linha principal que envolve esse trabalho de pesquisa, que é a pesquisa-ação.

documentos e registros nos revelariam sobre as formações da Rede? Seria possível conhecer a história das formações inicial e continuada da Rede através dos documentos encontrados? Caso os documentos e registros fossem insuficientes, onde buscar mais informações?

Os documentos encontrados que contribuíram para a pesquisa foram: Relatório dos Encontros de Formação Inicial da etapa de 2006 a 2007 e da segunda etapa realizada em 2016; Relatórios dos Encontros de Formação Continuada de 2006 a 2019; Relatórios de Assembleias da Rede; Relatórios dos encontros da Equipe Pedagógica da Rede; Relatórios de Seminários e Conferências; Relatórios de projetos de financiamento das ações formativas da Rede; fotos; lista de presença; atas; Relatório da Coordenação Pedagógica da Rede referente à visita às escolas.

Após o material ser recolhido, íamos fazendo a separação e classificação do que poderia servir para a pesquisa e, aos poucos, sobretudo nos encontros pedagógicos e oficinas de formação, fazíamos a análise e marcávamos os tópicos e informações para incluir nos dados da pesquisa e planejávamos novas buscas.

2.5. A Pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica da pesquisa

Considerando o conceito, o desenvolvimento e realização da pesquisa-ação e tendo em vista o processo de concretização das ações da pesquisa, organizamos com os membros da Equipe Pedagógica Regional – EPR os principais passos e momentos ou fases da pesquisa (THIOLLENT, 2007). No **primeiro momento – fase exploratória**, fizemos o diagnóstico da realidade do campo da pesquisa dentro da Rede. Considerando a história da Rede e seu processo de formação de monitores, professores e educadores, definimos a área da pesquisa – formação inicial e continuada de monitores, professores, educadores.

A partir daí, definimos os objetivos da pesquisa. Em seguida, montamos na fase inicial os grupos por escola para responder as entrevistas coletivas e fazer o levantamento das necessidades, demandas e prioridades dos monitores, professores e educadores envolvendo a área pedagógica. Cada grupo por escola tinha como responsáveis os membros participantes da Equipe Pedagógica Regional.

No **segundo momento**, definimos o tema da pesquisa, a partir do diagnóstico da realidade da Rede e das suas escolas, cujo diagnóstico apontava as principais problemáticas voltadas para a área pedagógica. Mas o que investigar? “Na maioria das

vezes, o tema é escolhido com base em compromissos assumidos entre a equipe de pesquisadores e os sujeitos da situação investigada” (CUNHA, 2008, p. 2), foi o que fizemos com relação ao tema da pesquisa.

Nessa fase foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, tanto no âmbito da competência da educação pública em geral, quanto das instituições e movimentos sociais. E ao longo das atividades formativas da Rede, seja inicial ou continuada, muitos colaboradores e coordenadores das formações ajudaram nessa revisão e/ou aprofundamento da temática, como foi o caso da professora Ivânia Paula Freitas de Souza Sena da UNEB-Campus VII, Senhor do Bonfim, que coordenou a formação continuada da Rede em 2019, trabalhando com o tema: As EFAs e a nova BNCC. O objetivo dessa formação era debater a relação da BNCC com a Educação do Campo.

O **terceiro momento** foi feito durante as primeiras reuniões da EPR e eventos da Rede – A Colocação em Comum dos Problemas – que envolvem a Rede e suas escolas para a partir daí definir a problemática da pesquisa, fortalecendo assim a necessidade de investigar o tema. E dessa forma, perseguimos os seguintes passos: a) análise e delimitação do tema; b) delineamento da situação final em função da necessidade vislumbrada pela direção da Rede e da Equipe Pedagógica que apontava para a necessidade de uma possível reestruturação do Plano de Formação da Rede²⁵; c) identificação dos problemas a serem resolvidos com as intervenções; d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação constantes das ações (CUNHA, 2008, p. 2).

No **quarto momento**, denominado de Lugar da Teoria, foi feito um debate sobre as Concepções e Princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, da Educação Contextualizada, popular e de convivência com o semiárido. Ou seja, buscamos aqui trazer os teóricos que poderiam nos ajudar a entender a dimensão da pesquisa, de sua temática e problemática. E com isso, ajustar a pesquisa para dar uma resposta aos problemas e demandas da Rede e de suas escolas, mas, sobretudo, buscar as teorias para jogar luz sobre o caminho, a trilha.

O **quinto momento** – foi reservado para o seminário, visto que esse tipo de evento funciona como um espaço de confluência das discussões e tomadas de decisões e encaminhamentos acerca de investigação e proposições de políticas. Trabalhamos a ideia do seminário em dois momentos. Primeiro, aproveitar a programação e espaço da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, a CONPAB 2019. Esse

²⁵ Debate realizado na Assembleia da REFAISA do dia 17 de maio de 2019.

espaço nacional, de certa forma, apontou alternativas e proposições para as questões que envolvem a formação inicial e continuada dos educadores do movimento CEFFA em nível nacional, além de outros temas latentes.

O ambiente da CONPAB integrou as discussões em nível nacional, promoveu debates e apresentou visões diferentes e complementares sobre o objeto da pesquisa em questão. Avaliou as ações, definiu diretrizes voltadas para a ação e divulgou resultados e proposições para o movimento CEFFA em geral, cabendo à REFAISA priorizar as ações conforme suas demandas internas e locais. Nos referimos ao seminário, mas na verdade, aconteceu um grande evento²⁶. No segundo momento, a Jornada Pedagógica da Rede, que aconteceu em janeiro de 2020. Como se trata de um fórum exclusivo da Rede, serviu para fechar parcialmente as discussões e fazer os encaminhamentos mais urgentes em função da pandemia.

O **Sexto momento** – refere-se ao campo da observação, amostragem e representatividade. No caso deste trabalho, a pesquisa envolveu as EFAs da REFAISA e seus profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, sendo eles monitores, professores e educadores. São 13 escolas com um número significativo de educadores e estudantes. Porém, o foco principal voltou-se para os representantes pedagógicos das escolas que compõem a EPR, cuja composição apresenta variação de faixa etária, grau de experiência profissional e formação bastante variada, contribuindo, desta forma, para se ter melhor compreensão dos fatos e dados levantados sobre o objeto da pesquisa, por conta dessa variação e diversidade, tanto dentro da EPR, quanto nas EFAs. Essa diversidade em si se mostrava um dado importante.

O **Sétimo momento** – dedicado à coleta de dados. A coleta de dados envolveu momentos coletivos, individuais e grupais, mediados por entrevistas, questionários convencionais, consulta a documentos, Relatórios, atas, arquivos, observação. Cada EFA através de seus eventos locais (reunião de pais, encontros pedagógicos, seminários, assembleias, formações, visitas) fazem o levantamento de problemas e definição de soluções e encaminham para os encontros da Rede para serem debatidos, analisados, seja nas reuniões da EPR ou nas assembleias e eventos de formação. Todos esses momentos permitiram a coleta de dados e informações a respeito do tema da pesquisa.

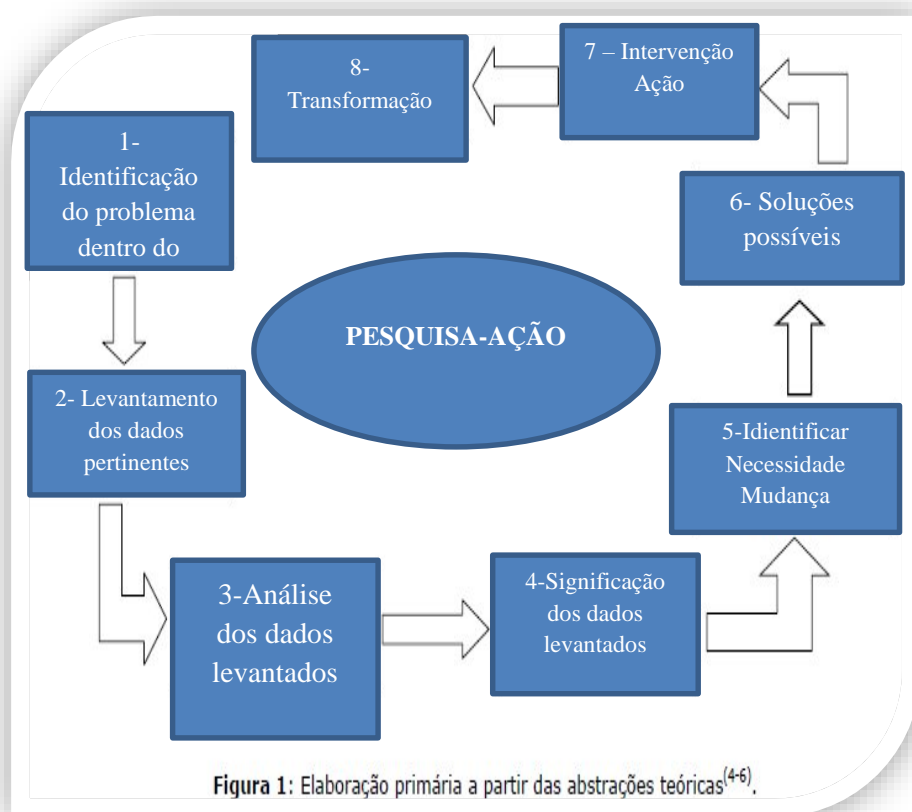
²⁶ A I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil teve como tema: Pedagogia da Alternância no Brasil – 50 anos – Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil. A Conferência recebeu o I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e o IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Ou seja, três eventos juntos e de extraordinária importância para o movimento CEFFA e para as Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

Oitavo momento – aprendizagem. A pesquisa-ação é associada à aprendizagem, como afirma Thiollent, entre pesquisador e pesquisados, referente, sobretudo, ao processo de investigação, principalmente em pesquisa educacional. Mas é preciso ter cuidado, pois “a colaboração entre pares e aquela entre pesquisado e pesquisador são esquecidos”, fato que a todo momento, procuramos evitar (THIOLLENT, 2008, p. 3).

Na pesquisa-ação, um plano de ação precisa definir: a) atores ou unidades de intervenção; b) como se relacionam os atores com as instituições: convergências, atritos, conflitos abertos; c) quem toma as decisões?; d) quais são os objetivos (ou metas) da ação e critérios de avaliação?; e) como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades?; f) como assegurar a participação?; g) como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (THIOLLENT, 1986, p. 14 apud CUNHA, 2004, p. 3). Critérios que precisam ser levados em conta na montagem dos projetos participativos das EFAs, das associações gestoras da escola e na Rede.

Abaixo segue um Diagrama elaborado sobre a pesquisa-ação, a partir das leituras de Thiollent (1986, 1997), que explica os passos e sua importância, enquanto método de pesquisa que contribui para provocar transformações, ligando pesquisa e ação ao mesmo tempo.

Ilustração 02 - Diagrama primário sobre a Pesquisa-Ação



Fonte: Diagrama atualizado em 2020 a partir de Thiollent (1997, p. 10).

Como se observa, a metodologia da Pedagogia da Alternância, no geral, traduz-se, já em sua aplicação, em uma pesquisa-ação, por compreender a ação como sua dimensão constitutiva, articulando na relação teoria e prática o processo de ensino e aprendizagem ao ser “desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2002, p. 67). Assemelha-se, assim, à metodologia dos cursos de formação da Rede que envolve o tempo escola e tempo família/comunidade e a experimentação prática.

A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). Sua metodologia alterna espaços e tempos e tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos jovens estudantes e pode, muito bem, ser aplicado ao processo de formação dos educadores, como consta na programação e metodologia dos cursos de formação da UNEFAB e nos cursos de formação realizados pela Rede ao longo dos anos.

2.6. Etapas da pesquisa, coleta de dados...

Na fase exploratória da pesquisa-ação, fizemos o diagnóstico da realidade do campo da pesquisa dentro da Rede. No encontro da EPR ocorrido nos dias 13 e 14 de dezembro de 2018, logo após socializar a pesquisa, reajustar os passos e ações, iniciamos a construção do diagnóstico.

Foto 3 - Encontro da Equipe Pedagógica Regional – EPR na sede da Rede – Feira de Santana -BA, dezembro de 2018



Fonte: Pesquisador, (2018).

Para fazer o levantamento prévio, recorremos aos registros e documentos da Rede e de suas escolas. Começamos a consultar os relatórios, atas e encaminhamentos de Assembleias, listas de presenças dos eventos formativos da Rede e das escolas para coletar informações. Após esse processo, montamos uma apresentação com informações colhidas. Em seguida, debatemos as principais dificuldades enfrentadas no contexto das EFAs na área pedagógica e socializamos as proposições construídas pelas escolas durante encontros pedagógicos e de gestores, registradas em relatórios, conforme seguem (CADERNO DE CAMPO DA PESQUISA, 2019, p. 10).

Quadro 3 - Avaliação e encaminhamentos construídos sobre a situação da Rede

Situação Real	Proposições
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo limitado dos professores na EFA; 2. Não envolvimento dos professores na aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos; 3. Falta de recursos financeiros; 4. Equipe de monitores reduzida; 5. Professores externos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negociar junto aos parceiros tempo exclusivo dos professores na EFA; 2. Promover curso de formação para todos os professores; 3. Elaborar projetos; 4. Capacitar jovens rurais; 5. Fazer contratação de pessoas com perfil para a Pedagogia da Alternância;

<ol style="list-style-type: none"> 6. Falta de formação para os gestores das associações; 7. Existência de professores e monitores; 8. Professores que desconhecem a PA; 9. Dificuldade na aplicação dos instrumentos pedagógicos; 10. Pouca participação das famílias; 11. Monitores e professores trabalhando sem formação inicial; 12. Pedagogia da Alternância e seus princípios; 13. Não há conclusão da formação inicial de monitores; 14. Falta de interdisciplinaridade; 15. Desmotivação dos próprios monitores durante a Colocação em Comum; 16. Estrutura das EFAs em situação precária; 17. Situação financeira desfavorável; 18. Monitores com salários atrasados; 19. Falta de conhecimento e reconhecimento dos governantes sobre a PA/EFAs; 20. Falta de sistematização de trabalhos realizados nas EFAs. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Fazer cursos de formação para lideranças das associações; 7. Fazer formação inicial e continuada de monitores e professores; 8. Fazer formação local em Pedagogia da Alternância; 9. Definir linha de trabalho comum pela REFAISA; 10. Fortalecer o trabalho de base e formação das famílias; 11. A Rede fazer acompanhamento pedagógico às EFAs; 12. Montar um quadro de multiplicadores para atuar nas EFAs; 13. Criar Curso de graduação e pós-graduação sobre PA em parceria com as universidades; 14. Que as formações aconteçam de forma itinerante, possibilitando as vivências das práticas; 15. Fazer divulgação da PA promovendo eventos como seminários, roda de estudo; 16. Fazer levantamento das demandas da estrutura das escolas para apresentar ao Estado.
--	--

Fonte: Relatório anual da REFAISA (2011).

Com relação ao quadro, observamos que a situação enfatiza os principais problemas de ordem interna do movimento, mas também apresenta fatores de ordem externa que muitas vezes não dependem do próprio movimento, mas que influenciam no seu desempenho, como é o caso do financiamento público para contratar profissionais, melhorar a estrutura das escolas, acessibilidade com relação a transporte, desconhecimento dos governantes com relação à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância. Já a maioria dos tópicos, como já foi dito, refletem questões de ordem interna em que o próprio movimento precisa se debruçar para conseguir vencer, superar no percurso de sua caminhada.

As proposições refletem, em muitos casos, as condições objetivas e propositivas para conseguir resolver os problemas dentro da Rede e do movimento das EFAs. Investir na mobilização social dos sujeitos da alternância, fazer trabalho de base, fazer formação de jovens, mulheres, lideranças e gestores das associações, das famílias e parceiros. Fazer negociação com o poder público em prol das condições para financiamento e autonomia da formação por alternância, para a Educação do Campo através das políticas públicas.

Em 2005 a Rede fez um trabalho participativo com os representantes das EFAs para construir o seu Projeto Político-Pedagógico. Nas representações, consta a presença de estudantes, monitores, agricultores, ex-alunos e entidades parceiras. A metodologia

utilizada foi oficina e subgrupos para avaliar, discutir e construir proposições acerca da realidade da Rede e, de modo particular, das EFAs.

Na discussão frente aos resultados que iam surgindo, os sujeitos participantes construía uma *Árvore* para ilustrar pedagógica e politicamente o contexto da realidade da Rede e de seus sujeitos. Buscou-se a “história da Rede, sua finalidade, sua concepção de educação para o mundo rural” (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DA REFAISA, 2005, p. 1). O trabalho objetivava, sobretudo, montar um perfil da Rede. Para tanto, os coordenadores da oficina (professora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - UEFS²⁷ e Luis Antonio Ferraro Júnior - UEFS/Ministério do Meio Ambiente), juntamente com os participantes, materializaram nessa *árvore* três pontos referenciais que estruturaram a construção do Projeto Político da Rede. Foram eles: Marco Referencial, o Marco Operacional e o Marco Conceitual.

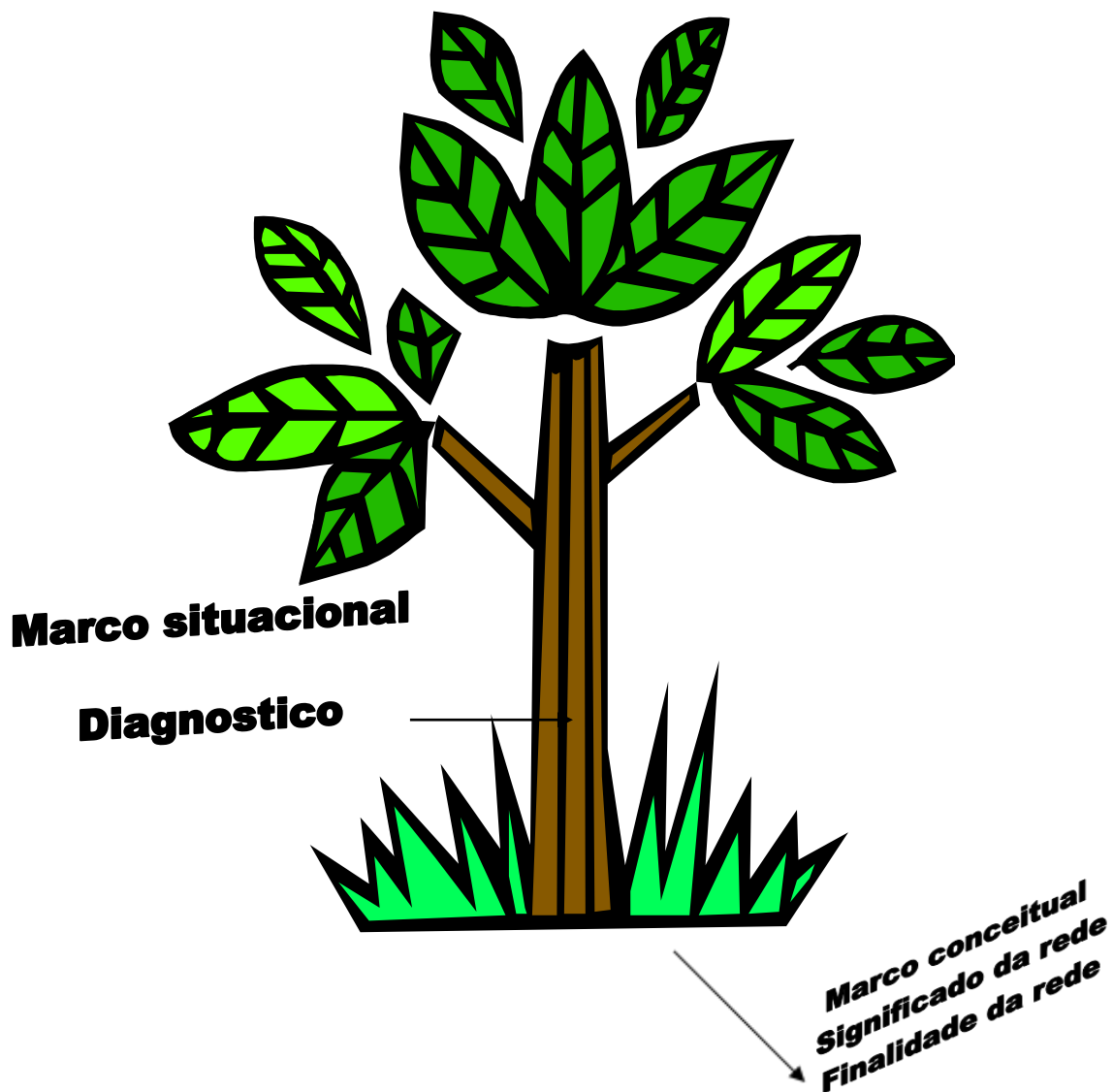
De acordo com os registros feitos através de relatório, o Marco Situacional agregava o Diagnóstico da Rede, seus contextos escolares, suas condições de trabalho, seus avanços e problemas. Para os participantes, esse marco contribuiu para sistematizar o contexto a partir da perspectiva do conjunto de realidades que precisavam articular-se e organizar-se em sintonia com a Rede.

Já o Marco Operacional reuniu as propostas de planejamento com tempo, funções de cada um dentro do contexto do diagnóstico, visando assim à realização do Marco Conceitual, cuja função agrega o significado e a finalidade da Rede. Ou seja, é a base de sua formação e sustentação, conforme demonstra a ilustração abaixo.

Ilustração 03 – *Árvore* Diagnóstico da Rede - Marco Referencial, o Marco Operacional e o Marco Conceitual

²⁷ Universidade Estadual de Feira de Santana.

Marco operacional Planejamento



Fonte: Relatório REFAISA (2005).

Os resultados das reflexões dos subgrupos nas oficinas apontaram questões fortes a serem consideradas na construção do diagnóstico e definição do perfil da Rede. Entre elas estão: 1) A duração do trabalho de base para implantação das EFAs; 2) A fundação da associação dos agricultores nas EFAs; 3) Os números de monitores e professores externos (critérios de seleção para os professores externos); 4) Qualidade da participação das comunidades; 5) A qualidade da gestão participativa; 6) Autonomia das escolas; e, por fim, 7) A sustentabilidade da Rede e das suas escolas.

Notamos que, dentre os pontos citados, alguns contribuem significativamente para estruturar a base das EFAs e da própria Rede, e assim, continuar fortalecendo o movimento, como é o caso das questões 1, 2, 4, 5 e 6, citadas acima. Já a questão 3 representa um dilema no espaço das EFAs por conta do perfil e do papel que esses profissionais devem desempenhar no processo de formação. Esses papéis muitas vezes não estão bem definidos, conforme os critérios baseados nos princípios da Pedagogia da Alternância, cujo profissional formador precisa assumir funções e atribuições fora da sala de aula, além de manter relações constantes com a família e com a comunidade dos estudantes. O monitor tem uma função mais ampla no espaço de formação na educação das EFAs:

Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora nas relações da pessoa alternante com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu ambiente (GIMONET, 1999, p. 125).

O diagnóstico trata também das dimensões: Relacional (escola e comunidade); Pedagógica (teoria e prática); Produtiva (educação e trabalho); e Ambiental (ambiente e sociedade rural). No que tange à Dimensão Pedagógica, o foco estava voltado para a melhoria da relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, os elementos que surgiram evidenciam questões que já se discutiam desde 2005 e continuam latentes atualmente no movimento. São elas: a) Aprofundamento da realidade dos sujeitos do campo envolvidos no processo educativo; b) Diálogo: teoria x prática; c) Apoiar os trabalhos dos agricultores; d) Ter a EFA como experimentação; e) Aplicabilidade do Projeto de Experimentação Pedagógica do Jovem; f) Teoria voltada para a realidade e necessidade local; g) Troca de experiência (intercâmbio); e h) Profissionais comprometidos e conhecedores da Pedagogia da Alternância (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DA REFAISA, 2005, p. 11).

CAPÍTULO III

3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES E PARCERIAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Neste capítulo apresentamos de forma breve a história da Pedagogia da Alternância, os pilares da formação por alternância, as implicações da formação por alternância, as iniciativas de Educação que fortalecem os sujeitos do campo, a construção dos primeiros alicerces para o lançar das sementes da formação dos educadores. Traz ainda a história da Formação Inicial de Monitores do Movimento CEFFA do Brasil e apresenta o Plano de Formação Inicial e Continuada dos CEFFAs.

3.1. Pedagogia da Alternância e suas primeiras trilhas

De origem europeia, a Pedagogia da Alternância nasce com as *Maisons Familiales Rurales* ou Casas Familiares²⁸ Rurais – CFR na França em 1935. Criando novos rumos na trilha da educação, sobretudo no meio rural, espalhou-se pelo campo no mundo inteiro. Na Itália, surgiu em 1961, como *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, scuola-famiglia, chegando à definição de Escola Família Agrícola - EFA, depois se expande para a África e depois para o Brasil.

A origem da Pedagogia da Alternância está associada ao movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs), ocorrido na França em 1935, quando um grupo de agricultores idealizou um tipo de educação que pudesse atender às inquietações e necessidades próprias dos jovens e de suas famílias que viviam no campo e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes uma formação profissional que estivesse vinculada de forma sustentável ao desenvolvimento social e econômico da região (GIMONET, 1999). De forma empírica, esses agricultores criaram uma estrutura de formação na qual as famílias e as forças sociais locais por ela se responsabilizassem, e onde os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados não apenas na escola, “mas também, e antes de tudo, na vida cotidiana” (GIMONET, 1999, p. 40).

Dessa iniciativa, surgiu a ideia de Alternância, pois os jovens permaneceriam durante um tempo em suas comunidades e famílias e, em tempo outro, na escola (NOSELLA, 2012; RIBEIRO, 2008). Entre os anos de 1945 e 1960 ocorreu o processo

²⁸ As Casas Familiares eram locais onde os lavradores e jovens discutiam técnicas, dividiam tarefas e planejavam ações que podiam ser executadas de forma fácil e objetiva para a melhoria de suas vidas.

de “pedagogicização positiva” (NOSELLA, 2012), tendo sido incorporadas noções de diversas correntes pedagógicas, dentre as quais, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Ativa.

No Brasil, as EFAs fincam no chão capixaba o alicerce das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) em 1968. Para Nosella, surge através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) “uma nova iniciativa educacional para o mundo rural” (NOSELLA, 2013, p. 35). Cria-se aí a Escola Família Agrícola (EFA) que vai exercer o ensino e a formação tendo por base a Pedagogia da Alternância. Freitas (2015, p. 23) faz um breve panorama sobre o processo de expansão das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para outros Estados após sua implantação no Espírito Santo. Teóricos como o próprio Nosella (2013), Begnami (2003), Burgrave (2003), Queiroz (2004), Zamberlan (2003), Gimonet (2007), entre muitos outros, contribuem com esse entendimento sobre o nascimento histórico das EFAs no Brasil e sua materialização pedagógica na prática formativa.

Nessa época no Brasil, a sociedade convivia com o autoritarismo da Ditadura Militar, que permeava as ações e comportamentos políticos e sociais na cidade e também no campo. Na educação, muitos professores e educadores eram influenciados pelas ideias teóricas das correntes como a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo, o tecnicismo, entre outros que marcam as ações e pensamentos pedagógicos (NOSELLA, 2012). Dependendo de cada educador, essas correntes faziam muita diferença na compreensão de mundo e do lugar e local de fala de cada indivíduo, para assim entender e construir sua própria história.

No meio rural, onde as ações das políticas governamentais raramente chegavam, as ideias de uma educação libertária, transformadora ganhavam corpo, mediante as mazelas sociais e históricas que o povo vivia. Muitos se apoiavam nas ações da igreja católica e de outros movimentos como sindicatos de trabalhadores rurais, associações e cooperativas, para juntos lutarem e criarem alternativas de melhoria de vida.

De modo geral ou de forma específica, a Pedagogia da Alternância surge da preocupação dos pais, principalmente, mas também de educadores, lideranças, religiosos e de organizações sindicais, no propósito de:

Encontrar alternativas escolares apropriadas ao contexto dos povos do campo e de outros sujeitos sociais. Trata-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim, trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois, toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber

escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar (NOSELLA, 2012, p. 29).

Dermeval Saviani, no prefácio do livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, de Paolo Nosella (2013, p. 23), relata que a Pedagogia da Alternância “nasceu como uma alternativa de resolver o problema da escola rural”. Ao tempo em que relata de forma fantástica a relação e intimidade do homem com a terra. Radicalmente o homem é indissociável a terra. Ele é parte dela. “(...), filho da terra”. Sendo parte e filhos da terra, o homem e a mulher do campo jamais se veem separados, órfãos dessa Mãe Terra, mesmo saindo expulsos de “sua terra” por falta de garantia do direito de conquistar e ter acesso à terra e usufruir de sua gênese geradora da vida.

Há uma intrínseca relação do homem e da mulher do campo com a terra, numa relação de troca mútua constante, sobretudo, da “mãe para com os filhos” ao alimentá-los e acolhê-los posteriormente no seu seio eternamente. “O ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p. 14 apud NOSELLA, 2013, p. 23). “A terra como seu celeiro primitivo, é também o seu arsenal primitivo de meios de trabalho (...)” (MARX, 1968, p. 203-204 apud NOSELLA, 2013, p. 23), de modo que toda a sua labuta envolve a terra, pois eles entendem que a terra é a mãe, a matriz que gera a vida. Por isso, tudo que esse homem e mulher do campo fazem envolve uma ação direta com a terra, com a educação. E do mesmo modo, com o aprender e com o ensinar. É uma verdadeira labuta a função de educador do campo, cujo processo de ensino precisa considerar e envolver a terra e seus ensinamentos para ajudar pensar e praticar as ações que geram a vida.

A Pedagogia da Alternância “consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 228). Trata-se de um sistema educativo no qual o processo de ensino-aprendizagem decorre da interdependência entre os espaços e os tempos de formação e da interação das relações sociais e dos saberes que neles transitam (GIMONET, 2007, p. 48).

As EFAs são organizações de trabalhadores e trabalhadoras rurais, de agricultores e agricultoras familiares, de camponeses e camponesas e de vários sujeitos ligados ao meio rural e ao campo que se organizam através de uma associação e articulam a formação em Pedagogia da Alternância para garantir e realizar formação integral dos jovens e de suas famílias e promover o desenvolvimento sustentável. Essas escolas são

enquadradas no sistema nacional como escolas privadas, mesmo com características comunitária e pública, por isso enfrentam grandes dificuldades em promover formação dos seus educadores de forma que garantam a autonomia e liberdade para ajudar a construir o projeto de campo tão almejado pelos sujeitos que o habitam.

Na prática pedagógica e formativa, a escola se torna um Centro de Formação que envolve todos os segmentos parceiros no processo formativo, tendo o jovem no centro, sendo:

A **Família** - meio afetivo do jovem que deve estimular, motivar, escutar, transmitir, educar, financiar; **Grupos Comunitários/mestre de estágio** e outros - considerados suporte profissional que motiva e estimula, acolhe, confia, apoia, avalia; **Orientadores/monitores** - que estimula, motiva, fomenta, orienta, reforça o saber” (BEGNAMI, 2006, p. 38).

As EFAs fazem parte de experiências de Educação do Campo e contribuem para formar os filhos de agricultores familiares, camponeses, ribeirinhos, boias-frias, sem terras, quilombolas, indígenas, vaqueiros, diaristas, meeiros, sisaleiros²⁹ e muitos povos que vivem no campo. Funcionam alternando os tempos e espaços formativos. Os jovens passam de uma semana a quinze dias na escola, denominado de tempo escola, e o mesmo tempo em casa, na família, chamado de tempo família-comunidade (PARECER CNE/CEB nº 1/2006). Como bem afirma Nosella, “a Pedagogia da Alternância se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola” (NOSELLA, 2013, p. 29).

O processo de ensino e aprendizagem nas EFAs parte da realidade do estudante, de sua família e da comunidade para a construção do saber. Ou seja, há uma ligação entre a dinâmica da formação escolar sistematizada com a realidade de vida dos povos do campo que é considerada na construção de novos saberes.

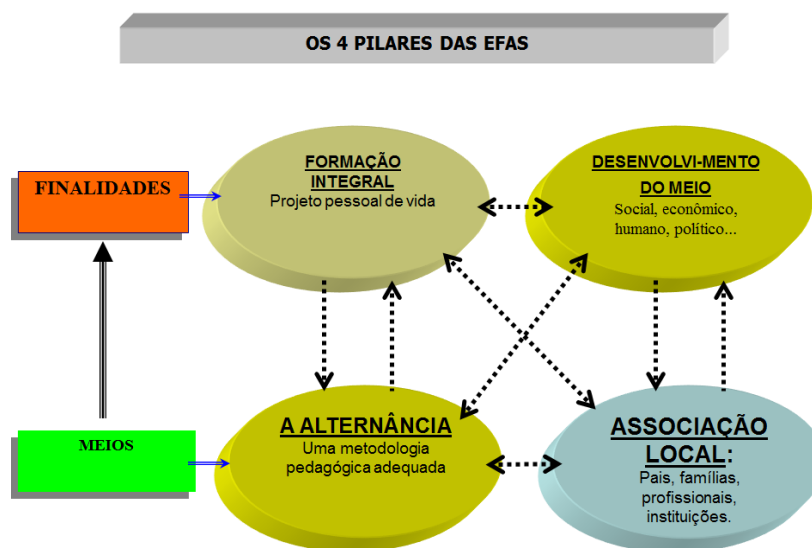
Apoiado em instrumentos pedagógicos específicos que permitem sua implementação e buscam garantir a interação entre a realidade vivenciada pelos jovens e a realidade acadêmica, o ensino por alternância possui como princípios a valorização das experiências e dos saberes dos estudantes sobre o currículo oficial e da socialização do conhecimento.

3.2. Os Pilares da Formação por Alternância

²⁹ Trabalhadores do campo de sisal (agave sisalana).

Gimonet (2007, p. 15) citando Pedro Puig, diz que a Pedagogia da Alternância “fornece outro itinerário formativo que ele chama de pilares do CEFFA”, sendo dois Pilares que firmam e estabelecem as finalidades da formação e do desenvolvimento: a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio e dois Pilares que estruturam os meios para atingir as finalidades que são: a Associação Local e a Alternância. Conforme pode ser observado no gráfico 01.

Gráfico 01 – Os pilares das EFAs



Fonte: Gimonet, (2007, p. 15).

Para Gimonet, os referidos Pilares formam a estrutura do movimento CEFFA em nível mundial. Desse modo, como aponta Silva (2006, p. 6), a alternância, enquanto “princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens algumas situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”.

Observa-se ainda que a figura evidencia que os meios e os objetivos compõem os pilares da Pedagogia da Alternância e a tornam um método distinto, que surgiu com vistas a atender as necessidades dos jovens residentes do campo e de suas famílias, levando-se em consideração o desenvolvimento de seu contexto, bem como, a participação da comunidade. Conforme afirma Antunes-Rocha (2016, p. 24):

Nos meios, estão o método da PA, que consiste na alternância entre tempos e espaços distintos, isto é, são intercalados em diferentes espaços de aprendizagem – escola, propriedade, comunidade – tempos de ensinamentos teóricos e práticos. Nesse processo, aliam-se teoria e prática, trabalho e educação, visto que, o jovem está em constante aprendizado, seja nos momentos que passa em regime de internato, seja

quando está na propriedade de sua família colocando em prática os conhecimentos teóricos, ou ainda quando retorna à CEFFA apresentando os resultados obtidos durante a colocação em comum.

Segundo a autora, para que o método tenha um resultado satisfatório, é indispensável o papel dos educadores. E nesse sentido é fundamental que haja momentos de formação de educadores voltados a compreender o método, além disso, o “cotidiano do campo, as peculiaridades deste em relação ao meio urbano, isso porque, é nessa compreensão que o educador se torna apto a dialogar com a família e comunidade do jovem” (ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 24).

Sobre a Pedagogia da Alternância, Dias (2006, p. 124) afirma que:

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo a formação integral do jovem do campo no aspecto intelectual e profissional, e tem como princípio, uma abordagem metodológica que não nega a autonomia dele como sujeito. Balizada por essa premissa, a Pedagogia da Alternância vem sendo desenvolvida na tentativa de proporcionar um atendimento específico aos adolescentes do meio rural. Nela, enfatiza-se a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade.

É importante salientar que nesse modelo de ensino os estudantes, com apoio das famílias, são os atores de sua própria formação, num processo permanente de práxis socioprofissional (ação-reflexão-ação), fazendo da escola um lugar mútuo de ensino e aprendizado em mediação com os educadores.

A Pedagogia da Alternância, em apoio ou na sua materialidade de origem na condução e mediação do processo formativo das escolas famílias, compreende que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2007, p. 3). Em suma, as formações inicial e contínua, independente da sua definição, tornam-se sólidas quando a prática e a teoria caminham juntas, conforme observa o próprio Saviani: “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p. 4).

Enquanto Sistema Educativo, a Pedagogia da Alternância faz a mediação entre teoria e prática no processo de formação através de seus métodos, instrumentos pedagógicos, itinerários formativos, num processo de ação-reflexão-ação constante que permite ir à realidade dos seus sujeitos em formação e voltar à escola para teorizar, problematizar e sistematizar a realidade através da prática e teoria, num propósito de refleti-la. “Sua implementação é questão de atitudes, de técnicas, e de saber-fazer

pedagógico para que tenham êxito, mas, também, de compreensão do seu sentido e de sua razão de ser no processo educativo e formativo” (GIMONET, 2007, p. 16).

O funcionamento do sistema da alternância vai se alternando nos tempos formativos entre a estadia na propriedade familiar com a estadia na escola. Ligando esses tempos e momentos, uma série de atividades pedagógicas é programada, coordenada e direcionada para que os estudantes com suas famílias e com os demais parceiros da formação possam participar do processo de construção e descoberta dos conhecimentos, interligando teoria e prática e o contexto de realidade desses estudantes. Os meios que servem de elo entre os espaços/tempos são chamados de Instrumentos Pedagógicos, conforme podem ser observados na ilustração abaixo, gráfico 02.

Ilustração 04 – Funcionamento da Pedagogia da Alternância



Fonte: Dossiê da formação inicial de monitores – módulo III (UNEFAB, 2005).

Tanto Puig-Calvó (2010) quanto Gimonet (2013) classificam e conceituam as alternâncias, considerando a visão de Malglaive (1979), quando descreve três tipos de alternância, sendo elas: a) A Falsa Alternância – consiste em deixar espaços vazios entre o período escolar sem nenhuma relação com a prática e formação acadêmica; b) A Alternância Aproximada – é um modelo mais elaborado em que existe uma organização didática que une os tempos e espaços de formação, mas proporciona modelos de observação e análise da realidade na qual se vai trabalhar, sem oferecer os meios para atuar sobre ela e nem aprofundar as características que a envolvem; e c) A Alternância Real Integrativa – é aquela que pretende uma formação teórica e prática, global, integrada,

que permite ao aprendiz ou estudante construir seu próprio projeto pedagógico, colocá-lo em prática e efetuar uma análise reflexiva de si mesmo. Ocorrendo, desse modo, uma valorização de sua identidade, uma maior identificação com o meio e as instituições. A Rede segue e orienta as escolas atuarem na alternância real, integrativa.

Assim como os Pilares que estruturam e sustentam a base do projeto formativo da EFA, o Plano de Formação representa a “orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico e garante a implementação organizada da alternância” (GIMONET, 2007, p. 70). O Plano de Formação da Alternância une os conteúdos vivenciais com os conteúdos acadêmicos, “enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos formativos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa oficial” (GIMONET, 2007, p. 70).

Ainda de acordo com Gimonet, “a formação por alternância supõe dois programas de formação: o da vida e o da escola” (GIMONET, 2007, p. 70), um lida com conteúdos informais e experienciais e o outro com conteúdos formais e acadêmicos. Em suma, para o autor, o Plano de Formação tem por objetivo unir a lógica da vida e a lógica dos programas escolares.

Já os Instrumentos Pedagógicos ou Dispositivos Pedagógicos³⁰ cumprem os seguintes objetivos: I – articular os tempos e os espaços de formação; II – associar a formação profissional e a formação geral; III – associar os pais e mestres de estágio ao processo de formação; IV – acompanhar cada alternante nas suas aprendizagens e caminhadas (GIMONET, 2007, p. 69).

Os instrumentos pedagógicos ou “mediadores pedagógicos da formação em alternância” (JESUS, 2019, p. 82), ou procedimentos didático-pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância ligam o programa da escola com o programa da vida e da experiência do estudante, das famílias e das comunidades. A aplicação dos instrumentos pedagógicos ligando os tempos escola, família/comunidade é de extrema importância no processo de formação da alternância.

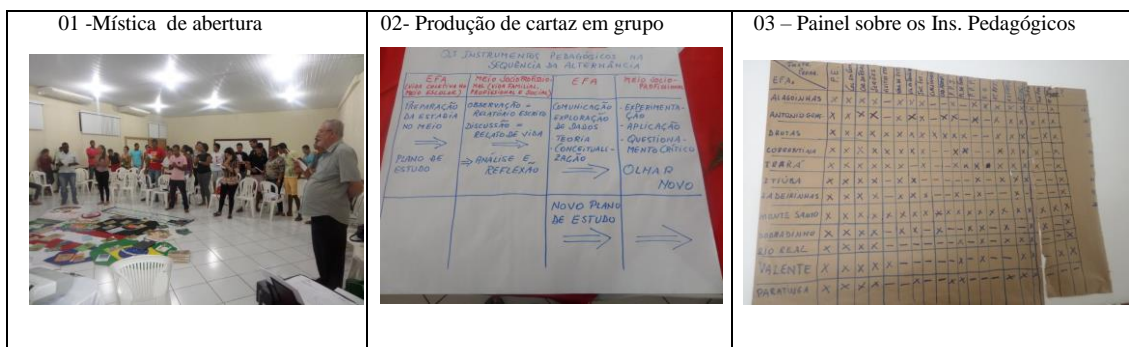
Outro momento que aconteceu e que achamos muito positivo foi o 2º módulo de Formação Inicial de Monitores realizado na Pousada Central em Feira de Santana, cuja formação fora conduzida pela professora Ludmila (UEFS)³¹ e pelo Thierry, assessor da UNEFAB na época. O evento aconteceu de 08 a 11 de junho de 2016. Na formação os

³⁰ Fazem parte dos Instrumentos pedagógicos da Rede: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Atividade de Retorno, Caderno da Realidade, Serões, Intervenção Externa, Visitas às Famílias, Estágio de Vivências, Projeto Profissional do Jovem e Tutoria.

³¹ Universidade Estadual de Feira de Santana.

curistas e representantes das escolas, após a mística, foram solicitados a fazer o levantamento em grupo dos instrumentos pedagógicos aplicados em sua EFA, conforme as fotos 01, 02 e 03.

Fotos da Oficina – 2ª etapa de formação do FIM, 2016



Fonte: REFAISA, 2016.

Os momentos de construção nos grupos de trabalho proporcionaram que os educadores refletissem a respeito da prática dos instrumentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem e sobre a organização do seu trabalho pedagógico na mediação do conhecimento.

Abaixo segue um agrupamento de fotos dos cursistas e representantes das EFAs na referida formação. Da esquerda para direita, temos: foto 01 – EFA de Brotas de Macaúbas, foto 02 – EFA de Rio Real, foto 03 – EFA de Sobradinho, foto 04 – EFA de Valente, foto 05 – EFA de Irará, foto 06 – EFA de Ladeirinhas e EFA de Correntina, foto 07 – EFA de Alagoinhas e EFA de Monte Santo, foto 08 – EFA de Antonio Gonçalves e EFA de Ribeira do Pombal, à direita da mesma foto.

Fotos do 2º módulo da Formação Inicial de Monitores e Professores – 2016



Figura 04 – EFA de Valente



Figura 06 – EFA de Ladeirinhas e EFA de Correntina



Figura 07 – EFA de Alagoinhas e EFA de Monte Santo



Figura 08 – EFA de Antonio Gonçalves e EFA de Ribeira do

Fonte: Relatório da Formação Inicial de Monitores/REFAISA (2016, p. 7). Obs.: as fotos constam no referido relatório sem identificação de quem as tirou. O relatório foi produzido por Tiago Pereira da Costa – EFA de Sobradinho.

Com o resultado do trabalho de grupo da oficina de formação, a Rede atualizou os dados sobre a prática pedagógica dos monitores e professores com relação à aplicação dos instrumentos pedagógicos no chão das EFAs, envolvendo os estudantes, suas famílias e as comunidades. O estudo orientou o debate, reflexão e avaliação sobre a importância da aplicabilidade prática dos instrumentos pedagógicos junto aos sujeitos do processo formativo.

A avaliação e a reflexão feita pelos monitores, professores e educadores juntamente com os coordenadores das oficinas, após a apresentação dos trabalhos, apontaram vários problemas e limitações das escolas, a saber: constante rotatividade da equipe nas EFAs; dificuldades das equipes em realizar o planejamento pedagógico coletivo; a rotina e dinâmicas das escolas que não contribuem para priorizar a aplicação e acompanhamento dos instrumentos pedagógicos; dificuldade de muitos monitores e professores de analisar as atividades e trabalhos de pesquisas dos estudantes produzidos pelos instrumentos pedagógicos para que os resultados, após problematizados, façam a mediação dos conteúdos e demais atividades pedagógicas e formativas e assim, estabelecendo diálogo entre as disciplinas; falta de formação específica para os profissionais sobre a Pedagogia da Alternância e aplicação dos instrumentos pedagógicos.

Para o monitor e assessor, o senhor Thierry, a Alternância que REFAISA juntamente com as escolas seguem é:

Alternância integrativa, é a pedagogia realizada pelas EFAs, pois integra a teoria com a prática, gerando a práxis. A análise da nossa realidade sobre essa temática, traz a necessidade da pedagogicidade dos tempos, ação essa que é permitida pelas ferramentas dos instrumentos, que contribui para a formação quando é analisada, observada, avaliada e aplicada adequadamente. O ensino da EFA, parte da realidade, propomos refletir, analisar e depois disso, transformar essa realidade inicial (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES/ REFAISA, 2016, p. 12).

Muitos monitores e professores expressaram preocupação com a realidade, pois, para eles, ajudar a fazer a “transformação é um desafio para a escola, pois ainda não compreendemos a realidade do jovem” (Fala de um monitor, grupo 4). Para o estudioso e conhecedor da Pedagogia da Alternância, o senhor Thierry, só é possível resolver esses problemas se utilizar os instrumentos pedagógicos de forma correta. Para ele:

Os educandos e educandas já vêm com experiência de vida, o que propomos é transformar essa experiência. Essa transformação é realizada por vários instrumentos, (PPP³², Projeto Educativo que é muito importante pois define o que desejamos transformar e como o faremos; a Rede é uma ferramenta importantíssima para essa transformação – famílias, associações, monitores; dispositivo pedagógico – plano de formação; estrutura educativa – a escola tem que ser agradável; contexto educativo – relação com as famílias e os/as estudantes, compreender o seu contexto social.

As aulas têm que estar na medida do possível, vinculada, às pesquisas realizadas pelos educandos, propiciando uma possível resolução de alguns problemas encontrados ao se realizar a pesquisa (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES/ REFAISA, 2016, p. 12-13).

Ainda na fala do instrutor do curso, o monitor Thierry, o Plano de Estudo (P.E) é considerado:

O cargo chefe do dispositivo pedagógico, onde surge outras ferramentas e instrumentos pedagógicos, temas de interesse da realidade familiar e da comunidade, e reprodução da vida no campo. É um instrumento que possibilita o envolvimento do estudante com a comunidade, percebendo as questões empíricas, humanas, propiciando o maior diálogo com as famílias e entre elas, contribuindo para a troca de saberes, problemáticas das ferramentas tecnológicas que não propiciam o descobrimento e compreensão das suas realidades, o que é feito pelo P.E. O P.E tem como base uma metodologia científica, ou seja, motivação, fato concreto, análise, comparações, reflexão, ideia geral, - Metodologia Científica – hipótese, experiência, análise, fato concreto,

³² Projeto Político Pedagógico e/ou Plano de Formação.

reflexão, generalização. (...) É uma ferramenta para estudar e compreender a realidade, podendo ser uma comparação do espaço e do tempo (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES/ REFAISA, 2016, p. 12-13).

Da mesma forma com relação à Colocação em Comum, para o senhor Thierry, esse instrumento:

Tem por objetivo fazer com que o aluno analise uns aos outros, e também possa permitir que os jovens argumentem, defendam seus pontos de vista para aprender a fazer o enfrentamento nas discussões. É necessário que tenha uma ligação entre os conteúdos e a realidade das comunidades e alunos (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES /REFAISA, 2016, p. 14).

Para Gimonet (2007, p. 35), a aplicação de uma metodologia por parte do profissional de ensino requer habilidades e capacidades específicas, pois “a condução pedagógica desta atividade pelos monitores implica atitudes, saber-fazer e técnicas específicas. Seus papéis se assemelham muito aos da animação pedagógica”. Partindo dessa afirmação do autor, percebemos o quão é necessária e urgente a formação específica para o monitor, professor e para os educadores das EFAs, para que possam contribuir de forma mais propositiva com a construção do processo de ensino e aprendizagem e a transformação da realidade dos estudantes e com o projeto de campo.

Nesse sentido, não basta apenas saber dar aulas de determinados conteúdos, ou de conteúdos específicos. É necessário adquirir habilidades, aprender a conduzir o processo de formação fora da sala de aula, fora do espaço escolar. Animar a formação e problematizar a realidade que os estudantes vivem para encontrar as contradições. Isso implica para o monitor e para os demais profissionais reconstruir o seu perfil de profissional de ensino para atuar numa EFA. Um perfil que coadune com as características de educador, de militante das lutas dos sujeitos do campo.

Por isso, talvez, a angústia que percebemos na fala de algumas monitoras que estão há pouco tempo na EFA ao referirem-se à dificuldade na condução do processo educativo quando este precisa da articulação dos instrumentos pedagógicos:

Estou na EFA onde trabalho, há pouco tempo, uns, em média uns três anos, e ainda não consigo dá conta sozinha da condução da elaboração de um Plano de Estudo, de uma Colocação em Comum, por exemplo. Fazer, sabe, uma aula como eu gostaria, contextualizada com outras disciplinas e com a própria realidade dos jovens e de suas famílias. Sei lá fico nervosa, falta as palavras, é como se desse um branco, sabe. A gente tem que ter mesmo formação, ser ensinada como fazer. Mas, já tem alguns colegas que já domina isso. Uns já tem mais tempo. Mas é

assim mesmo, ou aprender. Até quando tiver na EFA vou me esforçar (MONITORA, 4, grupo 4º, entrevista realizada em 2019).

Em se tratando de um espaço de formação em que estavam presentes educadores com idades, experiências e nível de formação diferentes, notamos que as experiências de luta, de formação e prática de ensino dos que já tinham mais tempo no chão das EFAs contribuem bastante para a interação do conhecimento e da assimilação do processo de formação e para a reflexão.

3.3. As implicações da Formação por Alternância

A formação de educadores de modo geral tem sido um dilema que merece atenção por parte das instituições de educação superior, dos órgãos e gestores públicos.

Nos últimos anos, de modo geral, por conta das lutas dos sujeitos e de suas demandas, notou-se o empenho de instituições e dos poderes públicos no geral para a implementação de programas de formação inicial e continuada, preocupados principalmente com a introdução de múltiplas inovações curriculares e tecnológicas, imbuídas do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas historicamente desenvolvidas. Ou simplesmente, no propósito de cumprir os requisitos mínimos da exigência da legislação com relação à formação de professores.

No espaço formativo das EFAs, muitos são os profissionais que contribuem com a formação dos estudantes e de suas famílias. Entre estes, há os que são chamados de monitores, professores, educadores, parceiros da formação (GIMONET, 1998). Mas, seja o parceiro ou o profissional que estiver no contexto da Educação do Campo, precisa qualificar sua ação formativa de tal forma que possa ajudar os adolescentes, jovens e adultos a construir as competências básicas e necessárias através do processo de ensino e aprendizagem contextualizada, de convivência para que possam desenvolver suas habilidades e assumir a liderança na construção das transformações sociais, garantindo a sucessão familiar no campo, ajudando a construir as políticas estruturantes do projeto de campo.

Para tanto, é indispensável o acesso às políticas públicas de formação através das instituições de ensino, pesquisa e extensão, assim como permitir acesso aos recursos para que as organizações sociais dos sujeitos do campo possam ter cursos de formação específica.

Por outro lado, há a atitude autônoma do professor, do monitor com relação ao processo de busca, de pesquisa, de formação, da autoformação. Paulo Freire (2006, p. 14) diz: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Para Ramalho (2006, p. 26):

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização.

Analisando a afirmação de Ramalho, encontramos no espaço das EFAs da Rede monitores, professores e educadores que acumulam experiência no processo de ensino com uma sólida formação voltada para a Pedagogia da Alternância, fato que pode ser constatado no depoimento de um monitor-professor, quando afirma:

Eu estou na EFA desde a sua fundação em 1997, de lá pra cá participei de várias formações. Fiz parte da graduação da UNEB e REFAISA que aconteceu em Riacho de Santana no período de 2003, se não me engano. Não foi um curso que ensinou a gente sobre a Pedagogia da Alternância, mas ajudou a gente, eu e outros colegas das EFAs, ter um nível superior que era muito difícil naquela época. Ai depois fui participando sempre de formações que a REFAISA fazia nas EFAs e na UEFS de Feira, no MOC. Tinha formação inicial que era para os monitores e professores iniciantes, porque todo ano tinha gente nova nas escolas. Assim como tem até hoje. E tinha formação continuada, duas vezes no ano. Uma no início e outra no final e quando dava, tinha uma no meio do ano. A formação era sobre muitos temas que a gente das escolas decidia nas reuniões da Equipe Pedagógica da Rede. Ou lá nas escolas mesmo e mandava para a REFAISA. Tinha alguns que eram muito proveitosos, outros que não. Era assim, tinha umas discussões e assuntos que a gente aprendia e dava para trabalhar na escola e outros eram mais difíceis pra gente passar para os alunos (MONITOR, 2, grupo 1º, depoimento 2019).

Freire, ao dedicar uma atenção especial à formação dos educadores, já no final de sua vida, defendeu que:

[...]. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2006, p. 28).

Na Pedagogia da Alternância, a essência da formação direta ainda é atribuída aos monitores, atribuição essa que compõe suas características e perfil. De acordo com Begnami (2003), para o Movimento das EFAs,

O Monitor é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno [**estudante** – acréscimo nosso]. Portanto, o termo monitor não empobrece, pelo contrário, afirma suas especificidades inerentes ao funcionamento da alternância (BEGNAMI, 2003, p. 48-49).

Além dessa atribuição de educador que o monitor recebe, associa a isso o processo educativo que acontece através da cooperação de uma rede de parceiros cofomadores, pois, para Gimonet (2007, p. 147), a alternância propõe uma “partilha no poder educativo e remarca o papel do monitor como aquele que deve coordenar os diversos parceiros” para que aconteça, de fato, uma “formação contínua e integral na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diversificados: escola-meio” (DUFFAURE, 1993, p. 81 e p. 85 apud BEGNAMI, 2003, p. 47). Begnami (2003, p. 49) explica os papéis atribuídos ao monitor no processo de formação, ao fazer a distinção da função e atribuições entre monitor e professor nas EFAs, a exemplo do “monitor como um profissional gestor de relações”.

É função do monitor estimular os estudantes, aproveitar as potencialidades locais e desenvolver técnicas, tecnologias, participando das lutas e das organizações. Empreender conceitos e princípios de convivência justa, solidária, de cooperativismo e associativismo, sobre agroecologia. Praticar uma educação que ajude pensar, construir e fortalecer o projeto de campo e o projeto de sociedade para os sujeitos camponeses. Estar envolvido na realidade e em dilemas da vida do campo com suas problemáticas conjunturais, suas implicações políticas e sociais.

3.4. Iniciativas de Educação que fortalecem os sujeitos do campo

As diversas experiências de Educação do Campo construídas pelos trabalhadores organizados em suas instituições, sejam religiosas ou movimentos de reivindicação, a exemplo da Pedagogia da Alternância, de acordo com Araújo (2007, p. 63), Gimonet (2007, p. 94), Queiroz (2004, p. 96; p. 101) têm contribuído para formar as famílias agricultoras camponesas e os jovens, ajudando a construir alternativas para o bem viver.

Neto e Bezerra (2011, p. 9) citando Arroyo, Caldart e Molina (1998), afirmam que a Educação do Campo:

Tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

Já a Educação Contextualizada³³ traz a complexidade de compreender o contexto e vincular esse contexto ao entendimento do currículo (MORIN, 2001, p. 36). Bueno e Silva (2008), ao teorizarem e analisarem uma educação contextualizada voltada para a convivência com o semiárido, afirmam que:

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimo formas alternativas de produção da vida (BUENO; SILVA, 2008, p. 74).

Essas experiências de educação emancipadora da condição humana fazem parte de trilhas que os sujeitos do campo têm construído de forma estratégica em busca de direitos e dignidade para as famílias e para as comunidades. “A ideia de contextualização se funda no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento” (KRAUS, 2015, p. 3).

Com histórias semelhantes em muitos aspectos, mas caminhos trilhados de formas diferentes, a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em um período crítico na história do país, que foi o período da Ditadura Militar. Assim, a Pedagogia da Alternância encontra terreno fértil, é semeada, nasce, cresce, se enraíza e se espalha por todas as regiões do país. E ao trilhar pelas regiões, vai se construindo e se adaptando às realidades existentes.

A Educação do Campo, que nasce da luta efetiva dos povos do campo, sobretudo, na luta pela terra, tem na educação, o protagonismo político e possibilidade de criar outro projeto de sociedade, mais justa e inclusiva para os povos do campo. A pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, comungam de ideais comuns, a partir de suas concepções, princípios e finalidades educativas. Concepção política que se coloca a

³³ Kraus (2015, p. 3).

serviço da classe trabalhadora do campo. E nesse sentido, a luta nutre as relações e práticas dos sujeitos do campo, igualando saberes que se completam e se reconstróem constantemente, outros novos saberes a partir da interação de diversos saberes, como afirma Begnami (2011, p. 34), ao dizer que:

A Educação do Campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam as práticas sociais. Defende a tese de que não há saberes menores ou maiores, mas diferentes. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer a crítica, problematizar e construir novos saberes na interação dos diversos saberes. E que estes contribuam na solução de problemas e sejam referência para outra lógica de produção de trabalho que não seja a do trabalho na lógica dos princípios capitalistas.

Como se observa, historicamente, tanto a Pedagogia da Alternância como a Educação do Campo nascem como uma crítica e, ao mesmo tempo, como propostas de educação adequada ao contexto da realidade rural e camponesa. Nesse contexto, viabilizam nem só o acesso e a garantia à escola, mas consideram para a permanência vários aspectos, entre eles: 1) a formação humanizadora, integral do ser humano; 2) a escola para além de suas paredes e cercas; 3) centralidade da relação educação e trabalho, propondo fazer formação integral; 4) pedagogia da cooperação como uma característica fundamental; 5) que tenha o desenvolvimento sustentável como princípio; e 6) que conceba o estudante como sujeito (BEGNAMI, 2011, p. 35-37).

Percebemos um forte protagonismo nos últimos anos de vários sujeitos do campo em torno de iniciativas de educação, fruto de uma identidade ainda em construção, e assim, notamos que:

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo. Teve como agente principal os Movimentos Sociais em luta pela terra, nas últimas décadas do século 20, quando se depararam com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra, se os filhos saíam rumo à cidade para estudar? Mas existe uma história mais longa. Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo (MOLINA, 2010, p. 65-69).

De modo geral, as organizações dos CEFFAs e a Educação do Campo enfrentam problemas semelhantes e esbarram na necessidade de se relacionar com o Estado de forma

que garanta acesso às políticas públicas, que viabilize o funcionamento diferenciado das suas características peculiares da escola do campo. E por outro lado, “os movimentos e organizações, para além dos sujeitos, assumirem a necessidade de fazer o enfrentamento, a crítica ao Estado em suas várias formas de atuação, que possa garantir um tratamento igual aos desiguais” (BEGNAMI, 2011, p. 37).

Ainda sobre o conceito de Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, diz em seu Art. 1º:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008 apud MUNARIM, 2016, p. 6).

A Educação do Campo vai além desses conceitos formais e não diz respeito apenas à escola, como afirma Munarim (2016), quando traz um entendimento sobre o que se vem concebendo por Educação do Campo, fazendo referência a um trabalho seu, e assim reproduz um verbete elaborado com o título Educação do Campo para o Mestrado/UFMG. A definição de Educação do Campo que o autor traz expressa visões que não desprezam o seu conceito e estimulam a pensar o contraditório sobre o referido tema ao dizer que:

Educação do Campo: Concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil. O principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária. A partir da segunda metade da década 1990, notadamente o Movimento Sem-Terra (MST) e, pouco mais tarde, as organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), bem como outras organizações e movimentos sociais, fazem da educação escolar uma questão destacada em suas pautas. Com a entrada nessa cena de setores de universidades públicas, dinamizam-se ainda mais os debates acadêmicos, pesquisas e publicações, embates jurídicos e políticos, gerando-se, então, o ‘Movimento Nacional de Educação do Campo’ no bojo do qual se forja a concepção. [...] (MUNARIM, 2016, p. 6-7).

Observamos que o autor contextualiza o surgimento da luta pela educação paralela à luta pela terra a partir de 1980, com forte inserção de vários movimentos sociais que contribuem, junto com o MST, para fortalecer a luta pela Educação do Campo. Esses

movimentos contaram ainda com a entrada de setores de universidades públicas pelo país, fazendo pesquisa e trabalhos acadêmicos, ganhando assim mais visibilidade pública, pois a Educação do Campo, ao mesmo tempo em que expressa negatividade na sua essência, faz denúncia, gera resistência, fortalece a luta dos povos e sujeitos do campo.

Para Caldart (2008), a Educação do Campo se apresenta como resposta, como um rebento que cresce viçoso, frente ao olhar de descaso das autoridades e do próprio imaginário popular construído a partir do preconceito que ajudou a ver o campo sempre como inferior à cidade. Para a autora:

Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...] (CALDART, 2008, p. 67-86 apud MUNARIM, 2016, p. 6-7).

Para Caldart, a Educação do Campo se materializa nos conceitos de positividade e superação e nesse sentido:

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana' (CALDART, 2008, p. 67-86 apud MUNARIM, 2016, p. 6-7).

Além da luta por escola, os povos do campo lutam para fortalecer a resistência e sua emancipação junto às políticas públicas para garantir vários direitos. Para tanto, fazem a defesa de sua identidade com relação ao pertencimento ao campo. Nesse sentido, Munarim (2016) nos ajuda a entender os significados da educação nas expressões 'no campo' e 'do campo' para os sujeitos do campo. Para o autor, estes sujeitos sentem-se empoderados ao entender essa diferença, e explica:

Diz-se 'no campo', porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; 'do campo', porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive

identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria (MUNARIM, 2016, p. 6-7).

Nos últimos anos, a Educação do Campo ganhou bastante notoriedade no país inteiro. Por esse motivo, se faz tão necessária a formação dos educadores do campo contextualizada com a realidade do campo, de tal forma que os próprios educadores possam, a partir de sua vivência e experiências, concepções e princípios de vida, de mundo, de campo e de sociedade, contribuir com as transformações tão necessárias no meio rural. Primeiro, por sentirem-se parte, conviver, interagir, e conscientizarem-se em comunhão com os demais sujeitos no fazer pedagógico de suas ações formativas, de suas lutas com os jovens, com as famílias, com as comunidades, com os povos do campo. Ser lutador, militante. Trilhando, tecendo, entrelaçando, construindo significados e agregando ao seu fazer pedagógico enquanto educadores, e com isso transformando-se em comunhão com todos ao tempo que ajudam a transformar a todos (FREIRE, 1987). Uma formação epistemológica entrelaçada com o todo, fazendo a integralidade de todos os saberes, sejam os empíricos, científicos e humanos, formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... “todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 22).

A Educação do Campo envolve um universo de saberes que se completam nos propósitos dos “projetos de vida” dos sujeitos do campo. E por isso, pertinente é entender a formação inicial e continuada das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA, de maneira que possamos buscar elementos que contribuam com a reestruturação do Plano de Formação dessa Rede, como meio para refletir as novas perspectivas da educação e dos sujeitos do campo, levando em conta as políticas voltadas para a Educação do Campo e os projetos de sociedade existentes.

A história de vida de muitos monitores, professores e educadores das EFAs da Rede está vinculada de forma direta, em muitos casos, com a formação que as EFAs demandam para o seu processo de ensino. Muitos desses profissionais que estão atuando nas escolas são filhos de agricultores, que vivem na roça e têm ligação direta com os movimentos sociais de luta do campo. Outros vieram da cidade, tiveram contato com as EFAs e se identificaram com a proposta e tornaram-se monitores no processo, como consta nos depoimentos de alguns deles.

Sou Sérgio, entrei na EFA de Ladeiras em 2012, através do concurso do Estado, hoje sou monitor e diretor. No início, eu desconhecia todas

as ferramentas da Pedagogia da Alternância, mas estou aos poucos procurando aprender para tornar minha prática na escola melhor, por isso estou nesta formação. (MONITOR-PROFESSOR, grupo 3º, 1º módulo da Formação inicial, 2016).

Sérgio³⁴ é professor do Estado de Sergipe na EFA de Ladeirinha no município de Japoatã. Na época da formação, ele atuava na função de diretor escolar. A EFA de Ladeirinhas tem uma parceria direta com o Estado. Todos os professores são contratados pelo Estado. Mas pelo que observamos, a Secretaria da Educação do Estado de Sergipe não promovia curso de formação específica voltado para a Pedagogia da Alternância, (pelo menos na época dos depoimentos). A falta de formação específica sobre a Pedagogia da Alternância dificulta a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos e o acompanhamento dos estudantes no tempo família e comunidade, fato recorrente nas falas dos educadores, gestores das escolas, estudantes e das famílias durante as formações, visitas e eventos deliberativos da Rede.

Observamos que a maioria dos monitores e professores tem uma experiência de vida voltada para o campo. Como é o caso dos monitores Claudionor, Aguiário, e das monitoras Marienise e Glaucilene. Nos depoimentos que seguem, percebemos a ligação direta com a luta e com as diversas práticas de reprodução da vida e do universo do campo que educadores e educadoras enfatizam em suas falas ao se apresentarem:

Sou Claudionor, nasci e cresci no campo, fiquei órfão, fui para cidade estudar, voltei para o campo, fiz alguns projetos, curso de engenharia agrônômica. Sou assentado da Reforma Agrária. Há 2 anos a irmã Gabriela mim convidou para trabalhar na escola, na época eu trabalhava na Secretaria de Agricultura de Ribeira do Pombal, indo para a EFA, vi a possibilidade de passar para os alunos uma educação inovadora e a partir daí comecei a trabalhar na EFA (GRUPO 2º, depoimento realizado durante o 1º módulo da Formação inicial, 2016).

Sou Aguiário, eu na verdade, já vinha desde pequeno de um trabalho comunitário, sempre desenvolvendo atividades sociais. Vim da militância, na igreja e nos movimentos sociais, recebi a proposta de desenvolver um trabalho na escola, entrei na EFA de Antonio Gonçalves em 2005 e estou lá até hoje (GRUPO 5º, depoimento durante o 1º módulo da Formação inicial, 2016).

No espaço das escolas da Rede, temos a presença de professores cedidos pelas Secretarias de Educação dos municípios em regime de parceria. Muitos desses

³⁴ Tivemos a autorização dos participantes através do Termo de Declaração de Livre Consentimento dos sujeitos para participar da pesquisa, 2019. Além disso, os referidos depoimentos estão registrados no Relatório do 1º módulo da Formação Inicial Emergencial de Monitores realizado pela REFAISA em 2016, relatórios que eram lidos e submetidos à aprovação dos cursistas, dos gestores das EFAs e das associações mantenedoras das escolas.

professores se aproximaram da escola por conta da relação com a comunidade escolar, com os movimentos sociais e até mesmo pela curiosidade de conhecer mais de perto o sistema de alternância, como é o caso do Gilmar, quando afirma:

Sou Gilmar, professor da rede pública, trabalho na Secretaria de Assistência Social do município de Antonio Gonçalves com programas e oficinas. Comecei a ser parceiro da EFA em 2014, entrei na escola, através de Aguiário que me fez o convite, leciono História e Educação Física no Ensino Fundamental, já no Ensino Médio leciona Filosofia e Português (GRUPO 3º, depoimento concedido no 1º módulo da Formação inicial da REFAISA, 2016).

Notamos também, entre os monitores e professores, bastante preocupação com a formação, fato que constatamos na fala de Leduan. Filho de ex-aluno da EFA, tem dificuldade para estudar na EFA, mas vai se preparar e voltar para ser monitor da EFA de Brotas de Macaúbas, após retomada da escola:

Sou Leduan, sou filho de ex-aluno da antiga escola de Brotas, cresci ouvindo as histórias de meu pai sobre as EFAs, por causa do fechamento da escola não consegui estudar em EFA, em 2010 começaram as discussões para reativar a escola, em 2011 iniciamos a procura de uma nova turma, porém não começou a funcionar a escola. Ai, decidi fazer um curso técnico em Irecê, quando conclui, ainda tinha o sonho de estar dentro da EFA, voltei para participar da associação. Em 2014 fui convidado a ser monitor, fui passar um período na EFA de Correntina para conhecer e me adaptar à metodologia, uma espécie de estágio e hoje sou monitor da EFA de Brotas de Macaúbas, que voltou a funcionar há 1 ano e meio (GRUPO 2º, depoimento concedido durante o 1º módulo da Formação inicial da REFAISA, 2016).

Percebemos também a reafirmação da identidade quando se apresentam e se declaram filho ou filha de agricultores, assentados da Reforma Agrária, militantes de movimentos, com formação em Educação do Campo pela universidade. Como bem revela o depoimento de Marienise:

Sou Marienise, filha de agricultores assentados da Reforma Agrária. Militante dos quilombolas, fiz um estágio pelo curso de Educação do Campo via UNEB, este ano estou como monitora. Uma marca que eu considero muito forte com a EFA é o fato dos meus sobrinhos abandonados (órfãos) de pais vivos, e que tiveram a oportunidade de ir para EFASE³⁵, foi onde eles se estabeleceram, reconstruíram a vida. E de certa forma, sinto que existe o dever de contribuir com a EFA (GRUPO 3º, depoimento concedido na abertura do 1º módulo da Formação inicial da REFAISA, 2016).

³⁵ Escola Família Agrícola do Sertão (EFA de Monte Santo – Bahia).

Em vários depoimentos, percebemos a forte influência da família, através da mãe, da avó, na iniciação das primeiras experiências de organização e lutas, voltadas para o campo, ao participar do movimento sindical e jornadas dos lavradores e lavradoras, desde criança. Para alguns monitores, professores, ao estar presente, participar, ouvia falar, desde de criança junto com seus familiares, guarda na mente os ensinamentos e quando cresce, começa a estudar, vai procurar se encontrar com a Educação do Campo, com a experiência das EFAs e com outros movimentos de luta dos sujeitos do campo, como revela a fala da monitora Glaucilene da EFA de Alagoinhas e o monitor, Jardel da EFA de Monte Santo.

Sou Glaucilene, filha de agricultores, cresci indo à igreja com a minha família, fui catequista, secretária da associação da comunidade, participava das reuniões do Sindicato dos Trabalhadores e da Jornada dos Lavradores desde criança com a minha avó. Dentro desses movimentos ouvi falar da EFA, mas não conhecia. Em 2002 minha irmã foi estudar na escola, a partir daí começou a conhecer a EFA de Alagoinhas. De 2006 a 2008 surgiu a oportunidade de fazer o curso, depois de formada atuei em algumas empresas e em 2013, fui convidada a ser secretária escolar da EFA e em 2016 assumir a monitoria da escola, continuou até hoje e faço parte da Equipe Pedagógica Regional da REFAISA (GRUPO 3º, depoimento concedido no 1º módulo da Formação inicial da REFAISA, 2016).

Sou Jardel, a minha mãe trabalhava na EBDA³⁶, e me levava para as atividades de campo e ia gostando de ver as coisas. Trabalhei como voluntário do conselho tutelar e colaborador de um projeto de hortas comunitárias. Fui para UFRB³⁷ fazer o curso de Agroecologia, me formei em 2015, em seguida recebi o convite para trabalhar em Lençóis, mas não quis ir, pois era contraditório com a minha formação. Depois conheci a ARESOL³⁸ e a EFA de Monte Santo, e fui convidado por Nelson a fazer parte da equipe da escola e hoje estou me surpreendendo a cada dia com a educação da EFA, dá para ajudar a transformar. Sou monitor de agricultura e coordenador de um curso superior de agroecologia (GRUPO 3º, depoimento concedido na abertura do 1º módulo da Formação inicial de monitores da REFAISA, 2016).

Há muitos monitores que foram ex-alunos da EFA, onde trabalham atualmente, o que ajuda muito na condução da formação segundo eles, pois conhecem o processo de forma mais completa e com mais propriedade, têm mais experiência acumulada a partir da condição de ex-estudante e de monitor atualmente, como é o caso de Alan, Tiago e Romário. Eles estudaram, ganharam novas experiências para gerir a educação na EFA e

³⁶ Empresa Abaiana de Desenvolvimento Agrícola.

³⁷ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

³⁸ Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda.

coordenar outros movimentos que somam na parceria para fortalecer a ação formadora da Educação no Campo.

Sou Clemerson Alan, nasci e cresci na cidade de Senhor do Bonfim com os meus avós que eram agricultores, depois me mudei com os meus pais para o município de Santa Luz e lá conheci a EFA de Valente, cursei o ensino fundamental de 2009 a 2012, tive a oportunidade de estagiar na EFA de Alagoinhas em 2012, onde conheci e gostei. No ano seguinte fui fazer o ensino médio, em 2015 conclui e em 2016 fui convidado para trabalhar como monitor (GRUPO 3º, depoimento concedido durante o 1º módulo da Formação inicial da REFAISA, 2016).

Sou Tiago, sou ex-aluno da EFA de Sobradinho, o meu ingresso foi quando não tinha mais vaga, na época era por processo seletivo, mas consegui passar na peneira, depois estudei no CETEP³⁹, morei na República do IRPAA⁴⁰, logo depois ingressei no IRPAA, em 2008 a EFA quase fechou, uma vez que a associação não correspondia mais aos anseios das comunidades, um grupo de ex-alunos se juntaram e fizeram um processo de restauração da escola, para fortalecer o projeto, contactaram novos alunos, mantivemos alguns funcionários antigos e demais atividades. Hoje sou membro da equipe de professores da EFA, da coordenação do IRPAA e da diretoria da REFAISA desde 2013 (GRUPO 2º, depoimento feito durante a abertura do 1º módulo da Formação Inicial Emergencial de Monitores, 2016).

Sou Romário, em 2008 conheci a escola, 2009 a 2011 estudei o ensino fundamental na EFA, fiz o curso profissional de Técnico em Agropecuária em outra escola e nesse período entre 2012 a 2015 fui voluntário na EFA de Ribeira do Pombal e 2016 comecei como monitor (GRUPO 3º, depoimento feito no 1º módulo da Formação inicial Emergencial de Monitores, 2016).

Observamos o quanto os monitores fazem questão de trazer em seus depoimentos o processo histórico, atribuindo-lhe significado através da sua fala que muito revela os sentidos e motivos de ser um professor, um monitor, um educador da EFA. Têm uma história construída com muita luta, dentro de um contexto, pois o que parece é que suas vozes representam muitas outras pessoas que contribuíram para que chegassem ao espaço da escola, como protagonistas de uma forma diferente de fazer educação inclusiva e que promove justiça social.

O campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO et al., 2005, p. 12). Segundo Caldart (2004), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na

³⁹ Centro Técnico de Educação Profissional, ligado à Secretaria Estadual da Educação da Bahia.

⁴⁰ Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada.

escola na família, na comunidade, no movimento social” (p. 158). Nesse sentido, a autora enfatiza que a formação humana dos sujeitos é um dos focos principais na atuação dos educadores, professores do campo.

De modo geral, observamos que “a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 395). Mas, como forjar uma formação para o educador do campo, levando tudo isso em conta, em meio a falta de políticas que financiem essa formação? Esse dilema tem se tornado um grande desafio para a Educação do Campo e para as EFAs.

3.5 O alicerce e o lançar das sementes da formação dos educadores

A UNEFAB é a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Com a sua criação em 12 de março de 1982, em São Mateus, no Espírito Santo, o movimento das escolas famílias amplia seu alcance no país, isto por conta do papel desempenhado em parceria com as organizações de trabalhadores rurais, camponeses que passam a reivindicar efetivamente seus direitos, entre estes, a luta pela escola e educação do campo como estratégia de desenvolvimento local. Nesse sentido, a UNEFAB torna-se uma ferramenta indispensável nessa luta. “O processo crescente da expansão do modelo exigia uma organização de porte nacional para cuidar dos princípios políticos, filosóficos e metodológicos das EFAs do Brasil” (UNEFAB, 2019, p. 30).

Com a criação da UNEFAB, por todas as regiões do país vão surgindo as Associações Regionais ou Estaduais das escolas famílias que desempenharão a função de assessorar as escolas, descentralizando a atuação da UNEFAB, inclusive a capacitação pedagógica dos monitores e assessores pedagógicos, que sempre esteve sob a responsabilidade do MEPES. A UNEFAB assume de forma mais efetiva essa tarefa, além do compromisso de reorganizar o movimento a nível nacional, ampliando seus compromissos e atuação.

Pensando nas ações formativas, a UNEFAB cria em 2007 a Equipe Pedagógica Nacional – EPN composta, em sua maioria, por representantes das Associações Regionais (BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003) para “ajudar a dinamizar e organizar as formações e produzir material político pedagógico” (ARAÚJO, 2013, p. 101), indispensável para pensar as novas ações e desafios conjunturais.

Para além da formação, a UNEFAB tem o compromisso de realizar articulação das EFAs do Brasil, bem como desenvolver ações que fortalecem as políticas de desenvolvimento da Educação do Campo, Educação Contextualizada popular e de convivência com os diversos biomas e ecossistemas nos diversos territórios do país.

As ações da UNEFAB em sua maioria são de incentivo à formação, apoia a busca de parceria com as regionais para os projetos e programas de formação inicial e continuada dos seus profissionais. Cria materiais para subsídios do processo de ensino e das formações dos jovens e de suas famílias, bem como dos formadores e dos parceiros. Mas no geral as ações da UNEFAB se voltam para o acompanhamento, formulação, debate e construção de políticas públicas de apoio à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas. Com isso, participa de fóruns permanentes de debates, comissões de frente parlamentar, comitês, conselhos e outros coletivos, tendo em vista cumprir seu papel de articuladora e fomentadora do debate voltado para as políticas na área educacional para o campo.

3.6. História da Formação Inicial de Monitores do Movimento CEFFA

De acordo com Gimonet (2002, p. 89), a formação de monitores “nasceu em 1975, para atender às necessidades de uma instituição educativa para a formação contínua de seus professores e de um organismo de formação de adultos”. Em um breve retorno à história da formação em alternância, observamos que a formação teve início nas Casas Familiares Rurais – CFR na França, ampliando para outras formas e instituições formativas, consolidando-se assim, enquanto experiência de formação significativa entre os trabalhadores do campo, envolvendo o cooperativismo, até ganhar atenção da universidade que aproveita a iniciativa e experiência inédita e certifica os estudos voltados para as práticas sociais (REVISTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA - UNEFAB, 2007, p. 79).

Em meio às dificuldades administrativas das escolas na França, os pais agricultores assumem a administração no lugar do Estado. Segundo Esteves et al. (2017, p. 5), “Devido à rápida expansão das CFR’s no país, logo se fez necessário que os monitores tivessem também uma formação adequada e específica para corresponder às necessidades da realidade pedagógica e metodológica proposta pelas Casas”. A expansão avançava tanto, que em pouco mais de 15 anos, as “Maisons Familiales saltaram de 30 para 500 instituições” (ESTEVES et al., 2017, p. 6). E por isso, justifica a preocupação

em ampliar e intensificar a formação dos formadores na época, tendo suas ações convergido para a criação de estrutura formativa, e dessa forma:

A primeira Escola para Monitores surgiu em 1942 e disponibilizou para formação cursos específicos na área da agricultura, tanto que para se formar monitor (docente) das Maisons Familiaes o indivíduo deveria ser agricultor e ter os estudos primários concluídos. Ao longo dos anos a necessidade de se estruturar de forma mais consolidada foi inerente, não apenas se tratando da parte física, mas num conceito de Formação Geral (ESTEVEES et al., 2017, p. 5).

Neste mesmo sentido da formação inicial de formadores docentes, Paolo Nosella (2014, p. 53), pesquisador da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas, nos apresenta a estrutura curricular de formação em decorrência da ausência de algumas áreas de formação no início da implantação das EFAs no Brasil, precisando, assim, acrescentar à matriz do curso de formação de monitores outras áreas de formação. Para Nosella (2014, p. 53):

Sentiu-se a necessidade de aumentar também a formação geral, sendo insuficiente a que eles tinham adquirido no primário, médio e nos cursos por correspondência. Então, abriu-se mais um período de formação (pré-formação) exclusivamente de cultura geral (matemática, linguagem, ciências sociais etc.). Atualmente, portanto, o curso para monitores estruturou-se desta forma: Pré-formação (um ano); Formação técnico-agrícola (um ano); Formação pedagógica (um ano); os três centros funcionam em regime de alternância, porém, evidentemente, com um tipo de alternância diferente da das Maisons Familiaes: é uma alternância de tipo profissional, em ambientes ou propriedades agrícolas que se relacionem com os objetivos dos três centros de formação.

Ainda para Nosella (2014, p. 54), a expansão da formação dos sujeitos envolvidos no contexto das EFAs precisa seguir os princípios fundamentais que estrutura a dimensão da formação, que deve estar sempre putada na “fidelidade ao princípio fundamental da alternância: estudo – realidade territorial – profissão.”

Já no Brasil essa formação específica para seus educadores tem pretensão de fortalecer e consolidar um novo sistema de educação, voltada para o campo e com isso “uma outra escola vai exigir um outro educador” (BEGNAMI, 2004, p. 6). Com esse propósito formativo, o Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, assume a formação desse novo educador, o monitor das EFAs que vai aos poucos despontando, brotando do fazer educação com os movimentos sociais do campo, das associações comunitárias, com as famílias, nas suas variadas militâncias política e religiosa.

O MEPES serviu de apoio formativo para a base institucional e nascimento de muitas escolas, inclusive as da Bahia. Em 1995, antes da existência da REFAISA, monitores da EFA de Valente, assim como de muitas outras, foram fazer o curso preparatório no MEPES para iniciar as atividades educativas na própria EFA no ano seguinte, dando início à primeira turma. Dessa formação participaram as monitoras Marilene Bispo e Cristina Vitória. A partir de 1998, fizeram Formação em Serviço os monitores Crispim Nelson, Jonilson e as monitoras Vera Lúcia e Miriam Santana, fato comprovado pela própria monitora Marilene Bispo em depoimento.

Com o passar dos anos, o movimento coordenado pela UNEFAB através da Equipe Pedagógica Nacional – EPN, articula e coordena as formações de monitores e educadores dos CEFFAs em todo Brasil. Se junta à UNEFAB na formação a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR SUL, que “contribui para uma nova visão e uma nova prática de formação pedagógica” (UNEFAB, 2007, p. 77). E posteriormente se ampliam para ARCAFAR-NORTE e NORDESTE (Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte e Nordeste).

A Equipe Pedagógica Nacional assume uma nova dimensão que ultrapassa a estrutura educativa e organizativa da UNEFAB e passa a ser uma EPN dos Centros Familiares – EPN/CEFFA. Com isso, o processo de formação de monitores/formadores é descentralizado ao tempo em que “intensificou a formação de assessoria pedagógica ao transferir para as associações regionais a responsabilidade de assumir a formação de monitores” (QUEIROZ, 2004, p.20).

O marco que fomentou o debate sobre a formação, segundo Begnami (2003, p. 79), foi o Seminário Internacional que aconteceu em 1996 na cidade de Guarapari, no estado do Espírito Santo. Na época, discutiu-se a formação dentro do movimento CEFFA, com o tema, “Formação: garantia para o mundo rural do futuro”. Na oportunidade, segundo o autor, a discussão trouxe muitas questões voltadas para a formação de monitores, formação das famílias, dos dirigentes das Associações, além da formação mais apropriada à realidade rural brasileira, priorizando assim uma formação mais significativa para o movimento. (BEGNAMI, 2003, p. 79).

Dessas discussões, muitos encaminhamentos foram tirados no sentido de criar as condições para promover a formação dentro dos CEFFAs no país. Posterior a esse evento, a EPN promoveu várias formas e meios para construir Plano de Formação voltado para as famílias e para os dirigentes das associações gestoras dos CEFFAs, além de procurar aperfeiçoar a formação dos educadores.

3.7 EPN e suas atribuições no processo formativo

Criada em Salvador nos dias 12 a 16 de maio de 1997, a EPN assumiria a partir da sua institucionalização a responsabilidade de fomentar, articular e promover a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores dos Centros Familiares de Formação por Alternância, os CEFFAs. O que se referia a uma formação inicial e continuada específica de monitores voltada para os princípios e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

O que motivou a criação da EPN foi a necessidade de ter dentro da própria UNEFAB um espaço mais específico para debate e reflexão sobre a formação inicial e continuada dos monitores, preocupação recorrente desde 1995, que contou com a presença e apoio técnico e financeiro da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais – SIMFR, sediada em Bruxelas na Bélgica (UNEFAB, 2007 p. 79) e que desde do início dos anos 1990 já vinha apoiando iniciativas para formação e acompanhamento técnico pedagógico aos CEFFAs do Estado do Piauí, Maranhão, Pará e Amapá, tendo a assessoria do senhor Thierry De Burghave.

O trabalho de assessoria às EFAs dos estados citados revelou a realidade das escolas, constatando:

O isolamento das escolas, descaracterização da identidade e princípios da pedagogia da alternância, falta de preparo dos monitores para o exercício da função e aplicação dos instrumentos pedagógicos, falta de formação para os dirigentes das associações bem como falta de operacionalidade dessas associações locais em suas funções associativas de articulação e mobilização do seu público alvo, falta de apoio e assessoria pedagógica, realidade que se assemelhava aos CEFFAs de outros estados (BEGNAMI, 2007, p. 80).

Todos estes problemas apelavam para a UNEFAB um apoio mais efetivo e direto. Situação a qual a UNEFAB não se sentia em condições na época para corresponder. Somente depois do apoio financeiro da SIMFR foi possível estruturar um planejamento direcionado para a realidade dos CEFFAs em várias regiões do Brasil. O planejamento considerava em suas ações articulação, mobilização e apoios para criar o fortalecimento das Associações Regionais dos CEFFAs nos estados, dinamizando o acompanhamento das escolas e formação com as famílias, estudantes e parceiros da formação. Nesse

sentido, a década de 1990, foi o período considerado por Begnami (2006) em que mais surgiram EFAs no Brasil.

Com a criação das Associações Regionais e da EPN, a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das EFAs ganha um outro patamar. Sai de um espaço limitado para abarcar toda demanda da formação inicial que emergia por conta do surgimento de várias escolas, formação que o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES realizava a partir da década de 1970, que tinha a incumbência de capacitar os monitores do Brasil inteiro e a partir de então, UNEFAB, com a sua articulação, começa a compactuar e dividir com as regionais a responsabilidade da formação dos educadores.

A partir de 1997, a EPN começa a construir o Plano de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância para monitores iniciantes. As atividades da UNEFAB pautaram a importância do fortalecimento dos organismos associativos de gestão das escolas nos níveis local, regional e nacional⁴¹.

3.8. Um Plano de Formação Inicial e Continuada dos CEFFAs

O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, foi criado a partir de 2003 pela UNEFAB até então, serve como base para a formação dos formadores nos CEFFAs. O plano foi estruturado, considerando: 1) A Alternância como o lugar da experiência na formação; 2) O Monitor, ator de sua formação; 3) A formação pela pesquisa; 4) Um conjunto de parceiros colaboradores na formação; 5) Acompanhamento e Avaliação (BEGNAMI, 2003, p. 85).

O processo de formação de monitores segue uma construção coletiva do movimento da Pedagogia da Alternância ancorado nas lutas dos sujeitos do campo, numa dimensão mundial, como bem afirma Freitas (2015, p. 180):

A formação dos monitores na Pedagogia da Alternância (PA) acompanha o histórico de construção do Movimento, seja em nível nacional ou internacional e em alguns momentos da história foi um fator decisivo para que a experiência educativa não se perdesse nas suas diretrizes político-pedagógicas e mantivesse em rede seus princípios e/ou pilares, tais como, uma Associação de Pais na gestão, a Pedagogia da Alternância, a Formação Integral do aluno e seu Projeto de Vida e o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do meio.

⁴¹ Begnami (2006, p. 44 e 2007, p. 79).

Um Plano de Formação Pedagógica Inicial e Continuada de monitores e professores, se configura como uma estratégia importante para o fortalecimento das práticas voltadas para a Educação do Campo, para o meio rural, sobretudo para uma educação inovadora, como tem sido a Pedagogia da Alternância. Um dos princípios da Pedagogia da Alternância, numa “alternância real” ou “alternância integrativa” (GIMONET, 2007, p. 120), é realizar formação específica para início e continuidade do trabalho numa Escola Família Agrícola.

A Formação Inicial de Monitores, denominada de FIM, é organizada em onze módulos com temáticas específicas, com propósito de fazer com que o profissional e parceiro da formação, monitores e professores, adquiram competências gerais e específicas, para poder atuar melhor nas escolas famílias. (UNEFAB, 2005. p.30). Trata-se de “uma iniciação e aprendizagens básicas do monitor” (GIMONET, 2007, p. 150), independente do grau de sua formação acadêmica. Visa sobretudo, “garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógicos fundamentais do sistema educativo dos CEFFAs” (CEFFAs, 2003, p. 06). Essa formação, atualmente, fica na responsabilidade das Regionais em cada Estado, mas sempre teve o acompanhamento da UNEFAB.

O Plano de Formação Inicial e Continuada é organizado em Dossiês da Formação por Alternância, cujo objetivo principal é orientar e promover a formação de suas equipes de profissionais e educadores para atuarem nos espaços formativos das escolas, como já foi dito anteriormente. Esses dossiês se constituem em material didático pedagógico com objetivos, metodologia, programação geral, textos teóricos sobre os referidos temas, programação de estudo e pesquisa, tanto para o tempo escola, quanto para o tempo famílias/comunidade, para subsidiar a formação nas Regionais e nas escolas.

O curso tem uma programação com tempo de duração de dois anos e meio, distribuído em sessões a serem realizadas pelas regionais. As sessões presenciais têm carga horária de 40 horas (uma semana). Dessa forma são três sessões no primeiro ano de curso, três no ano seguinte e apenas uma sessão no terceiro ano. Essa última sessão é reservada para a conclusão do curso com a defesa do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PEPP⁴². No total, o curso tem uma carga horária de 500 horas de formação. Sendo que essa carga horária é dividida por igual em horas presenciais e horas do período socioprofissional (CEFFAs, 2003, p. 26 apud FREITAS, 2015, p. 190).

⁴² É um instrumento pedagógico específico da formação da Pedagogia da Alternância. Esse instrumento transcende a um projeto de pesquisa, “é um instrumento de prognóstico, diagnóstico, análise, elaboração e intervenção da realidade” (FREITAS, 2015, p. 198). Ver mais a respeito em (CEFFAs, 2010, p. 13) e (BEGNAMI, 2003, p. 88).

Segue um quadro com a distribuição dos módulos, temas, carga horária no centro de formação e no meio socioprofissional, durante os três anos.

Quadro 04 - Programação da Formação Inicial de Monitores

Módulo	Tema	Data	Local	Carga Horária	
				Centro de Formação	Meio socio-profissional
1º ano da formação					
1	O/a monitor/a e Associação			20	10
2	O/a monitor/a e o processo de ensino-aprendizagem			20	10
3	O/a monitor e os Instrumentos da Pedagogia da Alternância			40	10
4	O/a monitor/a e o Plano de Formação			25	10
5	O/a monitor/a e o Projeto Profissional do Jovem – PPJ			15	
	Projeto de Pesquisa do Monitor/a – PPEP				30
2º ano de formação			Subtotal	120	80
6	O/a monitor/a o educando			25	10
7	O/a monitor/a e as relações humanas			15	10
8	O/a monitor/a e as parcerias na formação			15	10
9	O/a monitor/a e o desenvolvimento local sustentável			25	10
10	O/a monitor/a e as Correntes Pedagógicas			40	10
	Experimentação Pedagógica				90
3º ano de formação			Subtotal	120	140
11	Socialização e defesa da pesquisa	40			
Total parcial da carga horária				280	220
Total geral				500	

Fonte: Caderno de Campo – 1º ano – Formação Pedagógica Inicial de Monitores, UNEFAB (2003).

Como observa-se, na programação da Formação Inicial de Monitores exposta no quadro acima, temos na primeira coluna a relação dos Módulos da Formação referentes ao primeiro, segundo e terceiro ano. Além disso, traz a relação dos temas, a carga horária a ser realizada no centro de formação, ou seja, na EFA, e a carga horária a ser cumprida no meio socioprofissional, que neste caso nos referimos ao tempo família/comunidade, local e espaço de vivência das experiências dos estudantes.

Analisando a programação detalhada da Formação Inicial de Monitores (UNEFAB, 2003), destacamos os principais temas e objetivos a partir da sua importância prática na Rede com relação à realização de uma Formação Inicial Emergencial. Nesse sentido, temos os seguintes temas por ordem de importância no ponto de vista dos educadores da Rede⁴³:

⁴³ Estas propostas avaliadas e definidas pelos monitores compõem o Roteiro para Reestruturação do Plano de Formação da Rede.

- I- O Monitor/ Professor e a associação – objetivo: Conhecer a história, o papel, o funcionamento e as características da Associação da EFA a nível local, regional, nacional e internacional;
- II- O Monitor /Professor e o processo de ensino-aprendizagem – objetivos: Preparar e ministrar aulas na metodologia proposta pela pedagogia da alternância; utilizar adequadamente recursos didáticos que facilita e organiza o processo ensino-aprendizagem; definir técnicas qualitativas que possibilita avaliação formativa;
- III- O monitor e o professor e as Correntes Pedagógicas – objetivos: Conhecer alguns autores e as principais ideias pedagógicas que fundamentam a Pedagogia da Alternância; identificar as principais características da Pedagogia da Alternância para assumir práticas educativas coerentes com os seus princípios; conhecer a legislação básica e a estrutura atual da educação brasileira e conseguir defender e argumentar as bases legais que fundamentam o funcionamento da Pedagogia da Alternância com suas especificidades;
- IV- O Monitor/Professor e os Instrumentos da Pedagogia da Alternância – objetivos: Conhecer e aplicar os instrumentos pedagógicos das EFAs; garantir uma formação em tempo integral e contínuo nos tempos e espaços diferentes, utilizando adequadamente os instrumentos pedagógicos, facilitando a aprendizagem dos educandos;
- V- O monitor e o professor e o desenvolvimento local sustentável – objetivo: Conhecer o meio no qual se situa a EFA e as relações que resulta dos diferentes atores; compreender os mecanismos do processo de desenvolvimento no contexto em que se situa a EFA; compreender que o monitor/professor é um agente de desenvolvimento local a partir de sua atuação na EFA e do seu engajamento social, cultural e político.

Analisando a programação temática da formação inicial e continuada, considerando a eminência das problemáticas atuais voltadas para o campo, os representantes das EFAs na EPR recomendam ainda, no percurso da formação, a inclusão de um módulo sobre a história, origem e definição da Pedagogia da Alternância e as concepções e princípios da Educação do Campo, questão agrária e outros temas voltados para área técnica profissional.

Fazendo a interface com a profusão das pautas atuais da formação voltada para o campo, o Professor Miguel Arroyo (2007, p. 167) lança um questionamento bastante oportuno: Qual a formação específica para ser educador (a) do campo? O autor reafirma a pauta das reivindicações dos movimentos sociais nos programas de formação de educadores do campo, ao tempo em que ressalta as considerações indispensáveis à formação deste profissional que atua nas escolas do campo. Para Arroyo, 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, p. 167).

O autor enfatiza ainda a formação para um projeto de campo definindo como parte integrante de uma formação específica de um educador do campo. Ressalta a falta de políticas para formação permanente de educadores, evidenciada também pela ausência de políticas de Educação do Campo. Enaltece as iniciativas dos movimentos sociais em suas acirradas reivindicações sobre o campo, fortalecimento da agricultura familiar e permanência dos sujeitos do campo (ARAÚJO, 2013, p. 78) que em seus projetos e lutas de campo fazem a:

[...] defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos. Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da Educação do Campo e da formação de seus profissionais (ARROYO, 2007b, p. 171 apud ARAÚJO, 2013, p. 78).

Ainda sobre o Plano de Formação mencionado logo acima, remetemos a uma reflexão na perspectiva de Arroyo (2007) tratada por Araújo (2013, p. 79) em sua tese, quando a mesma traz a expressão do autor sobre a política de formação construída pelos movimentos sociais, contrapondo-se aos programas tradicionais existentes de formação que deixa ausente as:

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 (ARAÚJO, 2013, p. 79).

No processo de construção de cursos e atividades formativas é preciso levar em consideração sempre no ponto de partida da discussão o perfil do educador do campo que se deseja formar. Questionamentos de educadores renomados no processo de montagem de cursos de formação nos ajudam a entender a problematização que deve pautar as discussões em torno do tema em qualquer proposta de formação, sobretudo, da Educação do Campo, conforme afirma Begnami (2019) ao dizer que:

Para a criação de um curso destinado à formação de professores para atuação específica no campo, entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o perfil de educador que se queria formar. Para isso, seria preciso responder a perguntas tais como: Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria deixar qual a sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40 apud BEGNAMI, 2019, p. 185).

Questões presentes na citação acima, nos faz refletir sobre a importância da luta pela ampliação da escolarização em todos os níveis e modalidades de ensino no campo, principalmente por conta da dificuldade da formação que os educadores das escolas do campo enfrentam em sua maioria, se não em todas as situações, referente ao percurso da formação dos estudantes, que posteriormente tornam-se educadores das EFAs e das demais escolas do campo.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada precisam reconfigurar os propósitos dessa escola do campo, sobretudo, considerando o perfil e a situação de carência em o educador campo é formado. O Plano de Formação precisa contribuir para sanar ou diminuir de forma significativa as carências na instrumentalização dos atuais profissionais e dos futuros educadores que estão formando ou ajudarão a formar os sujeitos do campo. Para além disso, o Curso de Formação para professores, monitores e educadores do campo, conduzido pelas Universidades, institutos de formação ou pelos movimentos sociais, precisa, sempre, deixar bem explícito, qual a sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo.

Talvez falte ao movimento CEFFA a inclusão de temas em seu Plano de Formação que contemplem de modo geral e específico as diversas categorias, dilemas e conflitos do campo, conforme Arroyo reconhece. Ou seja, oferecer, além da dimensão pedagógica, outras possibilidades de debate que vislumbre o entendimento da categoria campo. Mas, pelo que consta, estava prevista uma revisão do Plano de Formação dos CEFFAs e não foi possível realizá-la, como afirma Freitas (2015):

(...) em 2006, surge a necessidade de rever mais uma vez o novo plano de formação de monitores, devido ao enfraquecimento do processo de formação inicial. Contudo, tal articulação por uma nova revisão formal não foi à frente. São duas as principais causas apontadas: a alta taxa de evasão dos cursos e a rotatividade dos monitores nas EFAs. Mas outras questões repercutiram também como a ausência de um certificado acadêmico dos cursos, seja em nível de especialização (para quem já era graduado) ou de extensão (para quem tinha apenas nível médio) (FREITAS, 2015, p. 185-186).

A formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, segundo Gimonet (2007, p. 150), “não poderia ser feita de ensinamentos e de consumo de conhecimentos abstratos fora da realidade dos monitores/professores”. Ao contrário, deve ser “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.” (Ibidem, p. 150). Ou seja, precisa fazer sentido, ser significativo, acolher o projeto de campo e os desejos desses sujeitos.

Como se observa, a formação pedagógica se torna, portanto, uma exigência do movimento para todos os monitores, professores e educadores que atuam numa escola, que trabalha com a Pedagogia da Alternância, e, por isso mesmo, visa prioritariamente à docência, mas também, às atividades específicas que os monitores desempenham num CEFFA, entre essas, a de ser responsável pelo processo educativo do alternante (BEGNAMI, 2003), além do espaço escolar.

Principais 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.

Um dos dilemas da formação inicial e continuada a nível específico dentro das regionais do movimento da Pedagogia da Alternância ainda é a certificação. Certificação essa, que comprova a experiência formativa para consolidar a carreira profissional e assim, cada monitor, professor e educador possam ter reconhecimento da carreira e os seus direitos trabalhistas reconhecidos.

A ausência de um certificado acadêmico dos cursos, seja em nível de especialização (para quem já era graduado) ou de extensão (para quem tinha apenas nível médio), (...) também, contribui para a alta taxa de evasão dos cursos e a rotatividade dos monitores nas EFAs (FREITAS, 2015, p. 186).

A falta de garantias é uma angústia e incômodo que tem se apresentado muito constante nas conversas e encontros pedagógicos de monitores e professores das EFAs. Isso nada mais é do que a busca pelo reconhecimento ao exercício da docência pelos próprios monitores, uma vez que a categoria denominada “monitor” não tem reconhecimento nacional no catálogo das profissões. Nesse sentido:

As condições de trabalho do referido Monitor/professor exigem formação específica e benefícios remuneratórios diferenciados, que nem sempre a realidade econômica o permite. Na prática, o termo Monitor não deve constar no contrato de trabalho por uma questão do não reconhecimento como uma ocupação profissional. Prevalece o termo professor. Apesar da tradição histórica alegada nos discursos recorrentes do movimento CEFFA, entendemos que há uma necessidade de se lutar, não pelo reconhecimento de uma nova ocupação com o nome de Monitor, como se esta nomenclatura em si garantisse o perfil profissional desejado, mas por condições mínimas de trabalho, com um plano de carreira que garanta dignidade e atrativo para a continuidade nesta atividade (BEGNAMI, 2019, p. 127).

O que Begnami traz é tão presente, tão recorrente no movimento CEFFA quanto seu histórico. É lamentável que em pleno 2020, muitas escolas pelo Brasil afora e no estado da Bahia, principalmente, amarguem ainda essa triste realidade. Monitores, professores que trabalham e não têm seus direitos trabalhistas e contratuais garantidos. Direitos como ter carteira assinada ou ter um contrato de trabalho formalizado, ter contracheque, não receber seus vencimentos através de recibo. Ter horário de trabalho e descanso, férias, fazer formação, entre muitas outras questões. Em muitos casos, a questão dos direitos trabalhistas apresenta grande contradição em relação ao Projeto Político da

escola. A escola forma para reivindicar direitos, mas por conta da sua falta de autonomia financeira, amarga essa realidade tão contraditória com o projeto libertador.

No que se refere à formação, o movimento CEFFA tem firmado, em vários momentos, parcerias com as universidades para realizar a formação e certificação dos educadores. Ao longo desses anos, o movimento das EFAs da Bahia, firmou parceria com a Universidade do Estado da Bahia, UNEB⁴⁴, com a Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. E no geral, o movimento, a nível nacional, realizou parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES⁴⁵, Universidade Nova de Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours – França⁴⁶, Universidade Católica de Brasília – UCB⁴⁷, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG⁴⁸, entre outras muitas iniciativas, espalhadas pelo país e até no exterior.

⁴⁴ A UNEB estabeleceu parceria com a AECOFABA e REFAISA para a realização do Curso de Licenciatura em Letras, Matemática, História, Geografia e Biologia para qualificar e habilitar professores em 2003.

⁴⁵ Realização do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em parceria com o MEPES nos anos 90, com apenas uma turma.

⁴⁶ Mestrado Internacional em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Brasil e certificado por duas universidades estrangeiras.

⁴⁷ Pós-Graduação *Lato Sensu* para monitores dos Centros de Formação por Alternância do Centro Oeste do Tocantins, realizada pela Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT) e Universidade Católica de Brasília – UCB.

⁴⁸ Curso de Pós-Graduação (Especialização) em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo em parceria com os CEFFAs do Brasil – UNEFAB e ARCAFAR e a UFMG.

CAPÍTULO IV

4. TEMPO HISTÓRICO: O PERCURSO DE FORMAÇÃO DA REDE

Este capítulo contextualiza o início da formação na Rede com a parceria do MEPES, o curso de licenciatura em parceria com a UNEB, a criação da Equipe Pedagógica Regional da REFAISA e seu papel na articulação político-pedagógica no processo da formação dos educadores junto às EFAs. Historiciza a trajetória dos cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada de Monitores na Rede e, por fim, fala sobre a CONPAB 2019 e a sua interface com este trabalho de pesquisa, sobretudo na definição dos eixos estruturantes que ajudará a consolidar as ações político-pedagógica, gestão, formação, desenvolvimento sustentável, financiamento, entre outros.

4.1 Curso de licenciatura em parceria com a UNEB

No percurso da pesquisa, constatamos que tanto a Formação Pedagógica Inicial, quanto a Formação Continuada na REFAISA, baseia-se em uma estrutura que segue os princípios da alternância integrativa, aquela “que valoriza as experiências adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação” (FREITAS, 2015, p. 40) no percurso de sua ação de desempenho socioprofissional.

Uma das primeiras experiências de formação inicial e continuada⁴⁹ envolvendo a parceria direta com a Universidade que as EFAs da Bahia experimentaram, foi o Curso de Licenciatura plena em Letras, História, Geografia, Biologia e Matemática para os monitores e professores, por meio de convênio com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB entre os anos 2002 e 2004. Foi um curso pleiteado pelas duas Regionais

⁴⁹ A formação inicial e continuada de docentes é tem respalda pela Constituição Federal, pelas leis da educação, cuja, formação deve ser desenvolvida através das licenciaturas e pós-graduação pelas universidades e instituições de ensino superior. Mas, na maioria das vezes que estivermos nos referindo sobre formação inicial e continuada, estamos nos referindo à formação específica que o movimento da Pedagogia da Alternância e dos CEFFAs fazem para seus educadores (monitores, professores) dentro do próprio movimento com apoio de sindicato de trabalhadores rurais e agricultores familiares, pastoral da juventude rural e muitos outros movimentos e organizações sociais que promovem formação popular para seus militantes.

AECOFABA⁵⁰ e REFAISA que negociaram com a direção da UNEB a implementação do curso.

O curso aconteceu em regime de alternância, no espaço do movimento e no espaço da universidade, conforme relata a professora Sandra Regina Magalhães de Araújo⁵¹:

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, (...) e as do 2º e 3º anos dos cursos de Letras, História e Geografia; os outros dois [cursos], ou seja, Matemática e Biologia foram desenvolvidos no Campus II da UNEB da cidade de Alagoinhas (ARAÚJO, 2013, p. 120).

Segundo os monitores, profissionais formadores das escolas sem habilitação, o curso era importante para exercício do magistério na época por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) que exigia a qualificação profissional para atuar em sala de aula. Mediante essa exigência, as Regionais da Bahia assinaram convênio com a UNEB para fazer formação dos monitores, professores e educadores das EFAs, através do convênio nº 07/99, que oferecia 5 Cursos de Licenciatura Plena (UNEFAB, 2002, p. 43-53).

Em 2000 a UNEB realizou parceria com a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA e com a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido – REFAISA que juntas tinham em média 33 escolas e, assim, foi concretizada a tão sonhada formação dos monitores e professores das EFAs para desempenhar suas funções educativas com mais qualidade, propriedade e autonomia.

Os cursos de licenciatura oferecidos habilitavam os monitores/professores em Letras, Matemática, História, Geografia e Biologia (UNEFAB, 2002, p. 44). Anos depois, precisamente a partir de 2005, os movimentos sociais e sindicais do campo, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, através da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), implantam cursos de Pedagogia e Letras da Terra para os trabalhadores do campo do interior do estado (ARAÚJO, 2013, p. 184).

Freire afirma que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Porém, a relação teoria-prática deve

⁵⁰ A Bahia conta com duas regionais. A Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA foi fundada em 04 de setembro de 1979, por iniciativa de um grupo de agricultores, religiosos e lideranças comunitárias das várias Associações/EFAs existentes na Bahia.

⁵¹ Tese sobre a “Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, 2013”.

levar o profissional além de refletir a prática transformadora dos seus desejos, a história e de sua própria realidade. Desafios postos para os monitores, professores, educadores das EFAs, sobretudo na época do curso, cujos princípios da formação por alternância ainda eram pouco difundidos e conhecidos, mas muito mais radicais em sua formação, visto que a educação tinha como objetivo combater o êxodo rural e fixar o homem, o jovem no campo e torná-lo liderança.

Freire (2001) diz que a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, curiosidade que até certo ponto é ingênua, e com a busca constante vai se transformando em consciência crítica. Nesse sentido, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação inicial e continuada dos monitores e professores que buscam a transformação através de sua prática educativa nas EFAs.

Ainda para Freire (2001), a reflexão crítica é uma espécie de curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

A busca da formação permanente é para Freire a consciência do inacabamento do ser humano que está em processo constante de tomada de consciência onde “a educação e a formação permanente se fundem” (FREIRE, 1997, p. 20).

O curso teve duração de três anos e durante o processo de estudo os formandos tiveram uma matriz que compreendia as disciplinas de Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Língua Portuguesa, Metodologia da Pesquisa, História da Educação, Estatística, Arte e Educação e Informática. Ente os objetivos, as referidas disciplinas, segundo Projeto Pedagógico do curso, ofereciam, através dos conteúdos, formação abrangente dentro do contexto histórico, político e social, contribuindo para a capacitação dos profissionais educadores.

Segundo relato dos cursistas da época, participaram 29 pessoas, sendo 17 mulheres e 12 homens. Destes, 10, em média, continuavam nas EFAs no período da pesquisa. Os demais estão envolvidos com atividades diversas, entre elas: lecionando em escolas estaduais e municipais, coordenação de projetos territoriais, projetos pessoais e alguns já faleceram.

Araújo (2013) retrata, em sua tese, conversa com o Professor João Batista Pereira de Queiroz⁵², buscando obter informações a respeito do curso realizado pelas Redes de EFA da Bahia com a UNEB e constata através do depoimento do professor 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 (ARAÚJO, 2013, p. 161).

Lideranças do movimento CEFFA avaliam e concordam que o referido curso fora ofertado apenas para cumprir as exigências da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) sobre a formação de professores, que estabelecia prazo para a graduação dos professores. A universidade, por desconhecer a Pedagogia da Alternância e por outras séries de limitações estruturais, não implanta o curso conforme os anseios do movimento, que almejava seguir os princípios da PA. Mas avaliam que mesmo com essas dificuldades, o curso serviu muito para o movimento.

Para os monitores e professores, o curso foi uma oportunidade de fazer um curso superior que o mesmo, ajudou a abri novos horizontes na sua formação, melhorando sua prática de ensino e aprendizagem, assim como deu uma certa autoestima e diferencial em sua carreira, como bem afirma uma das cursistas da época:

Aquele curso de formação, foi muito difícil pra gente. A gente tinha que deixar tudo aí, família, escola e se mandar, ficar mais de mês, até sem comunicação, que, que naquela época era difícil telefone. O carro quebrava no caminho de noite. A gente, tudo com medo de ladrão, porque era lá para o lado de Riacho de Santana, né. Foi um sofrimento. Mas no final a gente conseguiu ir até o fim. E aí, quando a gente recebeu o certificado e olhou pra ele, só aí a gente sente a importância das coisas, o esforço (GRUPO 1º, depoimento da Monitora, A, fevereiro de 2018).

⁵² 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)”.

Notamos no depoimento da monitora o desabafo sobre as dificuldades que enfrentou para participar do curso até o fim. Mas relata também a alegria e satisfação após receber o certificado de conclusão do curso. Para todos eles, estar com o certificado em mãos, era motivo de muito orgulho primeiro para eles, depois para a família, para os colegas de trabalho, para o movimento da Educação do Campo e para os parceiros do processo educativo nas EFAs.

Conforme divisão feita dos grupos de profissionais que participaram das atividades e ações formativas da Rede a partir de 2003 e contribuíram com este trabalho, vamos situando o tempo histórico que cada grupo faz parte para que possamos ter noção de cada período em que a Rede procura desenvolver formação para os educadores.

Apesar do surgimento da Pedagogia da Alternância ter ocorrido na década de 60 e 70, em 2000 ela continuava procurando reconhecimento e apoio das políticas públicas para que pudesse se efetivar enquanto direito para a população do campo. E com grande demanda por garantia de direitos que vinha se acumulando junto à população do campo no final do governo Fernando Henrique, os movimentos sociais do campo se articulam e buscam pautas coletivas. Com o início do governo popular de Lula a partir de 2003, as pautas de lutas, acumuladas, começam ser atendidas. A Educação do Campo era um debate que estava iniciando junto as pautas das políticas dos sujeitos do campo.

Em 2002, a Educação do Campo ganha mais força com a publicação da RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2004, tendo em vista garantia de direito à educação para a diversidade dos povos do campo. Este ato “Representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional” (JAKIMIU, 2021, p. 2). Essas estruturas ajudaram a dar forma e acolher os debates frente à efervescência da participação que os sujeitos do campo reivindicavam.

A Rede também estava começando a procurar entender essas mudanças, e as primeiras construções tiveram a participação da professora Ludimila Oliveira Cavalcante da UEFS, que participa da 1ª Conferência em 2004 em Brasília, e representa a REFAISA, tendo em vista a parceria que a Rede já tinha com essa Universidade. Tanto a REFAISA quanto a AECOFABA, “estavam presentes nos primeiros debates sobre Educação do

Campo, junto com a UNEFAB, representando os diversos sujeitos orgânicos no debate” (Depoimento da professora Ludmila em 2021, durante a Banca de Defesa deste trabalho). Para a professora, a REFAISA construiu uma nomenclatura, “você construíram uma política junto com MST. O MST protagonizou, articulou, mas vocês foram inspiradores desse movimento”. (Depoimento da professora Ludmila em 2021, durante a Banca de Defesa deste trabalho)

De 2003 a 2007, o Brasil estava vivenciando uma verdadeira ebulição da Educação do Campo. A Rede faz parte desse momento enquanto sujeito do debate. A partir de 2007, por exigência da LDB, que proibia a docência sem a formação adequada, todos tinham que procurar se qualificar, fazer formação superior. Por isso, a Rede se lança juntamente com a AECOFABA na negociação para implantar as turmas de formação superior com a UNEB, como já vimos. (Depoimento da professora Ludmila em 2021, durante a Banca de Defesa deste trabalho).

De 2007 a 2012, o governo federal continuou criando os marcos regulatórios de direitos, referendando através de leis, decretos, portarias e resoluções. Surge o PARECER CNE/CEB Nº 1/2006, que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). É aprovado o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A SECADI, por inúmeras vezes, “dedicava-se à formulação e aprovação de diretrizes no Conselho Nacional de Educação voltadas para os (...) diferentes sujeitos/públicos (historicamente excluídos)” (JAKIMIU, 2021, p. 7). Criou a Resolução CNE/CEB 2 de 28 de abril de 2008, que institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Instituiu o Parecer CNE/CP 13/2012 e Resolução CNE/CEB 5 de 22 de junho de 2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Além disso, aprovou o Parecer CNE/CP 16/2012 e Resolução CNE/CEB 8 de 20 de novembro de 2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CEB 1 de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que impulsionou a luta por conquista por direitos no país inteiro.

Na Bahia, acontece a aprovação da Lei 11.352 em 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos. A referida lei é bastante limitada, não traz nenhuma menção, por exemplo, à formação de profissionais da Educação do Campo. A mesma postura é repetida no Decreto nº 14.110 de 28 de agosto de 2012 que regulamenta a Lei 11.352/2008.

De 2012 a 2016 se consolida as conquistas dos governos populares em nível nacional e estadual. Observa-se que nesse período houve um esfriamento da luta dos sujeitos do campo, o que enfraqueceu o trabalho de base, sobretudo da formação. Por outro lado, nota-se que a “democracia começa a regredir no ano de 2013 a partir das manifestações nas ruas e assume sua forma mais expressiva no ano de 2016 com a derrubada do governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff” (JAKIMIU, 2021, p. 9). Para Jakimiu (2021, p. 9), muitos autores chamam esta fase política de *golpeachment*, por conta “da convergência de forças advindas do legislativo federal, do judiciário e das elites voltadas para tirar do poder um governo que defendia os preceitos do Estado democrático de direito”. Com ascensão de Michel Temer ao poder, em pouco tempo são visíveis em seu mandato, várias iniciativas de governabilidade concatenada com a agenda neoliberal conservadora que teria continuidade nos anos seguintes.

No Estado da Bahia, os artigos da Resolução nº 103, de 28 de setembro de 2015, dispõem sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

De 2016 a 2019, o país é tomado por uma onda de revolta, sobretudo os povos do campo, cuja luta e avanços viam escorrer por entre os dedos. Com a eleição de 2018, vence o projeto neoliberal do atual presidente. E com isso:

O projeto de desmonte da democracia implementado pelo Governo Bolsonaro não só enfraquece as instituições como instaura um aparelhamento nas instituições de modo que continuem operando dentro da mesma lógica mesmo depois que o mandato termine. E é, nesse contexto demarcado pelo *golpeachment* da Presidenta Dilma e início Governo Bolsonaro que ocorre a extinção da SECADI. (...) No ano de 2019, em consonância com a agenda neoliberal anunciada, Jair Bolsonaro aprova o Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extingue a SECADI (JAKIMIU, 2021, p. 14).

A extinção da SECADI é considerada um grande retrocesso no campo dos direitos educacionais, visto que vai contra o “reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”, na promoção de uma educação de qualidade para todos é imprescindível “o reconhecimento da diversidade; a

promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos” (JAKIMIUI, 2021, p. 17).

O mesmo foi feito com muitos projetos voltados para campo e para os sujeitos do campo. Está havendo um desmonte das políticas e dos projetos sociais, o que contribui para desarticular propositalmente os movimentos sociais do campo e assumir uma agenda neoliberal a favor dos ricos. E aliado a tudo isso, aparece a pandemia do Covid-19 para complicar e agravar a saúde do país, evidenciando a falta de preparo do estado para combater a pandemia de tamanha proporção e letalidade.

4.2. A EPR: articulação político-pedagógica no processo da formação

A Equipe Pedagógica da Rede, denominada de EPR, faz parte da estrutura de funcionamento da Rede. É um órgão que tem objetivo e finalidades pedagógicas definidas. A EPR é coordenada por um/a monitor/a indicado/a por uma escola. Esse coordenador pedagógico passa a integrar o quadro administrativo da Rede e tem por finalidade coordenar as ações formativas de cunho inicial e continuado, acompanhar as questões pedagógicas das escolas, fazer visitas, promover debates, seminários e atividades formativas diversas de interesse das escolas e dos monitores, professores, educadores, gestores e dos jovens estudantes e de suas famílias; orientar pedagogicamente as escolas para que cumpram a legislação educacional, os princípios filosóficos da pedagogia da alternância e da educação do campo, assessorar as escolas nos processos educacionais, de formação continuada (ESTATUTO SOCIAL DA REFAISA, 2015, art. 41, p. 17).

Para Araújo (2013),

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 (ARAÚJO, 2013, p. 115).

Cumprindo sua finalidade enquanto Associação e Rede Regional, a REFAISA assessora técnica e pedagogicamente suas escolas, faz formação de monitores e educadores em geral, além de fazer o trabalho de visita, debate e orientação no processo de criação de novas escolas.

A Rede sempre orienta que a escola defina um nome titular e suplente com experiência pedagógica, comprometido com as questões do campo, com os movimentos sociais, metodologias participativas, que tenha militância nas atividades e ações em defesa do campo, que tenha entendimento das questões políticas pedagógicas e dos desafios que envolvem a legislação educacional, sobretudo do campo, para integrar a EPR.

Os profissionais indicados precisam entender do funcionamento da Pedagogia da Alternância com seus instrumentos pedagógicos, para poder orientar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, da formação com as famílias, com os parceiros e com o vínculo com as lutas e causas do campo e com a realidade dos agricultores e jovens rurais. E que já tenha uma caminhada nas ações formativas e educativas da escola (RELATÓRIO EPR/REFAISA, 2012, p. 1).

Em 2019, relacionamos os membros da EPR, tendo em vista que muitos destes participaram diretamente da pesquisa. São eles: EFA de Alagoinhas, Clemison Alan; EFA de Sobradinho, Tiago Pereira da Costa e Eduarda Campos da Silva; EFA de Ribeira do Pombal, Eval João Carneiro Adorno; EFA de Correntina, Carlos Alberto L. de Araújo; EFA de Ladeiras, Wagner; EFA Antonio Gonçalves, Adimilson Batista da Silva e Aguiário Nunes dos Santos; EFA de Valente, Marilene Bispo e Manoel Messias de Jesus Conceição (pesquisador); EFA de Monte Santo, Crispim de Matos Andrade, Gilmar Santos Andrade e Nelson de Jesus Lopes; EFA de Rio Real, Ana Carla Pereira de Souza; EFA de Itiúba, Edno de Jesus Andrade e Crispim Ribeiro da Silva; EFA de Brotas de Macaúbas, Maria Izabel Rodrigues Ribeiro, EFA de Paratinga, Cida e REFAISA, Marcos André de Oliveira.

O encontro da EPR é o espaço para operacionalizar debate e planejamento das ações encaminhadas pela assembleia. Espaço de debate, reflexão e estudo coletivo, espaço de planejamento e motivação das lutas por “direitos resultantes das contradições do modo de organização social, econômica e política” (BEGNAMI, 2014, p. 1) impostas pelo modelo existente, que tanto despreza os sujeitos do campo.

Notamos a alternância dos representantes de algumas EFAs na EPR com frequência ao longo dos anos. Há casos que alterna o representante pedagógico de uma reunião para outra num curto período. Segundo os gestores das EFAs:

Cada EFA tem uma realidade diferente, mesmo atuando em Rede. Muitas EFAs têm condição financeira frutos de projetos e parcerias local, nacional e até internacional. Já outras EFAs não conseguem esse apoio. Tem EFA que se dedica para construir projetos, mobilizar apoios, já tem outras que não consegue isso. Por muitos motivos, muitas vezes porque não tem pessoal disponível para fazer isso, ou porque mesmo tendo pessoa disponível, não entende como fazer. Não sei, é tudo uma labuta. E aí, se não tem dinheiro para pagar passagem, hospedagem, alimentação, custear as despesas em geral, não tem como ter representante participando dos debates de forma coletiva com as outras escolas. Mas talvez, a gente não tenha lutado, como deveria, para resolver isso dentro da nossa EFA. A gente poderia pedir apoio das famílias, das organizações parceiras, mas as vezes é difícil. Sem falar que em muitos casos, tem colegas que não querem viajar para participar de uma formação longe de casa, em Feira ou Salvador, acordar cedo, chegar em casa tarde! Isso dificulta muito e muitas vezes, fica só as mesmas pessoas participando para não deixar a escola isolada. Mas tem hora que cansa. Se o trabalho é coletivo, exige que todos possam se colocar à disposição para participar (GRUPO 2º, Depoimento da monitora 4, 2019).

Analisando o depoimento da monitora que faz parte da gestão de uma das EFAs ausentes em vários momentos de atividades formativas e encontros de discussão e tomada de decisão da Rede, percebemos a falta de articulação de algumas escolas com relação a projetos de apoio financeiro para ajudar nas despesas dentro e fora da EFA. Muitos destes monitores enfrentam dificuldades diversas por conta da própria situação e realidade da EFA. Uns trabalham meses sem receber salário até que a diretoria da associação consiga apoio.

A aprovação da Lei estadual nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia, tem melhorado muita coisa, mas ainda não é suficiente, conforme depoimento do monitor gestor de uma EFA:

A lei estadual de apoio técnico-financeiro que foi aprovada no final de 2008, vem nos ajudando muito com as despesas na EFA. No início tivemos muita dificuldade para receber o recurso que é baseado no valor aluno no FUNDEB. Logo, logo nos primeiros anos, chegava no final do ano e o governo não liberava o recurso para as EFAs, alegava que não tinha orçamento e passava para o início do ano seguinte e pagava através de indenização. Era uma verdadeira dor de cabeça. Nos juntamos na REFAISA e com a outra Rede, AECOFABA⁵³, formamos

⁵³ Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia.

uma Comissão para negociar e aí, né? Sentamos várias vezes com os secretários durante esse tempo todo. Esse que entrou por último, o secretário Gerônimo, nos ouviu melhor e conseguimos receber os recursos no tempo certo e aí tem melhorado bastante. Tem algumas exigências pra as escolas cumprir e não cumprir atrapalha todo mundo. Mas esse dinheiro não dá pra tudo. O custo da EFA é muito alto. O recurso pode pagar professor, alimentação, mas não pode pagar despesa de evento, formação, fora da EFA. Pelo menos não podia (GRUPO 5º, Depoimento do monitor 10, gestor de uma EFA, 2020).

A direção das EFAs, juntamente com a gestão da Rede avaliam que nos últimos anos, sobretudo, na gestão do Secretário Estadual da Educação Gerônimo Rodrigues, tem melhorado a relação com o movimento das EFAs. Atribuem essa melhora à relação que o secretário tem historicamente com os movimentos sociais. Mas de acordo com o depoimento do monitor gestor, o apoio do Estado tem melhorado a questão financeira das EFAs, mas mesmo assim o recurso não cobre as diversas despesas com toda educação. Muitas famílias têm contribuído, as parcerias de prefeituras e projetos de apoio, continuam ajudando.

Os representantes das escolas, em várias situações, reafirmaram as dificuldades que impedem de estar presente nas ações formativas da Rede. Mas concordam que as escolas, mesmo com dificuldade, precisam priorizar os encontros pedagógicos, visto que são espaços de debate, construção, alinhamento de informação e de encaminhamentos políticos e pedagógicos coletivos para todas as escolas da Rede.

Por outro lado, há muitas escolas que, desde a criação da EPR, mantêm o mesmo ou os mesmos membros participando, agregando em alguns momentos uma ou duas pessoas a mais para participar das atividades da equipe regional, mas enfatizam que manter as mesmas pessoas na representação, tem ajudado a própria escola criar identidade na equipe e no debate das questões pedagógicas na escola, ganhando assim identidade e referência.

No percurso histórico da REFAISA, tiveram à frente da assessoria e coordenação pedagógica várias pessoas que deixaram sua contribuição, como é o caso do senhor Thierry De Burghgrave⁵⁴, primeiro assessor que atuou de 1994 a 2003. Seu trabalho ajudou a consolidar a Rede, bem como o processo pedagógico, visto que o mesmo detinha experiências significativas para o movimento da alternância, embasadas na Educação

⁵⁴ Traduziu vários livros do francês sobre a Pedagogia da Alternância, organizou vários materiais didáticos e periódicos para o movimento CEFFA, a exemplo da Revista periódica de Formação por Alternância. Ajudou a produzir documentos base e normativas dentro dos princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, além de participar de várias atividades internacionais representando o movimento CEFFA do Brasil.

Popular⁵⁵, no trabalho das pastorais sociais da igreja católica, além de estar participando frequentemente das discussões em nível nacional através da UNEFAB.

Após a saída do senhor Thierry para assessoria da UNEFAB, a Rede teve como assessor pedagógico o senhor Erismar Novaes Rocha, no período de 2003 a 2005, que além de coordenar as ações pedagógicas da Rede, acompanhava as escolas fazendo visitas. Segundo consta nos relatos da gestão da Rede da época, o senhor Erismar não era ligado às escolas e sim, a outros movimentos sociais de assistência técnica. Tinha formação em Pedagogia, o que facilitou sua atuação enquanto coordenador pedagógico.

O terceiro coordenador pedagógico foi o professor e monitor Crispim Nelson, da EFA de Valente, que já vinha participando ativamente das atividades da Rede e acumulava experiência para conduzir a coordenação pedagógica. Atuou no Fórum Estadual de Educação do Campo, ajudou a negociar com a Secretaria da Educação do Estado a lei de apoio financeiro às EFAs. Atuou como coordenador pedagógico no período de 2007 a 2009.

Com a saída de Crispim a Rede, abriu consulta às escolas para indicar nomes para a função. Foi indicado pela diretoria da EFA de Valente, onde lecionava desde 2006. Assumi a função de coordenador pedagógico no período de 2009 a 2011. Na construção, formulação e acompanhamento das políticas de formação voltada para a Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância através das EFAs, me chamava a atenção a possibilidade de contribuir com a construção da Educação do Campo enquanto paradigma contra-hegemônico, educação que de certa forma contemplasse a heterogeneidade e a grande diversidade dos sujeitos do campo (COSTA, 2016, p. 1). Ao tempo que seria uma oportunidade de avaliar junto às escolas da Rede a possibilidade de fortalecer o projeto de campo e sociedade dos povos do campo.

Após minha saída, assumiu a coordenação pedagógica da Rede Éneas Lima Santos, da EFA de Alagoinhas, que deu continuidade às atividades e ações pedagógicas, principalmente acompanhando as negociações com o Estado para que o mesmo efetivasse apoio permanente às escolas. Enéas assumiu a função de 2011 a 2012. Logo depois,

⁵⁵ A Educação Popular é um movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais disseminadores desse método. Embora o movimento tenha surgido antes, ele ganhou força nos anos 60, no contexto de resistência às ditaduras militares. A Educação Popular defende que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam. Assim, por meio da educação, seria possível conceber estratégias para concretizar transformações sociais a favor dos setores populares. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-popular/>. Acesso em 09/09/2021).

assume a monitora Marilene Bispo da EFA de Valente, permanecendo de 2013 até 2015. Marilene faz parte da fundação da EFA de Valente, fez formação inicial no centro de formação do MEPES – Espírito Santo em 1995, participou do curso de graduação da UNEB 2002-2004, fez pós-graduação em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2010. (REFAISA, 2019, p. 52).

Dos ex-assessores pedagógicos, três não estavam mais, na época da pesquisa, envolvidos diretamente nas ações da Rede. São eles Crispim, Enéas e Erismar. Crispim Nelson é professor da rede estadual, atuando no Centro de Educação Profissional do Campo Paulo Freire – CEEP Paulo Freire na cidade de Santaluz-BA. O educador Enéas continua no Serviço Territorial de Apoio à Agricultura Familiar – SETAF do Território Litoral Norte e Agreste Baiano e quanto ao senhor Erismar, não tivemos notícias de sua atuação.

Permanecem nas ações da Rede o educador Thierry, ligado à EFA de Brotas de Macaúbas, que sendo a primeira EFA da Bahia, retoma suas atividades, reconstruindo novos passos e nova história na Educação do Campo na região da Chapada Diamantina a partir de 2011, além de permanecer ligado à UNEFAB e ao movimento CEFFAs. Atualmente participa das atividades com menos frequência por conta da idade, segundo ele. Já Marilene continua lecionando na EFA de Valente. Quanto a mim, sou monitor/professor da EFA Valente, membro da EPR e mestrando em Educação do Campo, autor desta pesquisa.

Desde 2015, com a saída de Marilene, a Rede está sem coordenação pedagógica. Segundo a Diretoria Executiva, não ter condições financeiras, inviabiliza a contratação. Os apoios, projetos e contribuições das filiadas não são suficientes no momento para cobrir as despesas da Rede na área pedagógica. Para suprir as demandas pedagógicas junto às escolas, a Rede conta com a ERP, que se reúne bimensalmente e em caráter de urgência quando julga necessário. Por conta dessa situação, a Diretoria Executiva, sobretudo Tiago Pereira, quando estava secretário executivo e hoje, atual presidente, tem assumido de forma mais efetiva as ações e atividades da Rede junto com o Coordenador Administrativo, Marcos André.

4.3 Formação Inicial e Continuada na Rede

Ao consultarmos documentos, relatórios, livro de atas, livro de presença, acervo fotográfico, projetos da REFAISA e da Equipe Pedagógica Regional e das Equipes Pedagógicas das EFAs, constatamos poucos registros das ações e atividades voltadas para a formação inicial e continuada da Rede, bem como material sistematizado que pudessem municiar a nossa pesquisa com dados mais precisos sobre o tema dentro da Rede.

Mas, os registros que encontramos possibilitaram constatar, através das assinaturas dos participantes em livro de presença e relatórios dos encontros de formação, que os Encontros de Formação Inicial e Continuada coordenados pela EPR tiveram início precisamente a partir de 2004. E para melhor entendimento e compreensão dos dados, organizamos o relato dessas formações em dois momentos, sendo o primeiro momento relacionado à Formação Inicial e o segundo à Formação Continuada. Mas os registros revelam que tanto a formação inicial quanto a formação continuada eram constantes dentro da Rede, sendo que aconteciam com mais frequência as formações continuadas.

Segundo relato de lideranças das escolas e da própria direção da Rede, as atividades de formação inicial começaram com as primeiras EFAs que compõe a Rede, frequentam o centro de formação do MEPES⁵⁶ para obter formação básica e em curto tempo, sobre a Pedagogia da Alternância, a rotina e funcionamento de uma EFA, aplicação dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, conforme relata a monitora Marilene Bispo, que contribuiu com a criação da EFA de Valente e participou diretamente dos primeiros processos de formação e que ainda atua como monitora. Em sua fala, ela afirma:

(...) na época que eu fui para o MEPES ainda não tinha REFAISA não. As discussões da REFAISA apesar de ter sido em 94, eu fui em 95, mais era uma coisa tudo muito sutil, porque a REFAISA vem ser de fato oficializada, em registro e tudo em 97. (...) quem foi para a formação na época em Piúma, foi eu e Cristina Vitória (...) aí a parti de 98 fez formação em serviço, Crispim Nelson, Jonilson, Vera Lúcia e Miriam Santana (GRUPO 1º, Depoimento da monitora Marilene Bispo, 2019).

Segundo Nosella (1977) apud Antunes (2016, p. 56), a “partir de 1974, foi elaborado um Plano de Formação consistente no MEPES, cuja finalidade era orientar a formação de monitores que viessem a atuar nas EFAs. Esse Plano funcionou até 1997”.

⁵⁶ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, criado em 1968 com objetivo principal de promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. O MEPES cria no Brasil as primeiras Escolas Famílias Agrícolas, importada do modelo francês de 1935.

Do ano de 1974 ao ano de 1991, o plano foi modificado e o curso teve duração de dois anos, em 1992, reduziu e passou a ser apenas de um ano. “(...) Os monitores recebiam uma formação intensiva em um mês mais ou menos, partiam para o trabalho prático e a cada três meses reuniam-se para formação continuada” (ZAMBERLAM; ZULIANI, 2002 apud ANTUNES, 2016, p. 56). Acreditamos que se trata das formações e dos cursos a que a monitora Marilene da EFA de Valente se refere, cursos de longa e curta duração. Cursos estes que a monitora participou.

O curso que o MEPES oferecia “tinha como fim único, formar profissionalmente os educadores para sua função nas EFAs, baseando-se em três objetivos primordiais, a conscientização, fundamentação teórica e capacitação técnica” (NOSELLA, 1977 apud ANTUNES, 2016, p. 56).

Quanto à finalidade e à intencionalidade da formação inicial de monitores, expressa no Plano de Formação da UNEFAB, cujo programa, tem como princípio a ação-reflexão-ação, ligando a teoria à prática, numa metodologia que organiza um itinerário formativo dos jovens e suas famílias, baseado no contexto socioprofissional do Território de Identidade e dos tempos da estadia (tempo escola e tempo família/comunidade), do meio socioprofissional e das sessões⁵⁷ de formação, os módulos num processo contínuo, conforme afirma Begnami (2003):

O plano de **formação inicial** como o próprio nome diz é uma iniciação que não se esgota ali com aquelas sessões e naqueles temas. Ele aponta para uma continuidade que não se limitará também aos encontros pontuais que ocorrem esporadicamente a cada ano. Os encontros presenciais têm uma função de socialização, intercâmbios, estabelecimento de sentimentos de pertença, busca de ações comuns, buscando pontos de unidade, preservando as diversidades, etc., mas, a **formação continuada** também não se resume a cursos. A profissionalização é extremamente complexa e não se limita às estratégias de formação pontual. Estamos frente a um grande desafio da profissionalização que ultrapassa a formação (BEGNAMI, 2003, p. 218).

Dessa forma, o monitor na Formação Inicial experimenta uma formação que o impulsiona a refletir e viver os desafios postos pela sua profissão e pela Educação do Campo, que nas atividades práticas diárias possa exercitar formas metodológicas que contribuam para resolver os desafios metodológicos e pedagógicos referente à sua prática. Ou seja, mediante os desafios, o monitor/professor poderá assumir sua autoformação,

⁵⁷ Equivalente a quinzenas ou semanas, períodos de formação em que é organizado o Calendário letivo anual das escolas. No Calendário, define-se as sessões: tempo escola e tempo família/comunidade.

tornando-se autor do seu próprio conhecimento, construindo os saberes necessários para sua atuação, ligando teoria com a prática. Neste sentido:

É fundamental que o monitor iniciante esteja em contato com os desafios que a profissão lhe infringe, que busque nas práticas diárias, crescer como educador, construir sua trajetória, por essa razão, utiliza-se a mesma perspectiva da PA⁵⁸, da autoformação, de maneira que os educadores, são desafiados a tornarem-se atores de seu conhecimento, construindo os saberes, aliando teoria e prática. Quando concluem a Formação Inicial, os monitores contam ainda com uma dinâmica de Formação Continuada, onde são realizados encontros, a fim de, trocar experiências, aprimorar projetos e ampliar a proposta da PA (ANTUNES, 2016, p. 61).

Na perspectiva da formação dos educadores para atuarem nas EFAs, a Pedagogia da Alternância tem trabalhado com a possibilidade da autoformação⁵⁹ como outro espaço da formação docente, além dos cursos de formação inicial e continuada, como nos afirma Maciel (2003, p. 1):

Além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que precisa ser melhor investigado, que é o da autoformação, ou seja, espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades — consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança — transformando-as em possibilidades de autoformação.

Contudo, a formação inicial de monitores, professores e educadores dentro do Sistema da Pedagogia da Alternância precisa ser problematizada para que possa contemplar as novas demandas do contexto do campo dos educadores. Nesta mesma direção, Arroyo (2007) nos questiona: qual a formação específica para ser educador (a) do campo? Ao tempo que recupera o propósito desta formação reivindicada pelos movimentos sociais do campo. Para ele:

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

⁵⁸ Pedagogia da Alternância.

⁵⁹ Thierry (2003, p. 42).

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, p. 11).

Por outro lado, os princípios teóricos e metodológicos da Educação do Campo que devem orientar as ações das escolas do campo destacam:

A formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção (BATISTA, 2014, p. 3).

A formação inicial e continuada precisa instrumentalizar o monitor, o professor para que conheça a fundo os sujeitos sociais do campo, entre eles, estão: agricultores familiares, assalariados, diaristas, assentados, ribeirinhos, pescadores, indígenas, sisaleiros, quebradores de pedras, remanescentes de quilombos, entre outros. Todos estes sujeitos formam a identidade da Escola do Campo, das EFAs. Assim, as escolas do campo devem contemplar a diversidade territorial do campo nas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração, religião e etnia etc. Portanto, dentro deste contexto social da realidade dos povos, devem trilhar a formação do educador, do professor do campo. Com isso, “as ações pedagógicas devem ter como ponto de partida a cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana” (BATISTA, 2014, p. 4).

Arroyo (2007, p. 12) nos lembra outro ponto que os movimentos sociais reivindicam ao longo de suas lutas, o “conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo”. Para ele, há características específicas para exercer o magistério nos níveis diferenciados de educação que precisam ser levadas em conta. Além disso:

O exercício do magistério ultrapassa os recortes das licenciaturas por disciplina e avança para competências por áreas de conhecimento, o que exige outros modelos de formação de professores que extrapolem a estreita formação por disciplinas e avança para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento (ARROYO, 2007, p. 12b).

Por outro lado, o próprio autor atribui a negação da educação fundamental para os estudantes, adolescente e juventudes do campo à dificuldade de garantir para as escolas do campo um corpo de professores licenciados por disciplina. “Os movimentos sociais

propõem outros modelos de formação de docentes qualificados por áreas do conhecimento, propiciando a formação em duas áreas (...)” (ARROYO, 2007, p. 12).

Nesta mesma perspectiva, Arroyo (2007) continua nos afirmando que:

Os movimentos defendem que os cursos de formação sejam oferecidos nas regiões de concentração de comunidades do campo, em regime semipresencial, articulando a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos. Defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo. Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior (ARROYO, 2007, p. 13).

Considerando estes pontos que Arroyo defende, a avaliação que os monitores, professores e gestores das EFAs fazem da formação inicial e continuada realizada pela Rede, precisa ser repensada para abranger novas perspectivas do contexto do campo e da realidade dos educadores. Uma das questões postas refere-se ao local de realização dos cursos. Geralmente as formações acontecem na área urbana, deslocadas do espaço rural. Essa realidade nem sempre foi assim:

Em alguns tempos atrás, já fizemos muitas atividades formativas nos espaços das EFAs ou de entidades parceiras das EFAs que ficam no campo. Me lembro da última formação inicial de monitores realizada em 2016, que aconteceu duas etapas no Lar Santa Maria, espaço das freiras que fica perto da EFA de Itiúba. Mas isso tem ficado cada vez mais difícil por conta das despesas e falta de pessoal. Geralmente estes espaços não é central. Muitas vezes, é mais viável, juntar todos num espaço central, mesmo sendo na rua e garantir a presença de todos, do que realizar em um local no espaço rural e poucas pessoas comparecerem. No meio rural, tem dificuldade com transporte, com estrada, com sinal de celular e internet. Mas reconhecemos que o certo é fazer as formações de monitores e outras, no espaço das EFAs (GRUPO 5º, depoimento de gestor 4, da Rede, 2019).

Analisando o depoimento da liderança que compõe a gestão da Rede, percebemos que, de fato, muitas formações têm acontecido nas EFAs. Os livros de registros de frequência comprovam isso. Dessa forma, foi possível relacionar eventos de formação na EFA de Monte Santo, de Sobradinho, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Itiúba, Valente e Correntina. Para muitos monitores:

Quando os eventos de formação, inicial ou continuada, acontece no espaço das EFAs, fica bem melhor promover a integração de estudantes, das famílias, da equipe da escola, de entidades parceiras. Além disso, é possível, explorar o espaço da escola visitada, visualizar as experiências desenvolvidas na propriedade. Observar espaço físico, infraestrutura, sala de aula, atividades de campo. Participar dos serões culturais com estudantes. Pode-se fazer visita às famílias e comunidades

e assim por diante. É um momento muito rico (GRUPO 3º, Depoimento da monitora 5, 2019).

Pelo que observamos, a Rede precisa replanejar suas ações e atividades formativas tendo em vista maior integração, avaliação, reflexão crítica da prática pedagógica dos seus educadores a partir da problematização da própria realidade vivida no chão da escola. Fazer da própria realidade das famílias, dos jovens estudantes e das comunidades, lócus de pesquisa, da ação e reflexão no processo de formação da práxis docente. E neste sentido, é sempre necessário considerar que:

Numa escola orientada pela educação do campo a formação de sujeitos deve estar articulada a um projeto de emancipação humana e sintonizada estrategicamente com o desenvolvimento sustentável. Para tanto é importante priorizar e valorizar os diferentes saberes no processo educativo, possibilitando a compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos, uma vez que a Educação no Campo ocorre nos espaços escolares e na comunidade, no trabalho no campo, nas organizações coletivas, nos movimentos sociais. Portanto, abrange conhecimentos-saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Assim a formação humana abarca o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, do estado e do país (BATISTA, 2014, p. 13).

Para compreender a dimensão dos princípios que norteiam a Educação do Campo, a formação dos formadores precisa estar direcionada para a formação humana integral. Formação esta que ultrapassa os limites da sala de aula e extrapola os espaços do campo e chega aos territórios diversos, conhece a diversidade. Nesse sentido, Costa (2016, p. 3) defende que:

Uma formação docente como formação humana precisa envolver princípios os quais possibilitem o exercício de uma educação libertadora, que possa se realizar com a prática da liberdade e o rompimento das amarras e correntes que historicamente tem aprisionados os povos do campo. Veiga e Viana (2010) defendem que esses princípios devem envolver:

a) a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação; b) uma formação voltada para preparar o professor para a atualidade. Isso envolve conhecer os conflitos e contradições que embasam a educação e a sociedade; c) uma formação integrada ao processo de desenvolvimento da escola, reforçando a ideia de Nóvoa (1992) quando enfatiza que a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador; e d) uma formação desenvolvida em seu contexto histórico.

Na afirmação da autora, podemos perceber os princípios fundamentais para realizar a formação humana que contribuem para pensar a educação e a escola do campo, pois a formação humana contrapõe a fragmentação e a separação entre teoria e prática,

valoriza a prática coletiva dos sujeitos e a formação que emancipa os sujeitos educadores e permite intervir de forma direta na produção do conhecimento. Destacamos alguns pontos, entre eles: a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação; formação voltada para preparar o monitor, professor, educador para a realidade; a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador e uma formação desenvolvida em seu contexto histórico. Ao nosso ver, estes são princípios que a formação inicial e continuada da Rede precisa continuar fortalecendo.

4.4. A trajetória do FIM na trilha da Rede (1ª etapa)

Visando compreender melhor o processo de formação dentro da REFAISA, e assim, cumprir os objetivos específicos propostos, resolvemos dividir em dois momentos a história da Formação Inicial de Monitores e professores desenvolvida pela Rede ao longo de sua história. O primeiro momento compreende o período de 2004 a 2007. É o período em que a Rede tenta aplicar de forma integral a programação da formação inicial de monitores, orientada pela UNEFAB, ou seja, os 11 módulos da formação. Nesse meio tempo, em 2008, a EPR decide implantar a segunda turma com número reduzido de participantes por conta das dificuldades que as escolas tinham em garantir a participação dos seus monitores e acaba não formando essa segunda turma de monitores para realizar o curso de formação inicial.

Mesmo sendo ponto constante de pauta em todas as reuniões da EPR, nas formações continuadas, nas assembleias, nas reuniões de base, a luta, diante às dificuldades financeiras, nada foi capaz de resolver a situação, e a formação inicial, específica sobre a Pedagogia da Alternância, foi ficando para segundo plano. Só em 2016, com apoio de parceiros, a Rede decide fazer uma formação inicial emergencial, realizando 4 encontros durante o ano.

Na busca de dados e informações a respeito da formação inicial, consultamos documentos, relatórios, lista de presença, atas, acervo fotográfico, além de fazer entrevista e conversas com monitores, coordenadores pedagógicos, assessores, gestores, parceiros e lideranças em geral, no propósito de complementar e consolidar as informações dos documentos. Para tanto vale registrar a relação do acervo que inicialmente obtivemos para embasar os dados da pesquisa, referente a essa primeira etapa da formação.

Entre os documentos estão o relatório do terceiro módulo da formação inicial realizado no período de 07 a 12 de junho de 2004; relatório da reunião da EPR ocorrida nos dias 16 e 17 de março de 2007; relatório do oitavo módulo da formação inicial realizado no período de 28 de março a 03 de abril de 2007; relatório da reunião da EPR realizada em 22 e 23 de maio de 2008; relatório da reunião da EPR realizada em 09 e 10 de outubro de 2008. Abaixo segue a programação da primeira etapa do curso de formação inicial de monitores desenvolvido pela rede de 2004 a 2007.

Quadro 05 - Programação dos Módulos da 1ª etapa do FIM – 2004 a 2007

Módulo	Data	Local	Tema	EFA's	Facilitador
1º	29/03 a 03/04/04	EFA de Cicero Dantas/Ribeira do Pombal	1º - O (a) monitor/a e a associação; 2º - O (a) monitor/a e o processo de ensino aprendizagem.	Ribeira do Pombal	Therry De Burghagrave
2º	07 a 12/06/2004	Centro Comunitário Flor de Mandacaru – Monte Santo	1º - O monitor e os Instrumentos Pedagógicos. 2º - O Monitor e o Plano de Formação.	Monte Santo, A. Gonçalves, R. Pombal	João Begnami AMEFA/ UNEFAB
3º	27/11 a 01/12/2006	Casa sede da REFAISA – Feira de Santana	1º - O monitor e os educandos; 2º - O monitor e as relações humanas.	A. Gonçalves, R. Pombal, Correntina, Alagoinhas	Therry De Burghagrave e Ludmila
4º	28 a 30/03/2007	Casa sede da REFAISA – Feira de Santana	1º - O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP	A. Gonçalves, R. Pombal, Correntina, Alagoinhas	Therry De Burghagrave
5º	06 a 10/08/2007	Centro de Formação C. do MOC – F. de Santana	O monitor/a e as Parcerias na formação	A. Gonçalves, R. Pombal, Correntina, Alagoinhas	Therry De Burghagrave

Fonte: REFAISA (2019).

Diante do que foi encontrado sobre os registros da primeira etapa do FIM, concluímos que a Pesquisa Documental revela sua potencialidade e sua fraqueza em certos momentos. Nesse caso, percebemos a fragilidade dos relatórios, visto que a pesquisa documental se caracteriza “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Tinha muita informação faltando sobre os módulos da formação. As informações que faltaram nos relatórios, procuramos buscar com os participantes da EPR. Mas, mesmo assim, foi difícil recuperar os relatórios.

No Livro de Presença dos eventos formativos da Rede constam as assinaturas dos participantes a partir de 2006, questão que impossibilitou conferirmos os participantes do

primeiro e segundo módulos do curso. Ainda sobre o segundo módulo, o relatório traz de forma breve a relação das atividades realizadas, bem como a socialização das atividades pesquisadas e produzidas durante o intermódulo, ou seja, atividades desenvolvidas entre o primeiro e segundo módulo, geralmente no tempo socioprofissional dos cursistas. No mesmo relatório, consta uma socialização dos instrumentos pedagógicos trabalhados em cada EFA, fruto de uma roda de apresentação.

O relatório do quarto módulo, realizado em março de 2007, contou com a assessoria de Thierry De Burghgrave. Participaram desse referido módulo Jocicleide, Érika, Daniela, Meire e Josenilson da EFA de Ribeira do Pombal, Luciana, Juraci, Nilson, Milton e Admilton da EFA de Antonio Gonçalves, Adenildes e Enéas da EFA de Alagoinhas, Evaldo (já falecido) da EFA de Correntina e Evaldo da EFA de Pintadas.

No início do encontro de formação, os monitores fizeram a socialização do processo de escrita e experimentação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica –PPEP, para que o orientador e o coordenador pedagógico da Rede pudessem analisar e fazer as devidas orientações dos trabalhos de pesquisa dos cursistas, visto que a defesa estava marcada para o mês de julho do mesmo ano. Ou seja, os cursistas tinham basicamente três meses para submeter os seus trabalhos de pesquisa à banca de defesa.

O Projeto de Experimentação é uma exigência para a conclusão do curso de formação. “O PPEP é o eixo central e condutor de todo processo da Formação Pedagógica Inicial dos Monitores e Monitoras dos Centros Familiares de Formação por Alternância” (UNEFAB, 2010, p. 8)⁶⁰. Todos os monitores que participam do curso de formação inicial finalizam o curso com a defesa do seu projeto. Cada monitor em formação começa a partir do terceiro módulo a escolher um tema baseado na problemática que envolve o processo de ensino e aprendizagem para aprofundar e escrever sobre o mesmo.

Durante o processo de formação, o cursista pesquisa sobre uma problemática e define o objeto, aprofunda, faz experimentação, avaliação e finaliza com a defesa do trabalho. Neste sentido, os princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, reafirma que “o monitor é um profissional da formação alternada. Ele não pode ser um docente na sua compreensão tradicional, mas um formador que tem uma função global e papéis múltiplos” (GIMONET, 1998, p. 10), por isso, a formação dele tende a ser completa.

De acordo com os dados colhidos no relatório do 4º módulo, constatamos que houve uma socialização sobre a situação dos PPEPs: 13 monitores estavam construindo

⁶⁰ Documentos Pedagógicos: PPEP – Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica/Equipe Pedagógica dos CEFFAs do Brasil, Brasília: UNEFAB, ARCAFAR SUL, ARCAFAR NORDESTE-NORTE – 2010.

o projeto de pesquisa e experimentação, destes, 6 mulheres e 7 homens. Sobre os títulos dos PPEPs, 12 destinam o objeto de pesquisa para os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância e 1 apenas para o Conselho Administrativo da Escola.

Fizemos também um cálculo sobre a quantidade de pesquisa direcionada a cada instrumento pedagógico e chegamos à seguinte conclusão: Sobre Plano de Estudo: 01 título apenas; Caderno da Realidade: 3 títulos; Visita às Famílias: 3 títulos; Serão: 1 título; Caderno de Acompanhamento: 02 títulos; Atividade de Retorno: 1 título e Colocação em Comum: apenas 1 título. Já com relação ao processo de pesquisa, escrita, experimentação e conclusão do projeto, o relatório apresentou a seguinte situação: precisava replanejar, 1 monitor; não realizou a pesquisa, 1 monitor; desenvolveu o processo entre 30% e 40%, 5 monitores; realizou 50% do processo, 3 monitores; realizou mais de 50%, 2 monitores e com o processo de conclusão avançada, 1 monitor apenas.

No início das atividades do curso, pelo que constatamos, de acordo com a lista de presença, o número de participantes era bem maior. Mas, alguns monitores desistiram por conta das dificuldades, principalmente financeiras, que iam aparecendo, conforme depoimento registrado nos relatórios da Equipe Pedagógica da Rede, para a equipe:

A proposta inicial era que o último módulo fosse realizado na EFA de Correntina para aproveitar o momento para também fazer lazer, sendo que 50% das despesas ficariam por conta da Rede e a outra metade por conta do próprio monitor. Alguns monitores que estavam fazendo a formação solicitaram que fosse discutido e repensado pela equipe pedagógica, pois do ponto de vista financeiro e de tempo, era melhor mudar para um local mais próximo. Depois de consultar a maioria dos próprios monitores em formação, chegou-se no consenso e agendou o último módulo de formação para Feira de Santana na casa sede da REFAISA durante o período de 26 a 30 de março 2007 (RELATÓRIO DA EPR/REFAISA, março de 2007, p. 4).

Além disso, na avaliação do curso apontam outros motivos que contribuíram para a redução dos participantes na última etapa, entre eles estão:

Desistência de muitos participantes (investimento muito alto); A falta de apoio de algumas escolas; A Rede ter deixado livre a escolha de participar do FIM; Falta de orientação e tutoria nos projetos de pesquisas (PPEP); Falta de comunicação referente ao Plano de Estudo dos cursistas; Atraso dos módulos; Deficiência de material didático; Relatórios dos encontros sem retorno aos participantes; Troca do local do último módulo (de Correntina para F. de Santana). (RELATÓRIO DA EPR/REFAISA, março de 2007, p. 4) e (RELATÓRIO DO VIII MÓDULO da Formação Inicial de Monitores/REFAISA, 2007, p. 17).

O grupo de pesquisa, ao analisar os pontos da avaliação, procurou compreender o quão é melindroso, sensível e frágil o campo da formação dentro da Rede e nos espaços das EFAs, o quanto é difícil fortalecer os princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, fazer formação e militância a partir da realidade das EFAs. Mas cada ponto de avaliação merece especial atenção dos gestores, monitores, educadores, agricultores, jovens estudantes, parceiros, e sobretudo, dos militantes da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância. Pois, se no ponto de vista dos monitores, “o investimento é muito alto”, eles têm em mente, talvez, que não vale a pena o esforço para continuar se formando, nestas condições.

Mas não vale a pena por quê? Será que é por que a formação inicial da forma que é feita não oferece garantias para a carreira? Por que não recebe certificado para ajudar na titulação? Por que não tem apoio e financiamento? Quais os reais motivos que desmotiva a participação dos monitores nas formações? Percebemos que estas questões envolvem a dimensão individual, pessoal e coletiva dos sujeitos para com o movimento CEFFA. Envolve projetos de vida diversos, relação de identidade e identificação com o projeto de Educação do Campo. Envolve também, a relação com a militância, com a disposição para a participação, para a construção, para a luta. Envolve muitas vezes, medo. Medo do novo, da transformação, da coletividade, da partilha, da transformação. Medo de perder tempo. Medo de se comprometer. Ou talvez seja, medo de não suportar o peso das atribuições de um monitor, desse “novo” profissional que é preconizado como “perfeito e ideal” para o sistema da alternância e para a Educação do Campo, até então.

Entre os múltiplos papéis e função global do monitor, Gimonet (1998, p. 10), considerado um ícone do pensamento do sistema da alternância, há mais de 20 anos, já relacionava as atribuições dos futuros e eternos monitores. Entre estas atribuições, está o papel:

De gestão das relações entre atores e entre os campos de saberes, o que exige que saiba levar em conta, ler o terreno profissional e a cultura de um território, que saiba criar ligação; de acompanhamento de percursos sempre singulares e alternantes; de ensino dentro de seus campos disciplinares; de animação dos grupos; de individualização das ações; de acompanhamento educativo.

E ainda, para o autor, desses papéis, funções e atribuições do monitor,

Decorrem três exigências fortes para os formadores: um conhecimento dos ambientes socioprofissionais, uma presença no terreno socioprofissional dos alternantes, uma formação pedagógica específica e um aperfeiçoamento contínuo (GIMONET, 1998, p. 10).

Notamos ainda, na avaliação dos monitores sobre o curso FIM, pontos atribuídos à Rede e às escolas, como “a falta de apoio”, “ter deixado livre a escolha de participar do FIM”. Assim como o “atraso nos módulos”. Para Gimonet (1998, p. 6),

“A formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, para otimizar as aprendizagens”.

Estas questões postas, imputam à REFAISA e as EFAs, assumir com maior responsabilidade e prioridade as questões da formação inicial. Afinal de contas, “(...) a alternância não é uma facilidade pedagógica. Sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa” (GIMONET, 1998, p. 1).

Promover a formação específica dos seus educadores, dos monitores e professores para compreender a prática da Pedagogia da Alternância é, sobretudo, dar condição efetiva, a estes educadores para ajudar os sujeitos do campo a problematizar sua realidade, a realidade do campo, com seus diversos contextos complexos. Pois, para Gimonet (1998, p. 1),

A realidade é bem mais complexa e se queremos entender os segredos da formação alternada, convém definir-lhe os componentes e suas interações, hierarquizá-los e organizá-los numa perspectiva sistêmica. Somente assim deixa-se o simples método pedagógico para encarar a colocação em prática de um sistema educativo.

Ainda sobre os pontos de avaliação do curso FIM, notamos problemas de ordem pedagógica presente quando citam a “Falta de orientação e tutoria nos projetos de pesquisas (PPEP)”, a “Falta de comunicação referente ao Plano de Estudo dos cursistas” e deficiência de material didático. Num processo de formação, principalmente de formação inicial, o acompanhamento e orientação pedagógica são fundamentais para que o cursista possa produzir um trabalho de pesquisa dentro do rigor metodológico e acadêmico, mas sobretudo, que apresente o resultado da conclusão de sua pesquisa. E tudo isso, aliado à falta de comunicação e de material para estudo coloca o professor estudante numa situação estafante, de desvantagem, levando-o muitas vezes a desistência ou a uma formação incompleta.

Analisando ainda, as sugestões dos cursistas, referentes à última etapa do curso, destacamos algumas com relação à participação do monitor na formação para as futuras formações. Entre elas estão “que o monitor firme compromisso com a EFA e com a Rede; que a Rede procure reconhecer este curso como uma especialização pedagógica; que as

EFAs e suas associações tenham pé firme com relação aos novos monitores enviados para a formação (compromisso)”⁶¹.

As manifestações dos monitores com relação ao funcionamento das próximas turmas de formação inicial revelam o desejo e o sentimento dos mesmos sobre o curso. Cobram compromisso do monitor com a formação, desejam que a formação alcance a condição de um curso mais completo, chegando à categoria de especialização, e pra isso, reivindicam mais compromisso das EFAs e de suas associações com relação ao compromisso do monitor no processo de formação.

A dificuldade financeira das escolas e da Rede em 2007 impediu a montagem de nova turma de educadores para fazer a formação inicial, ficando um período de oito anos praticamente, ou seja, de 2007 a 2015, sem a realização de cursos de formação inicial⁶² de monitores na REFAISA, como revela trecho do relatório com falas dos monitores:

Com relação à nova turma há um problema relacionado à questão financeira. Caso não apareça recurso, precisamos discutir nas EFAs e com os próprios cursistas alternativas para iniciar a formação. Há a proposta de os cursistas custearem pelo menos, parte dos gastos, caso seja aprovada a formação inicial como pós-graduação, como vem acontecendo já em outras regionais. Os monitores que já são graduados precisam reconhecer e ter consciência de que a formação será importante para sua profissão (RELATÓRIO DA EPR REFAISA, março de 2007, p. 4).

Quanto ao processo de defesa dos PPEPs, constatamos que não foi realizada. Muitos cursistas alegaram dificuldades em colocar em prática a pesquisa, para escrever o trabalho e experimentar. Os monitores pesquisadores tinham até o mês de junho de 2008 para entregar o projeto para análise e ajustes. Em alguns casos, faltava apenas sistematizar a experiência e concluir a pesquisa. Mas muitos monitores não priorizaram, conforme depoimentos:

Os monitores têm muita coisa feita, mas falta priorizar o relatório da experimentação. (Depoimento de Admilson, EFA de Antonio Gonçalves, 2008).

Tenho muita coisa já feita, faltando apenas a sistematização do relatório, a EFA esse ano, passou por dificuldades, não realizei as visitas às famílias, objeto de estudo, está faltando a experimentação do trabalho. (Depoimento de Evaldo⁶³ da EFA de Correntina – 2008). (RELATÓRIO DA EPR/REFAISA, 2008, p. 4).

⁶¹ RELATÓRIO DO VIII MÓDULO, (2007, p. 17).

⁶² O curso de formação inicial a que nos referimos neste trabalho é o curso de formação inicial de monitores específico que o movimento CEFFA realizou voltado para a Pedagogia da Alternância.

⁶³ *In memoriam*.

Constatamos através dos relatórios que em 2010 a Coordenação Pedagógica da Rede rearticulou os monitores que tinham feito o referido curso para que eles pudessem apresentar suas pesquisas na Banca de Defesa, visto que este processo de defesa não foi feito. Os trabalhos foram reenviados pelos monitores para a coordenação da Rede, que fez nova orientação tendo por base as orientações da Equipe Pedagógica Nacional e o Documento Pedagógico – Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, PPEP-2010.

Na avaliação sobre a construção do projeto e do curso em si, percebemos o potencial da formação e suas fragilidades presentes nas falas e depoimentos dos cursistas que chegaram até o fim do curso. Segue abaixo um quadro com três colunas com estas avaliações. Na primeira parte, consta avaliação sobre a importância da formação para a vida pessoal e profissional. Na segunda coluna, avaliação sobre a aprendizagem durante a formação; e por último, na terceira coluna, avaliação sobre as dificuldades e desafios durante a formação.

Quadro 06 – Avaliação da 1ª etapa do FIM

Importância da formação para a vida pessoal e profissional	Aprendizagem durante a formação	Dificuldades e desafios durante a formação
<ul style="list-style-type: none"> - Trouxe amadurecimento pessoal; - Mais segurança no desenvolvimento do trabalho; - Autovalorização de si e dos parceiros na luta; - Construção de respeito recíproco entre as pessoas; - Elevação da autoestima; - O FIM é indispensável para ser um/a monitor/a; - Serviu para a vida em família; - Trouxe maior conhecimento da Pedagogia da Alternância; - Ajudou a controlar a timidez; - Trouxe novos amigos na luta; - Abriu novos caminhos; - Ajudou a trabalhar melhor os Instrumentos Pedagógicos; - Contribuição para melhorar a prática na escola; - Aumentou o respeito e confiança na equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se definir como monitor a partir do conhecimento dos instrumentos; - Aprendeu a respeitar e a valorizar as diferenças culturais; - Descobriu o sentido da educação dominante; - Aprendeu a visão humanista da formação do CEFFA; - Descobriu que a educação deve ser construída de baixo para cima; - Educação e formação contínua; - Importância de estar sempre colaborando com a EFA; - O conhecimento é falível, sujeito a questionamentos; - Que somos eternos aprendizes; - Autossuperação; - Descobriu que é capaz de muito mais na vida; - A perseverança é um elemento indispensável; - A construção do conhecimento é crucial na vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, assimilar todo conhecimento abordado no curso; - Se situar num mundo novo; - Compreender a linguagem da Pedagogia da Alternância; - Superar a falta da família e dos amigos; - Autossuperação enquanto profissional; - Concluir o curso; - Com o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PPEP; - Colocar em prática o que aprendeu; - Fazer a experimentação do aprendizado com a equipe; - Iniciar a EFA sem ajuda/acompanhamento; - Aproximar teoria e prática; - Conseguir a credibilidade dos pais dos jovens; - Adaptar-se à Pedagogia da Alternância.

Fonte: Relatório do 8º módulo do curso de formação inicial de monitores (REFAISA, 2007).

No quadro acima, a avaliação que os profissionais em formação fizeram expressa a importância da formação para a vida pessoal e profissional deles. As palavras têm forte carga de sentimento, gratidão e até realização. Muitas destas falas, revelam que o curso

trouxe no sentido pessoal e profissional, no sentido ontológico, epistemológico, relacional consigo, com sua prática e com a prática do trabalho coletivo em equipe.

Mas de certa forma, o quadro revela pouco sobre os problemas voltados para o campo profissional, da ação e da prática pedagógica em si. O que nos faz compreender a questão numa dimensão no campo do silêncio, tendo em vista que para muitos que estão iniciando, o curso poderia ajudar a consolidar a experiência para assumir melhor a função de monitor, professor no espaço de uma EFA. Muitos monitores novatos chegam tateando frente ao desafio da condução de uma aula, de trabalho de campo, ou de uma coordenação de turmas numerosas de estudantes quase ou até mais velhos do que o próprio. Assumir essa autonomia nos diversos espaços da EFA, da formação por alternância, se constitui, muitas vezes, um processo lento e longo, mas indispensável para a maturação, experiência e tomada de consciência da sua empreitada nas trilhas da Educação do Campo dentro de uma EFA.

Nesse sentido, Maciel (2003, p. 2) afirma que:

É a partir do profissional que é, da redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que o professor terá condições de pensar sua formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos que, via de regra, são trabalhados nos cursos de formação inicial e/ou continuada. É redescobrimo-se, reconhecendo-se, que esse professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Partindo dessas atribuições e implicações ontológicas que a autora traz sobre qual deve ser a atitude do professor, tanto no campo pessoal quanto profissional, estendemos estas atribuições também aos monitores e demais educadores das EFAs, da Educação do Campo, para que continuem assumindo a atitude de sempre pensar e repensar a sua formação, “ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes”.

Avaliando ainda as dificuldades apresentadas pelos professores, monitores e educadores no processo de formação na época, perguntamos o que estimula e motiva o professor/monitor a realizar seu trabalho na EFA. Pelo que percebemos, esse motivo não é totalmente ligado à subjetividade (interesse, vocação, amor pelas crianças, responsabilidade, sonho etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em

que a atividade se efetiva, que vai além da profissão em muitos casos, e identifica-se com o projeto de campo, da educação transformadora. Para alguns professores:

É possibilidade de articular uma parceria entre escola, família e comunidade de forma que todos se sintam comprometidos com os princípios da cidadania e consecutivamente, com a formação de sujeitos que se sintam atores da sua própria história, capazes de agir e interagir de forma que possibilite a transformação da realidade (GRUPO 3º, Depoimento da professora 5, 2019).

A possibilidade de conhecer e participar da história de vida de cada educando a parti do processo de ação-reflexão-ação, vivenciado a parti do Plano de Estudo, apesar de que, ultimamente se tem constatado que os ideais propostos pelos instrumentos pedagógicos, tem se fragmentado bastante. A prática pedagógica de maneira desarticulada tem comprometido a aplicabilidade e a concretização dos princípios e valores propostos pela Pedagogia da Alternância (GRUPO 3º, Depoimento da monitora 4, 2019).

Conviver cotidianamente com a possibilidade de concretizar boa parte das ideias e dos princípios, pelos quais se fundamentam o processo educativo. É ter oportunidade de praticar de forma significativamente na construção de uma história. É você saber que seu exemplo, seu jeito de encarar a vida, os estímulos que consegue demonstrar através, não apenas de palavras, mas de gestos, atitudes, servirão de reflexões, principalmente para aqueles que vivem necessitados do que podemos chamar de direção para a própria vida. Enfim, é educar para a transformação e descoberta das possibilidades individuais, é articular parcerias entre os mediadores do conhecimento (GRUPO 2º, Depoimento da professora 5, 2019).

Possibilidade de colaborar com as mudanças na realidade do campo. Uma experiência ímpar, pois a metodologia de EFA nos possibilita crescer como profissionais e como ser humano (GRUPO 4º, Depoimento do monitor 3, 2019).

Analisando os depoimentos de professores e monitores das EFAs de Antonio Gonçalves, Itiúba, Monte Santo e Valente, percebemos que os estímulos e motivações que fazem com que estes, desenvolvam seu trabalho docente na EFA, envolve a parceria escola, família e comunidade, a possibilidade de o estudante assumir-se como ator de sua própria história, o conhecimento, a história de vida do estudante. A possibilidade de educar para a transformação e colaborar diretamente com as mudanças no campo. Mas, alerta sobre a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos e a prática pedagógica desarticulada, comprometendo os princípios da Pedagogia da Alternância.

Quanto às dificuldades encontradas no ambiente escolar, voltadas sobretudo para a prática pedagógica, os monitores e professores em seus depoimentos citam: a interdisciplinaridade; aplicabilidade das etapas do Plano de Estudo de forma participativa, principalmente a atividade de retorno; carência de recursos humanos para atender às demandas do sistema de internato; formação e distanciamento das famílias;

relacionamento e comunicação entre a equipe; docentes que não aplicam a Pedagogia da Alternância; falta de material didático apropriado para o processo de ensino; e falta de recursos para realizar as atividades complementares fora da escola.

Além disso, fazem menção às condições que compromete a qualidade da prática do processo de ensino, como é o caso da falta de recursos em geral das escolas, a falta de materiais didáticos atualizados e apropriados ao sistema educativo, à organização da escola em termos de planejamento, o exercício da gestão coletiva, à troca de experiência e estudo coletivo sobre as questões que envolve as áreas técnicas agropecuárias com as demais áreas do conhecimento, à duração da jornada de trabalho diário e semanal. Em muitos casos relatados, a jornada vai das 5h 30min às 22h direto, a depender do dia e da situação. Mencionam também o tipo de contrato de trabalho, o salário, o ambiente para descanso, qualidade do espaço físico em termo de ventilação, segurança, parcerias etc.

Por outro lado, o lugar de identidade do professor, monitor, educador que lhe é conferido na sociedade em função de seu ofício no espaço da escola, na educação básica, sobretudo, ainda não consolidou a profissão de intelectual orgânico e produtor de conhecimento, capaz de descolar a sua imagem da de um trabalhador braçal. Ainda mais na escola do campo, onde assumem outras tarefas, além de suas funções preestabelecidas, como por exemplo, dedicação exclusiva em sala de aula.

As referidas tarefas, funções e atribuições do monitor, variam muitas vezes, em função da carga horária extensa, tanto interna como externa. Internamente, ele dorme no local de trabalho para acompanhar os estudantes nas suas necessidades e demandas diversas, ser o fiscal, o guarda noturno, o médico, o rezador ou benzedeiro, o conselheiro, o guia e orientador espiritual, o condutor do transporte à meia noite para levar estudante doente para o hospital em caso de emergência.

Já nas atividades externas, ele faz visita aos estudantes e suas famílias, em cima de uma moto ou de carona com outro colega, levanta de madrugada para pegar ônibus rumo à Feira de Santana, Salvador ou outros municípios para participar de reuniões, formações, discute projetos e políticas para o campo. Tem monitores que relataram que já houve caso de viajar já preparado para participar de vários eventos durante a semana. Ao terminar um, da rodoviária já seguia para o próximo e assim sucessivamente. Muitas vezes, dormia dentro do próprio ônibus. Como lutar para não ser um mero reproduzidor de informações, um cumpridor de rotinas, um cuidador de pré-adolescente, de adolescentes e jovens? Como vencer esses percalços que envolvem à docência na Educação do Campo, na Pedagogia da Alternância?

Questionados sobre as condições objetivas para desempenhar o seu trabalho em relação à carga horária, remuneração, dormida, rotina, descanso, espaço de trabalho e outras atividades que fazem parte da função na escola, uma das professoras avalia positivas as condições de trabalho, ao dizer:

Olha eu vejo assim, que... Esse projeto de escola família agrícola, pegando aqui de Valente por exemplo, o espaço físico em si e os recursos que se tem, até que propicia fazer essa, função. Desempenhar essa função de forma, vamos dizer assim, boa e satisfatória. Agora a clientela, por sua vez, talvez por não ter maturidade pra isso, por a equipe não ser grande, no momento de se... de descanso, fica tomando conta deles e eles estão sempre demandando da gente. Acaba que você fica sem ter esse espaço principalmente de descanso. Porque o horário que seria pra você estar descansando, ou você estar fazendo uma outra atividade, tá atendendo os próprios alunos, né? Então isso aí atrapalha um pouco. Mas o espaço em si, eu vejo que favorece as condições de desempenhar a função (GRUPO 1º, entrevista da professora 1, 2018).

Notamos a satisfação dos professores e monitores em participar do processo formativo dos estudantes na EFA. Para uma das professoras/monitoras,

Trabalhar numa EFA é muito gratificante. Porque assim, a gente que veio do meio rural, que traz uma história de vida, que traz uma cultura. Quando a gente chega na EFA que recebe filhos de agricultores que vem do meio rural e que estão em busca de melhores condições de vida, porque está numa EFA hoje é você querer um futuro melhor, pra si, pra seus filhos, pra uma sociedade. Então hoje, está na EFA é muito gratificante. É você poder contribuir com o meio rural. É poder contribuir com o campo, com a cidade que a cidade depende do campo. Então é poder a gente contribuir com os filhos dos agricultores que não tiveram oportunidades. Que hoje as EFAs podem proporcionar isso para os alunos. Então trabalhar na EFA é isso. É ajudar. É ser ... é transformar a realidade do próprio aluno. É fazer com que esse aluno perceba que no campo também há meio de sobrevivência. (GRUPO 4º, Depoimento da professora 2, 2019).

Concluimos, assim, que os professores, monitores, e educadores demonstram ter prazer em trabalhar na EFA, que é gratificante, apesar dos problemas, como bem afirma a professora entrevistada, pois enaltece a sua história de vida, sua cultura para ajudar a transformar a vida dos alunos e de suas famílias agricultoras que procuram colocar os filhos na escola família porque quer um futuro melhor para eles. Ao mesmo tempo se sente com o compromisso de “poder contribuir com o campo, com a cidade que a cidade depende do campo” e poder “contribuir com os filhos dos agricultores que não tiveram oportunidade”. E para a professora, trabalhar na EFA é “ser, é ajudar, é transformar a realidade do próprio aluno”. Sente-se contente e orgulhosa.

Para Alencar (2010, p. 10) a educação, ligada, sobretudo, ao processo de escolarização, não pode estar muito distante de objetivos indispensáveis, tais como:

- 1) integrar a escolarização à qualificação profissional e social;
- 2) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); e
- 3) formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

Refletindo sobre os objetivos citados, entendemos que são indispensáveis à formação dos sujeitos do campo e que, a partir deles, os educadores precisam desenvolver competências para ajudar a materializar tais objetivos. Então, como deve ser a formação dos educadores do campo? Quais conhecimentos eles devem adquirir a partir das formações?

No processo de alternância, é fundamental que o educador conheça os tempos de alternância, mas principalmente os instrumentos ou mediadores pedagógicos (FOERSTE et al., 2019, p. 82) dos tempos escola e comunidade. Assim como é indispensável conhecer para valorizar as diferenças e diversidades culturais. E para conhecer tem que vivenciar os espaços, pois a cultura dos sujeitos do campo é a sua identidade. Traz as marcas dos seus antepassados e de sua ancestralidade, assim como os saberes empíricos e populares sobre o convívio com a natureza.

Sobre as condições efetivas de trabalho, a formação proporcionada de forma específica para atualizar os conhecimentos acerca da função, dentro dos princípios que a EFA estabelece a partir da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo, as professoras/monitoras responderam que fica muito no campo do desejo, que na prática essa formação não acontece de forma satisfatória como deveria. Acontece o debate sobre os assuntos, atividades e eventos. Mas a formação específica deixa a desejar, como relata a professora:

Eu acho que existiu o desejo, na prática, acho que não. E existe assim, nas, nas conversas, nos planejamentos. Nas poucas sentadas que se tem, talvez se direcione pra isso. Agora, ter um momento específico dessa formação, eu vejo que tá só no papel e no desejo nosso. (GRUPO 4º, entrevista da professora 3, 2019).

Os monitores, cuja atribuição é maior no espaço da EFA, participam de várias atividades sociais e comunitárias no entorno da escola, nesse sentido:

Os monitores estão envolvidos em movimentos sociais, fazem parte de reuniões de organizações sociais, fazem projetos, acompanham os projetos nas comunidades. É esperado desse monitor o seu envolvimento com o contexto, a sua participação na luta do campo (CAVALCANTE, 2007, p. 185)

É visível a percepção *do dever* e do compromisso com o que está posto, assim como são visíveis os sinais de cansaço. Além da sobrecarga de trabalho e tempo que esses profissionais, em sua maioria, dispensam às atividades escolares, existe ainda um fator que julgam de incomensurável importância para descrever o papel do monitor de uma EFA, que é a questão da *convivência no território escolar*. (CAVALCANTE, 2007, p. 186, grifos da autora).

A formação do monitor, do professor e do educador precisa debater os reais problemas existentes no chão da escola, principalmente os de ordem de convivência e relacional. Debater o sentido da educação dominante que serve a um outro projeto de sociedade e se aprofunda na visão humanista da formação do CEFFA, da Educação do Campo. Mas conforme aponta Alencar (2010, p. 10), a avaliação revela pouca expressão da experiência, da formação e capacidade do professor e do monitor, frente aos desafios que o projeto de campo lhe impõe enquanto sujeito e educador. Mas se predispõe a continuar buscando a formação continuada do conhecimento.

Em todo processo de formação e construção do conhecimento, seja no campo ou na cidade, em se tratando dos espaços periféricos, de grupos segregados, das minorias ou das maiorias esquecidas historicamente pelas políticas do Estado, assim como os trabalhadores em geral, as dificuldades e desafios são grandes. Quando não são as condições de trabalho, a baixa qualificação em função do grau de escolarização, recebimento de salários inferiores, carga horária elevada, dificuldade de locomoção e transporte para ir à escola, entre muitos outros problemas que impactam diretamente na formação desses profissionais e assim, conseqüentemente, nos seus formandos.

Para ilustrar a situação do trabalho e prática dos monitores e professores nas EFAs, recuperamos o depoimento de uma monitora, citada por Cavalcante (2007), cujo trabalho de pesquisa foi realizado na Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE, situada no município de Monte Santo - Bahia. O período coincide com o final da 1ª etapa do curso de formação inicial de monitores realizada pela Rede e por se tratar de uma pesquisa mais detalhada. No contexto, a pesquisadora relata a experiência diferenciada do trabalho em uma EFA em comparação à prática pedagógica convencional, e assim revela a monitora:

A carga horária é grande, a gente tem pouca gente, a demanda é grande, são poucas pessoas que vem para a escola família para trabalhar, porque a questão salarial não é grande coisa, se for pensar nisso, é

essencialmente voluntário, porque se você olhar no papel, não existe esse negócio de 20 horas na EFA, não! Se você for olhar, você tem o dia inteiro de trabalho! Nós trabalhamos o dia inteiro, inclusive à noite, ... às vezes você tem 11 horas da noite tem um menino doente, tem alguém com um problema, as vezes tem uma reunião que entra madrugada adentro, às vezes tem uma reunião para 3,4 horas da madrugada a gente fica... (Monitora C) (CAVALCANTE, 2007, p. 185).

Nas respostas dos cursistas sobre as dificuldades e desafios, alguns são de ordem pessoal, mas tudo indica que o processo de formação desde a alfabetização deixou falhas e isto reflete no profissional em processo, que apresenta dificuldades para assimilar o conhecimento abordado no curso, para se situar num “mundo novo”, o mundo do conhecimento, mundo da teoria, da reflexão da prática, a ponto de não compreender a linguagem da Pedagogia da Alternância. Por isso, a necessidade da formação específica. Muitos revelaram dificuldades de permanecer e concluir o curso, dificuldades com o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PPEP, dificuldade para relacionar teoria e prática.

Referente a isso Alencar (2010) diz que:

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo (ALENCAR, 2010, p. 11).

A realidade da Educação do Campo, das EFAs e de seus profissionais que convivem com carências, com exclusão, que em muitos casos, senão em sua grande maioria, conforme afirma Alencar (2010, p. 11) citando Davis e Gatti (1993, p. 143), “determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto”, sendo este mesmo contexto, fruto...

(...) da falta de oportunidades para estudar e os percalços enfrentados na escolaridade [...]. É conhecida a precariedade da formação docente nas escolas rurais, sendo objeto de estudos que destacam, problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais (BELTRAME, 2009, p. 151 apud ALENCAR, 2010, p. 11).

Nesse sentido, Arroyo (2011), citado por Alencar, afirma que “Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos

escolares” (ARROYO, 2011, p. 71 apud ALENCAR, 2010, p. 12). Atribui isso à falta de incorporação na práxis pedagógica à “vida do campo, a identidade, as lutas, da identidade do campo, da vida, história, memória, saberes e lutas dos sujeitos do campo no interior da escola”. Para ela, falta a valorização das memórias, das experiências, da identidade, da criatividade profissional. É preciso que sejam valorizados os saberes dos educadores para a construção dialética de práxis pedagógica onde cada um e cada uma se sintam parte da educação, das lutas, da construção do conhecimento.

Mas, como bem questiona Cavalcante (2007, p. 188), “Quem é esse sujeito capacitado pela experiência pedagógica popular quando não formado sob a batuta da legislação e processos de qualificação e formação docente padronizado?”. Nesse sentido e ainda refletindo sobre a primeira etapa da formação inicial de monitores, observamos que a formação em si, pelo que demonstram e constam os relatórios e avaliações de alguns monitores que participaram dos cursos e ainda atuam nas EFAs e na EPR, está muito voltada para o momento da realização da formação, para o espaço e tempo aula, seja através de oficinas, exposição dialogada, palestras e debates.

Para eles, os oficinairos, instrutores, palestrantes, não fazem monitoramento da aplicação do que aprenderam nos cursos e formações na prática, lá no chão da escola. E pouco se sabe do processo de desempenho dos cursistas no tempo comunidade. Muitos deles, ao voltar para a rotina da escola e da sua vida pessoal, pouco podem fazer a respeito das tarefas e atividades de retorno do curso. São engolidos pela rotina e dinâmica do trabalho.

Para se ter uma ideia, os pilares da formação por alternância que firmam os meios: Pedagogia da Alternância e Associação de pais e as finalidades: Formação Integral dos Sujeitos e Desenvolvimento Sustentável, nesses 26 anos de Rede, tendo em vista sua extensão e dimensão, ainda não é consenso o entendimento a respeito das concepções e princípios que conduzem e embasam as formações e projetos de campo nas EFAs. Cada escola, com sua particularidade, com sua origem, história e contexto, desenvolve a formação visando contemplar o projeto dos sujeitos, a partir da interpretação que faz dos pilares da formação por alternância.

Na sua dissertação de mestrado, Costa (2018), atual presidente da REFAISA, apresenta uma complementação que ressignifica a estrutura tradicional dos Pilares⁶⁴ da formação por alternância, ao justificar que:

⁶⁴ Gráfico ilustrativo 01, página 71.

No mergulho das práxis ao longo dessa pesquisa, identificou-se uma ampliação dos pilares da formação nessas EFA's. Dentre estas pode-se destacar, a educação contextualizada e ambiental, e a agroecologia como novas características, e o componente do desenvolvimento local sustentável, como elemento direto da ação-reflexão-ação e do ver-julgar-agir. Este se dá através da construção ao longo do processo formativo nas EFA's do Projeto de Vida e da crítica constante ao projeto de sociedade que tem forte influência do sistema capitalista no espaço agrário, sobre as dinâmicas socioeconômicas e culturais das populações do campo. Esse processo reflexivo sobre a práxis, contribui com a construção de um projeto de nação, pautado na lógica da solidariedade, da justiça social, da partilha, da agroecologia, da preservação ambiental, da sustentabilidade, do fortalecimento das organizações populares, do Bem Viver⁶⁵ no Semiárido e no Agreste, da vivência e da qualificação da classe trabalhadora (COSTA, 2018, p. 132-133).

Para Costa (2018), a “sistematização, análise e síntese da pesquisa-ação realizada, aponta para ressignificação e ampliação para seis pilares no âmbito da REFAISA, e não apenas quatro, conforme são definidos por Gimonet (2007, p. 15)”. Nesse sentido, Costa (2018, p. 134) afirma que:

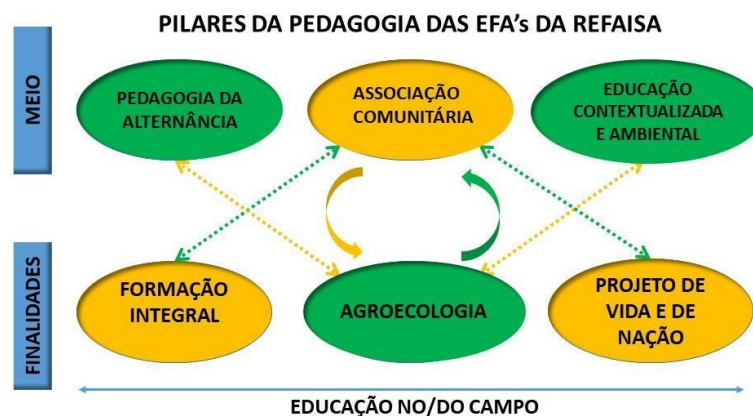
Além de uma ressignificação do pilar “Associação Local” de Gimonet para “Associação Comunitária” no caso da REFAISA, também se faz uma releitura do pilar “Desenvolvimento do Meio” para “Projeto de Vida e de Nação” que nesta rede de EFA's também se desdobram em mais dois novos pilares. Logo, na REFAISA a “Agroecologia” e a “Educação Contextualizada e Ambiental” se apresentam como dois novos pilares da Pedagogia das escolas que integram a rede.

A concepção de educação do campo em alternância, ora desenvolvida pelas EFA's, tem uma forte relação com a escola do trabalho defendida por Gramsci (1989) com características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os/as trabalhadores/as, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensina e que eles sentiam necessidades de esclarecer para atuá-la concretamente.

⁶⁵ O Bem Viver defende que se “assegure” qualidade de vida, em um sentido ampliado que transcende a dimensão material, individual e antropocêntrica em benefício de um certo bem-estar espiritual e comunitário que se estende a toda Natureza. O Bem Viver valoriza a Natureza em si mesma. Portanto, deseja manter sua integridade local e globalmente. Isso faz com que essa perspectiva esteja orientada a transcender o dualismo que separa sociedade e Natureza, e também a romper com a concepção de uma história linear, segundo a qual nossos países devem repetir os estilos e a cultura das nações industrializadas. As ideias do Bem Viver nutrem-se de contribuições determinantes das culturas indígenas e, portanto, desenvolvem-se em um campo intercultural. Estão em tensão com a visão dominante da modernidade eurocêntrica, mas não são um retorno ao passado, nem um conjunto de comportamentos estanques: decorrem de interações e articulações entre múltiplos saberes. Por fim, o Bem Viver não é essencialista. Não existe uma receita para alcançá-lo: ele deve ser construído de acordo com cada contexto histórico, social e ambiental. O Bem Viver não permite a existência de um “extrativismo depredador”, uma vez que este destrói a possibilidade de uma “boa vida” tanto individual quanto comunitariamente, e também destrói a Natureza com a qual se convive. (GUDYNAS, 2016, p. 182) apud (COSTA, 2018, p. 133). Observação: Nota presente na citação do referido autor.

Para ilustrar o que é afirmado acima, segue os pilares da Pedagogia das EFAs da REFAISA, proposto por Costa (2018) na sua pesquisa a serem articulados pela REFAISA junto às ações formativas das EFAs. “Tais princípios são muito genéricos e precisam ganhar ressignificações, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos” (GIMONET, 2007, p. 15 apud BEGNAMI, 2019, p. 119).

Ilustração 05 - Conexões dos Pilares das EFA's da REFAISA na Bahia e Sergipe



Fonte: (COSTA, 2018, p. 133)

Em sua tese de doutorado, João Begnami, considerando as possibilidades dos contextos variados, apresenta uma ressignificação dos pilares dos CEFFAS, que na visão do mesmo, se aproximam mais atualmente do debate no interior do movimento no Brasil (BEGNAMI, 2019, p. 120). Nesta ressignificação ele apresenta os fins: FORMAÇÃO HUMANA – libertadora e emancipatória e PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL DA VIDA – agroecologia. Quanto aos meios: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – educação contextualizada e ASSOCIAÇÃO – famílias, comunidades camponesas, movimentos sociais e sindicais⁶⁶.

Comparando a proposta de Costa (2018, p. 133) à proposta de Begnami (2019, p. 119), notamos que aparece nas duas propostas as categorias: Agroecologia e Educação Contextualizada. No geral apresentam semelhança nas finalidades e nos meios. Destacando na proposta de Begnami (2019, p. 119), nos meios, o pilar Associação, acrescentando Comunidades Camponesas, Movimentos Sociais e Sindicais, que são os parceiros das lutas e contribuem para ampliar o debate para além do local, da associação e se expande para o território, estado e para todos o país.

⁶⁶ Begnami (2019, p. 120).

Begnami (2019, p. 119) dá outro significado à Formação Integral, passando a ser Formação Humana – libertadora e emancipatória. Já Costa (2018, p. 133) traz nas finalidades um Projeto de Vida e de nação, o que, para Begnami (2019), está ancorado na agroecologia enquanto produção sustentável da vida. Matriz essencial do projeto dos camponeses. Mas as semelhanças são, de fato, recorrentes, e podem ainda ser reconstruídas, redefinidas, ressignificadas, sempre abarcando novos contextos, novas realidades.

Ainda sobre a formação inicial, percebemos a angústia nas falas registradas dos participantes sobre a formação. “É preciso voltar para a Escola com a ideia de fazer essa reflexão: como fazer para garantir a formação inicial?” E continuam, “a maior dificuldade é com recursos financeiro para transporte. A EFA com maior dificuldade para custear as passagens é a EFA de Correntina”. E todos apoiam a fala seguinte: “Se não tem a formação interna para os monitores pode fechar a Escola, a formação possibilita mudança, um novo olhar da realidade” (RELATÓRIO DA EPR/REFAISA, março de 2007, p. 1).

Os dilemas para manter o curso de formação inicial, continua sendo debatido nos encontros da EPR, nas formações continuadas, nas assembleias e nas escolas. Os relatos, registros e depoimentos comprovam que a Rede ficou oito anos sem a realização do curso de formação inicial de monitores na Rede.

4.5. A trajetória da Formação Inicial de Monitores, Professores e Educadores (FIMPE) na trilha da Rede (2ª etapa)

A segunda etapa de formação inicial de monitores, professores e educadores na Rede, como já foi mencionada, ocorreu em 2016. Tratou-se de uma Formação Inicial Emergencial⁶⁷ de Monitores, Professores e Educadores, tendo em vista a redução do tempo e da carga horária, apenas 1 ano em 4 módulos, compilação dos temas. Abaixo segue um quadro com o resumo da programação dos módulos.

Quadro 07 - Programação dos Módulos da 2ª etapa do processo de Formação Inicial Emergencial de monitores, professores e educadores da Rede

⁶⁷ Nome atribuído ao processo emergente da formação de monitores, professores e educadores da Rede, tendo em vista a necessidade da formação específica voltada para Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. A formação específica capacita, orienta os formadores para ministrar aulas e demais atividades voltadas para as EFAs e para as escolas do campo. Exemplo: animação e condução de reunião e formação de pais e lideranças comunitárias, coordenação trabalho de grupo participativo, acompanhar viagem de estudo, visita de campo, ministrar a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos, etc.

Módulos	Data	Local	Tema	Facilitadores
1º	21 a 23/04/2016	Lar Santa Maria – Itiúba	O monitor e a Associação e O Monitor e o Processo de Ensino Aprendizagem	Tiago Pereira, Manoel Messias, Aguiário Nunes, Nelson Mandela e Crispim, Ângelo Custódio Neri de Oliveira
2º	08 a 11/06/2016	Pousada Central – Feira de Santana	O monitor e os Instrumentos Pedagógicos; O Monitor e Plano de Formação; O monitor e o PPJ	Therry de Burghgrave e Ludmila Cavalcante
3º	08 a 10/09/2016	Lar Santa Maria – Itiúba	O monitor e as Correntes Pedagógicas; O monitor e as Relações Humanas; O PPJ e PPEP	Joel Duarte – MEPES/UNEFAB
4º	16 a 19/09/2016	UNIVASF – Juazeiro –Ba	O monitor e os parceiros na formação; O monitor e o desenvolvimento rural Sustentável.	Tiago, João Pedro Stedile do MST e Edmerson dos Santos Reis da UNEB/campus de Juazeiro.

Fonte: Pesquisador (2019).

Como se observa no Quadro 09, o curso de formação inicial de monitores, professores e educadores, foi realizado em quatro módulos, entre 21 de abril a 19 de setembro de 2016, em espaços de entidades e organizações parceiras. O curso foi considerado um curso de formação emergencial em função das dificuldades financeiras das escolas, deslocamento, logística para os participantes e por conta da necessidade da formação para os educadores.

Nesse período, apesar da eminência do golpe contra o projeto democrático do governo da Presidenta Dilma, as escolas, as famílias e os sujeitos do campo em geral, comparado a outras épocas, estavam mais confortáveis, tendo em vista os vários projetos de fortalecimento da luta dos sujeitos e da melhoria da qualidade de vida no campo, que facilitou a realização dessa formação, tendo grande participação dos educadores das escolas.

Observamos, nos trechos sobre a trajetória de vida dos cursistas, que a escolaridade e ingresso desses monitores nas EFAs, na sua maioria, tem relação direta com o campo, com a roça e com os movimentos sociais voltados para a defesa e luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. De forma direta ou indireta, tem ligação com a Educação Popular, com sindicatos e com os trabalhos de base que contribuem para a construção da consciência política dos trabalhadores. Além disso, apresentam uma forte ligação com o campo, com o território, com a sucessão familiar no campo.

Como reafirma Cavalcante (2011, p. 5):

Os professores das escolas famílias são chamados de monitores. Por princípio, os monitores são educadores populares, que formados sob a perspectiva da pedagogia da alternância, entram no cotidiano da EFA assumindo um trabalho para além da sala de aula. O processo de formação deste “educador popular” pode ter nuances de trajetória e

militância no mundo rural, uma parte significativa destes monitores tem as suas experiências pedagógicas atreladas à inserção em movimentos sociais de base, pastorais da juventude, trabalhos de organização social da igreja, sindicatos rurais, etc. (CAVALCANTE; SANTOS, 2010) apud (CAVALCANTE, 2011, p. 5).

Os cursos promovidos pela Rede sobre a Pedagogia da Alternância ajuda a problematizar a prática pedagógica e realidade do educador e assim, “coloca os seus participantes em patamar de diálogo entre teoria e prática” permanente. (CAVALCANTE, 2011, p. 5). No entanto, segundo a autora,

O curso quando não realizado via uma instituição de ensino superior, não tem o reconhecimento de curso acadêmico, deixando muitas vezes um sentimento de frustração para os participantes que almejam um diploma de formação docente. O resultado disto, é que a formação em Alternância deste monitor é muitas vezes fragilizada em seus princípios e concepções educacionais de grande importância para o movimento (CAVALCANTE, 2011, p. 5).

Fotos 06 - Fotos do primeiro módulo da formação no Lar Santa Maria em Itiúba-BA, 2016



Fonte: Relatório da REFAISA, (2016).

Nos registros da formação percebemos que ao debater os conteúdos com os facilitadores, os cursistas traziam elementos da realidade social e político-pedagógica da escola, que envolvem o seu público-alvo, que são os estudantes e suas famílias, e apontam características destes estudantes ao descrevê-los como “Filho de assentados, de agricultores, do campo e da cidade, de fundo de pasto, da reforma agrária, quilombolas, indígenas e etc.; diversas etnias; de religiões diferenciadas; órfãos de pais vivos, muitas vezes” (RELATÓRIO DO 1º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DA REFAISA, 2016, p. 26). Mais que um diferencial, também soa como um reconhecimento da dificuldade de trabalhar pedagogicamente na construção do conhecimento com estes estudantes. “A Educação do Campo se realiza no conjunto dos Movimentos Sociais, nas

lutas, pela terra, por condições dignas de vida, e, pela afirmação de sua identidade, que o povo do campo tem realizado” (CALDART, 2009, p. 15).

Por outro lado:

A Educação do Campo deve se constituir em uma ação “emancipatória”, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes (HAGE, 2005, p. 15) apud (ZEFERINO, 2014, p. 6).

No processo de pensar a educação é fundamental considerar o educador como aquele que exerce troca de saberes e experiência diversas práticas educativas na realidade dos estudantes do campo. Ao tempo que o mesmo deve se constituir como profissional especializado e orgânico no processo educacional do campo. Mesmo que muitos destes profissionais ainda não correspondam a este perfil, vão através da formação, do exercício do diálogo, da troca de saberes, do envolver-se nas realidades dos jovens e de suas famílias, aos poucos dominando o ofício da profissão (BRANDÃO, 2009).

Na formação dos educadores do campo, sobretudo das EFAs, é fundamental que eles percebam e compreendam que a formação dos sujeitos deve acontecer:

Nesta perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo organiza-se o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento este que constitui um dos fundamentos da alternância que, assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural (QUEIROZ, 2004, p. 35).

Para o monitor Nelson, da EFA de Monte Santo, em depoimento em uma formação e Assembleia da Rede em 2019, após a discussão dos passos seguintes do planejamento dessa pesquisa, expressou seu sentimento sobre como deveria ser a formação dos monitores na Rede. Para ele:

A formação de educadores na Rede deveria ser pensada envolvendo os educadores, lá no chão da escola, no campo, na sua atuação, junto com as famílias, com as comunidades, com seus problemas. Desafiando cada educador a pensar as saídas e alternativas para os problemas através de suas práticas diárias dentro e fora da escola. É muito difícil se pensar formação de longe, daqui desse encontro. Mas precisariam considerar a realidade específica de cada escola, dos educadores, das famílias, das comunidades, dos parceiros” (GRUPO 1º, Depoimento do monitor Nelson da EFA de Monte Santo, 2019).

A fala do monitor Nelson nos remete a refletir quão ideal seria se as formações dos educadores das EFAs acontecessem de fato com toda essa especificidade. Por escola, a partir do diagnóstico da realidade local. Mas, para além disso, nos chama atenção para a necessidade de conduzir a formação dos novos monitores de perto, acompanhando suas demandas, dificuldades, suas particularidades. Contribuindo, dessa forma, com a reflexão e problematização da realidade dos jovens, de suas famílias e das comunidades, que são desafiadoras. Ler esse contexto social, político, econômico, as vezes é muito difícil para o monitor jovem que vai exercer pela primeira vez a profissão na EFA. Praticar a reflexão-ação-reflexão de fato.

E nessa mesma perspectiva, os educadores, cursistas, apontaram desafios presentes no chão da escola ao referirem-se ao:

Diálogo entre monitor e aluno; Faixa etária de entrada na escola de 5º a 9º ano, no caso do Ensino Fundamental II; Alunos sem perfil de campo; Jovens da cidade para responder o Plano de Estudo; Alunos com estrutura familiar frágil (jovens que muitas vezes não dialogam com os pais, entram em conflito e isso reflete na escola); Formamos alunos questionadores e não queremos que questionem as regras da escola; Relação de gênero; Encarar o debate sobre sexualidade; Dificuldade de compreender a diversidade sexual; Homossexualidade (problemática nos dormitórios); Machismo (piadinhas entre meninos e meninas nas atividades práticas); / Preconceito/ alienação; Diversidade religiosa; Violência contra a mulher; Necessidades especiais, ainda não se discute; Evasão escolar; Base precária, alfabetizar o aluno quando chega na escola; Desistência na 5ª e 6ª série (saudade dos pais); Formação política (não conhecem, mas reproduzem); Mau uso das tecnologias; Falta de reunião com associação. (RELATÓRIO DO 1º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DA REFAISA, 2016, p. 26).

Como observamos, muitos desafios são apontados pelos educadores que estão convivendo diretamente com os estudantes em sala de aula, no ambiente geral da escola e em contato com as famílias e com as comunidades dos estudantes. No processo de formação, o debate, a reflexão sobre os desafios e práticas, ajudam a entender o contexto e a conjuntura, e assim, buscar métodos e técnicas para conhecer a realidade e entendê-la. Nas reflexões e provocações feitas, formadores, pedem que monitores, professores e educadores, possam:

Refletir sobre diversas questões existentes no cenário atual do campo, onde está cheio de desafios, alunos à mercê nas comunidades (meio familiar e relações de amizade). De que forma contribui e atrapalha, a tecnologia (no âmbito escolar)? É importante no processo formativo do sujeito, mas até que ponto é dosado de forma que não prejudique no

aprendizado? Uso de drogas e as prostituições nas comunidades estão cada vez mais crescente. Como trabalhar? Como isso reflete na escola? O processo educativo é sedutor? Até que ponto, seduzimos estes sujeitos a pensar, a construir, a se inserir nesse novo modelo de sociedade, sem considerar essa diversidade? Muitas coisas passam despercebidas e precisam ser revistas (Fala do formador Tiago Pereira – EFA de Sobradinho – BA, então secretário executivo da Rede). (RELATÓRIO DO 1º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DA REFAISA, 2016, p. 26).

Continuando na mesma dimensão, o monitor e educador Aguimário Nunes da EFA de Antonio Gonçalves reafirma:

O perfil do aluno é muito diversificado e a preocupação é se o monitor está sendo espelho para esse aluno que está se inserindo nesse meio. O monitor está sendo motivador? Servindo de referência? Como estamos debatendo sexualidade e identidade? O intuito é provocar a nível de reflexão! Até que ponto estamos preparados para ver essa diversidade do campo? A EFA está preparada? Qual minha função de orientar nesse processo formativo? Até onde a EFA assume esse papel de inclusão? (RELATÓRIO DO 1º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DE MONITORES, REFAISA, 2016, p. 16).

A partir das provocações do monitor Aguimário, nos cabe refletir não só sobre o perfil do estudante, que tem sido muito diversificado, e que traz seus problemas e seus dilemas da vida, mas refletir também sobre o papel de acolher e formar que a escola precisa exercer no espaço do campo. Bem como refletir o perfil do educador do campo que prevalece ou tem que prevalecer nas EFAs.

Como enquadrar o monitor, o professor, o educador formador, considerando a diversidade que envolve esse sujeito que está presente nas relações do campo, a exemplo da cultura, da sexualidade, da opção e orientação sexual, relação de gênero? Como ser educador da escola do campo, onde muitas vezes o “perfil” pensado, definido para esse educador, contribui mais para excluir do que para incluir, visto que ele também é produto do meio. Qual perfil tem que realmente ter o educador do campo que seja capaz de contribuir para problematizar as questões sociais, políticas, econômicas, mas também as questões da identidade, da sexualidade, da relação de gênero, da tolerância religiosa e cultural?

Daí a importância da fala do monitor quando a preocupação tem sido, muitas vezes, saber se o monitor está sendo exemplo. Muitas questões que os monitores trazem em suas falas passam pelas famílias, pelas comunidades e chegam até a escola. Na maioria das vezes, os pais que contribuem na definição dos conteúdos a serem ensinados, recuam no enfrentamento destes temas. E nesta mesma linha, seguem muitos monitores, uma vez que estas questões ficam de fora dos temas de ensino, do currículo da escola, impactam

direto na prática do educador e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos e no projeto de campo e de liberdade.

Para Zeferino (2014, p. 7):

É preciso reconhecer que no campo existe uma pluralidade de sujeitos, tais como assentados, acampados, índios, quilombolas, trabalhadores assalariados, que podem e devem conviver numa relação dialógica e fraterna. Para isso é preciso que a educação seja um projeto da classe trabalhadora do campo para todas as pessoas que estão no campo.

Ainda sobre as questões que envolvem os sujeitos do campo, Zeferino (2014, p. 5) afirma que:

Questões específicas, entrelaçadas com a realidade dos sujeitos que trabalham diretamente com a terra, deveriam ser substituídas por novos padrões de ser, de pensar, de cultivar, de trabalhar. Estes novos padrões por sua vez, deviam ser difundidos nas escolas. Portanto, deveriam constituir a base dos cursos de formação dos educadores do campo. (...) É preciso que um projeto transformador de educação do campo e de formação de educadores esteja diretamente relacionado a um projeto transformador de sociedade. Caso contrário, toda ação não passaria de reforma de questões específicas de uma realidade contraditória, corrigindo um detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo.

Considerando o pensamento de Zeferino (2014), a escola do campo é o melhor espaço para construção do projeto de transformação do próprio campo. Empoderando seus sujeitos através da educação, formando assim, as crianças, os jovens, os adultos e idosos, numa construção coletiva rumo a uma nova sociedade.

Uma Pesquisa realizada com a Rede em 2011, revelou fragilidade com relação a sustentabilidade, a escolarização que as EFAs desenvolvem, implementação do currículo integrado, complexidade na prática pedagógica a partir da fusão da formação geral e profissional. A conexão dos conhecimentos elaborados e popular dificulta o exercício pedagógico nas EFAs. Para Cavalcante (2011, p. 4),

A pesquisa junto à rede de EFAs do Semiárido [REFAISA – acréscimo nosso] tem nos evidenciado, que tais contextos enfrentam dificuldades irrefutáveis para garantir a sua sustentabilidade (quer seja enquanto proposta pedagógica, quer seja enquanto vivência política no campo). No que concerne à formação escolarizada, as EFAs enfrentam problemas de diversas ordens. A expectativa da construção e implementação do currículo integrado e sua defesa pela fusão da formação geral com a formação profissional (RAMOS, 2005), não parece ser um processo simples. A sedutora visão da conexão dos conhecimentos elaborados (na perspectiva das ciências, história e tecnologias) e conhecimento popular (na perspectiva das culturas, das

tradições e saberes locais) como preconizado no discurso do currículo é um complicador no exercício pedagógico das EFAs.

Cavalcante (2011) afirma que o conhecimento científico precisa conectar-se com as práticas e demandas dos agricultores, para tanto, é preciso compreensão da sistemática da escola e seu papel no meio rural. Muitas vezes essa compreensão fica a cargo, em muitas escolas, apenas do monitor especificamente, quando na verdade, todos os parceiros no processo precisam entender a sistemática da escola e da pedagogia da Alternância. Segundo a pesquisadora:

Para as EFAs, o conhecimento específico (disciplinas de cunho propedêutico e disciplinas de cunho técnico- profissional) precisa conectar-se com os conhecimentos dos agricultores e suas demandas no cotidiano do trabalho do campo. Ocorre que, para que este diálogo seja efetivado de forma qualitativa, pressupõe-se uma compreensão sistêmica da escola e seu papel no rural, pressupõe-se também, uma lógica formativa não necessariamente refém das demandas curriculares do sistema de ensino brasileiro. (CAVALCANTE, 2011, p. 4)

A compressão do sistema da alternância nas EFAs tem sido um desafio para os monitores, professores e educadores em geral. Se em muitos casos os mais velhos e experientes no processo de ensino na EFA têm dificuldade, imagina o profissional que, pela primeira vez, assume o processo de ensino e aprendizagem! De fato, em muitos casos, se não na maioria, segundo o relato dos educadores, as demandas comunitárias de debate e estudo de conteúdos na dimensão curricular, são abarcadas pelos Planos de Estudo, que dependendo da experiência do profissional, amplia-se para a matriz curricular ou fica apenas no debate raso. E quando isso acontece, há uma separação dos princípios que integram este sistema de ensino, as demandas comunitárias e prática sistematizada da escola. Segundo Cavalcante (2011, p. 4-5):

A EFA, ainda que ciente da lógica das diretrizes curriculares nacionais investe nas demandas comunitárias via seus Planos de Formação e demais meios didáticos de caráter participativo que apontam para as sugestões curriculares oriundas das comunidades. Tal pleito pedagógico, embora extremamente relevante para o debate da formação dos sujeitos no campo e para a apropriação da escola como uma instituição de pertinência no rural, não é simples. A intervenção comunitária, quando não devidamente compreendida no território escolar, pode tornar-se um “problema” para o trabalho docente na Alternância.

Notamos que apesar da diversidade que envolve o monitor e a dificuldade para ter formação, sobretudo de nível superior, o trabalho de ensino na EFA envolve várias

expectativas em torno desse profissional, além da pretensão de contar com habilidades específicas e extraordinárias para o processo de formação dos estudantes. Nesse sentido:

Espera-se do monitor, não apenas a sua carga horária relacionada ao ensino de disciplinas, mas também a sua inserção no dia a dia, sua estadia na EFA em alguns dias ou vários dias da semana, o acompanhamento dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao contexto da escola, a militância nas questões do mundo rural e suas organizações sociais. Ou seja, espera-se do monitor, uma versão especial de educador, uma proposta diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica. Adicionando a isto, espera-se do monitor a competência pedagógica de atrelar a este cotidiano da prática, saberes docentes de ordem específica. Espera-se a compreensão essencial da Alternância copulativa, onde a relação educação e trabalho são cerne do processo educativo que se propõe diferenciado (QUEIROZ, 2004 apud CAVALCANTE, 2011, p. 6).

Frente a essas tantas atribuições do monitor, muitos dos novos educadores das EFAs se deparam todos os dias com variadas funções. Muitos se envolvem, abraçam a causa, a militância, o seu “papel”, sua função de monitor. Outros ficam pouco tempo e desistem de ser monitor, professor, educador de EFA.

Em 2016, no segundo módulo da formação inicial emergencial de monitores e professores que aconteceu de 08 a 11 de junho, na Pousada Central em Feira de Santana, a palestra foi ministrada pela professora Doutora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante da UEFS. A maioria dos participantes da formação, era formada por jovens monitores e professores das EFAs, que pela primeira vez estavam participando de um curso de formação inicial. A professora passa a questioná-los da seguinte forma: Como os educadores entendem, relacionam e problematizam os fatos, fenômenos, posturas e situações na escola do campo, na Educação do Campo, frente às políticas voltadas para o próprio campo e seus sujeitos? A temática em questão tratava da disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no contexto da Educação do Campo.

Segundo o relatório da 2ª etapa da Formação Emergencial, em sua fala a professora enfatiza que os monitores precisam “garantir que os educandos/as, consigam fazer uma leitura crítica da realidade, no processo da luta de classes” e para isso, segundo a autora, duas tarefas precisam ser garantidas:

1-Leitura, escrita gramatical, competência matemática dos educandos e da equipe de monitores; 2-Interpretação crítica da realidade, posicionamento de classe camponesa/trabalhadora para que esses sujeitos não enveredem para a lógica do agronegócio (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIA DE MONITORES, 2016, p. 4).

Ainda segundo o relatório, durante a condução da oficina de formação, a professora, demonstrou indignação com relação ao fechamento da SECADI⁶⁸, considerando o ato um retrocesso. Na mesma linha, posicionou-se com relação a Escola Sem Partido, reafirmando que as EFAs precisam ter posicionamento político de classe camponesa, trabalhadora. Com isso, fez a contextualização da temática. Para a professora, “A conjuntura política que o Brasil vive, é um cenário de golpe de estado, de crise política, de retrocessos no campo e na cidade no que tange a políticas públicas”. (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIA DE MONITORES, 2016, p. 2). Trouxe conceitos-chave sobre a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, contribuindo para que os participantes pudessem compreender as semelhanças, diferenças e seus princípios. Para a professora Ludmila:

A Educação do Campo, nasce com a experiência do campesinato e da educação popular, pelos sujeitos camponeses; e a juventude da Educação do Campo precisa ter a formação universitária, intelectual, científica, mas sem se distanciar da luta camponesa e da luta de classes; A escola rural nasce da cidade para o campo (imposição da educação bancária). Esse não é o modelo que queremos;

A EFA não tem uma característica arrojada como os Movimentos Sociais, de enfrentamento político concreto de unidade, e por muitas vezes essa fragilidade não resolve as demandas concretas das EFAs, sem fugir dos princípios da luta. Essa é uma crítica que precisamos fazer enquanto REDE, reconhecendo o papel singular e fundamental de cada um desses atores.

A Pedagogia da Alternância da EFA é garantida através da interface com os instrumentos pedagógicos (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DE MONITORES, 2016, p. 2).

Foto 07 - Professora Ludmila Holanda Oliveira Cavalcante – UEFS coordenando a formação dos monitores

⁶⁸ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.



Palestra e debate, durante o 2º módulo da Formação Emergencial em 2016. Palestrante, professora Doutora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante/UEFS

Fonte: REFAISA (2016).

Sobre os sujeitos da alternância, a professora Ludmila⁶⁹ durante a palestra, diz que:

A EFA foi pensada para a Juventude e observou-se que há um crescimento do público de crianças dentro das EFAs. Não é possível ter um mesmo instrumento pedagógico que é aplicável para jovens fazer isto padronizado junto às crianças, apresenta-se inviável pela complexidade e singularidade social e cognitiva desses sujeitos; A questão da sexualidade, relações de gênero, adolescência, precisam ser debatidas dentro do processo pedagógico da escola; Faz-se necessário escutar a juventude; Metodologia/ Práxis= fazer o diálogo constante entre a prática e teórica, gerando provocação e reflexão, apontando as demandas, os desafios para a transformação (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES, 2016, p. 3).

Na fala da professora Ludmila, notamos elementos que os cursistas, participantes da primeira etapa e também da segunda, trazem enquanto desafios no processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, o crescente número de criança no espaço da EFA, questões da sexualidade, de gênero, necessidade de debater e escutar as juventudes.

Para a professora, os monitores e demais atores no processo precisam, além de entender, compreender os significados, contextualizar os

Princípios políticos-pedagógicos (Associação Comunitária (AC) e a Pedagogia da Alternância (P.A) são meios, que dão a direção para chegarmos ao Desenvolvimento do Meio (DM), Formação Integral (F.I) que são pilares fins para atingirmos o objetivo; garantindo a articulação ativa e protagonismo das famílias camponesas e educandas em todo o processo de construção política pedagógica;

⁶⁹ Conforme o relatório da formação e produções acadêmicas, a Professora Doutra Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante é conhecedora da realidade das EFAs da Rede, tendo em vista seu trabalho de estudo, pesquisa, parceria, formação junto à REFAISA, portanto, tem suas falas embasadas na realidade e contexto que as escolas vivem e enfrentam com as famílias, com os estudantes, com os educadores e parceiros da formação.

É através da Educação Popular Freiriana que a metodologia das EFAs precisa beber no seu saber-fazer cotidiano;
 A questão agrária, o acesso à terra são os pilares da EFA;
 Desenvolvimento do Meio. Este desenvolvimento precisa ser de base agroecológica, de soberania alimentar, energética, hídrica; precisa-se ter o cuidado para não se perder nas armadilhas do agronegócio, e defender a lógica de lucro, de empreendedorismo;
 Fazer a distinção entre rural x campo, o rural está preocupado em ter a roça vazia para o monocultivo, para exportação; já o campesinato tem o interesse e a necessidade de fortalecer o modo de vida camponês, da qualidade de vida no campo, respeitando a fauna, a flora, a identidade cultural;
 A agroecologia precisa entrar nos princípios e currículo das EFAs;
 Monitores/as e coordenadores/as das escolas devem estar a serviço da comunidade; não pode haver a submissão e aliança com o poder público municipal e governamental; faz-se necessário fazer essa diferenciação;
 Precisamos ter o pé no chão e compreender que cotidianamente vivenciamos a contradição, dentro da lógica hegemônica capitalista; necessidade de compreender o limite das nossas ações (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIA DE MONITORES, 2016, p. 3-4).

A partir das falas da professora Ludmila, observamos o nível e a qualidade da formação que a Rede, através dos parceiros, proporciona e oferece aos seus educadores. As provocações e problematizações, instiga os cursistas a debaterem, refletirem e compreenderem os princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, da formação nas EFAs. Instigam a conhecer e compreender os princípios, os meios, as finalidades do projeto, o papel de cada ator e sujeito no processo. A entender que o “desenvolvimento do meio” precisa ter base agroecológica. A fugir das armadilhas do agronegócio, pois é um projeto de sociedade contrário aos objetivos e propósitos dos sujeitos do campo.

A professora, diferencia o conceito de rural e de campo, seu histórico, princípios e concepções. E assim, provoca as EFAs e os educadores para analisarem a necessidade de incluir a agroecologia nos seus princípios e no currículo. E chama atenção, ainda, para o compromisso de monitores e coordenadores com o projeto de campo, refutando alianças que gere submissão.

Ainda para a professora Ludmila, “O Tempo Comunidade precisa fazer o diálogo com os saberes dos/das agricultores/as” e que o debate das sínteses de estudo das pesquisas de realidade, colocadas em comum, possa “garantir que os educandos/as consigam fazer uma leitura crítica da realidade, no processo da luta de classes” e que “o fenômeno é mais importante do que o conteúdo, o desconforto é pedagógico”, pois muitas vezes não sabemos como interpretar isso a partir do processo de compreensão dos

fenômenos e leituras de contextos, realidades e transposição entre teoria e prática na construção do conhecimento. Como os educadores podem superar isso? (RELATÓRIO DO 2º MÓDULO DA FORMAÇÃO EMERGENCIAL DE MONITORES, 2016, p. 4)

De modo geral, nós da equipe de pesquisa, no processo de coleta e análise dos dados, percebemos que o segundo módulo da formação inicial emergencial de 2016, traz uma formação bastante rica nos detalhes e processos, começando pelas oficinas, palestras e debates problematizadores. Os momentos são enriquecidos com música, cantos, poesias e animação conduzidos pelos coordenadores e cursistas.

Em se tratando de um curso que passou mais de oito anos sem acontecer, trouxemos o registro das avaliações feitas pelos cursistas no final no curso. Montamos um quadro com os pontos positivos, negativos e as reivindicações, o que demonstra, até certo ponto, o grau de ‘satisfação’ ou ‘insatisfação’ dos participantes, nos módulos da referida formação. De certa forma, esta avaliação, permite a equipe pedagógica da Rede refletir e planejar as futuras etapas de formação, considerando estes pontos.

Quadro 08 - Avaliação dos cursistas a respeito da formação inicial emergencial 2016

Avaliação do 1º módulo do curso FIM 2016	
Pontos positivos	Pontos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • A iniciativa da EPR de fazer acontecer o evento; • Apoio e realização pela REFAISA; • Apoio SEDUC⁷⁰ de Itiúba e do Lar Santa Maria; • Facilitadores externos e os coordenadores, dialogaram de forma simples; • Conteúdos e discussões; Metodologia/conteúdos de fácil compreensão; Místicas e animações; • Socialização da realidade das EFAs; Levantamento de problemáticas e as discussões; • Diagnóstico do perfil dos jovens das EFAs; • A participação das EFAs/representações; • Os participantes estavam ativos/ouvintes; • Renovação das EFAs/Monitores novos; • Surgimento de novas EFAs; • A retrospectiva do histórico das EFAs; • Entrosamento dos participantes; • Visita a EFA de Itiúba; Espaço adequado/aconchegante; O cardápio diversificado e suficiente; Noite cultural/confraternização. 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de acesso à internet e telefonia / comunicação; • Distância; • Atrasos na alimentação e na programação; • Condensação de carga horária dos módulos; • Utilização de muitos textos nos slides; • Equipe da REFAISA masculina; • A falta de coordenadores femininos na organização do evento; • Falta de organização das tarefas; • As pessoas que chegaram depois não foram inseridas nas atividades de limpeza; • Falta de planejamento da equipe; • Sala não arejada; • Falta da presença da direção executiva da REFAISA, só tinha Tiago; • Falha na música e na animação do primeiro dia; • Falta de horários para descanso; • Ausência da EFA de Rio Real.
Reivindicações	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um módulo para discutir: relação de gênero, fases de desenvolvimento humano, sexualidade, machismo, campesinato, racismo e ecumenismo; • Trazer os movimentos sociais para participar; 	

⁷⁰ Secretaria de Educação e Cultura do Município de Itiúba-BA.

- Participação das mulheres na coordenação/equidade;
- Assessorias e lideranças femininas, a diversidade seja garantida;
- Material impresso para estudo e mais estudo, leitura no local;
- Melhoria na metodologia de apresentação;
- Fomentar mais os jovens monitores a interagir nas discussões;
- A animação vir preparada, distribuir antes para as escolas;
- Que as EFAs mais distantes cheguem com antecedência;
- Dividir as tarefas para a próxima formação.

Fonte: Relatório da Formação Inicial Emergencial da REFAISA, (2016).

Como se observa nos pontos positivos, a avaliação que fazem é de cunho metodológico, operacional, de animação. Destaque para a socialização da realidade das EFAs e levantamento de problemáticas com debates. Nos pontos negativos, destaque para a falta de mulheres na equipe de coordenação e realização dos módulos, principalmente conduzindo a formação do primeiro módulo e ausência de uma EFA na formação.

Já nas reivindicações, os cursistas apresentam questões para os módulos seguintes, bem como o processo contínuo de formação da Rede, a exemplo do primeiro item: “Elaborar um módulo para discutir relação de gêneros, fases de desenvolvimento humano, sexualidade, machismo, campesinato, racismo e ecumenismo”.

Objetivando sistematizar a participação dos cursistas das EFAs na formação inicial na 1ª e 2ª etapa, segue uma tabela com os principais dados.

Tabela 01 - Presença de homes e mulheres na formação inicial

EFA	Participantes por sexo 1ª etapa: 2004/2007		Participante por sexo 2ª etapa: 2016	
	H	M	H	M
Alagoinhas	2	X	1	1
Antonio Gonçalves	4	1	4	X
Brotas	X	X	1	2
Correntinhas	1	X	1	1
Irará	X	X	3	1
Ladeirinhas	1	2	4	2
Monte Santo	5	2	2	5
Paratinga	X	X	1	3
Pintadas	X	1	X	X
Ribeira do Pombal	2	2	2	1
Rio Real	1	1	1	2
Valente	X	X	3	3
Refaisa	2	X	2	X
Subtotal	18	09	25	21

Fonte: Pesquisador, (2020).

No geral, temos, na 1ª etapa de formação inicial, 18 homens e 09 mulheres participantes em média dos módulos; e na 2ª etapa, 25 homens e 21 mulheres em média

participando das formações. Nas duas etapas temos 43 homens e 30 mulheres, chegando a um total de 73 pessoas.

Nesse processo de proposição, articulação, organização e realização da formação inicial, a Rede se propôs a desenvolver formação envolvendo todos os segmentos ligados diretamente à formação dos estudantes. Sendo estes: famílias, mestres de estágio, líderes comunitários, gestores de associação e vários outros parceiros. Mas direcionou a formação específica para os monitores, professores e educadores que atuam diretamente com a formação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Os cursistas avaliam que a Rede promoveu, além da formação inicial, dentro das suas limitações, formação continuada e encorajou seus monitores, professores e educadores a estudar, pesquisar e desenvolver sua autoformação. Isso é visível pela quantidade e qualidade das atividades, ações, projetos, eventos, reuniões, cursos, mobilizações, representações, leituras, debates que os educadores estão envolvidos. O que nos ajuda a concluir que a formação acontece no percurso da vida, no dia a dia, na labuta diária, na caminhada, nos embates, nos debates, no diálogo constante, com os cantos, envolvendo a mística, com os versos, causos, poesias, com a poeira da estrada, com o calor do sol, com a aridez da terra. Sempre trilhando, com a esperança das manhãs, e com a certeza da história que temos que construir hoje, amanhã e sempre.

4.6. Formação Continuada na Rede

A formação continuada⁷¹ na Rede, segundo os registros, teve início de forma mais efetiva a partir de 2006. Nesse sentido, procuramos montar uma linha do tempo com os principais eventos e atividades voltadas para a formação continuada.

A formação de educadores é vista como uma prática emancipatória, pois proporciona ao profissional manter sempre atualizado seus saberes e problematizar suas experiências para assim transformá-los em novos saberes. Nesse sentido, Mészáros, nos afirma que a educação continuada é um “constituente necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. É inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

⁷¹ Formação que a Rede realiza envolvendo monitores, professores, educadores das escolas de forma participativa, envolvendo parceria de movimentos sociais, instituições formativa e as universidades. Mesmo assim, enfatizamos neste trabalho a formação continuada pautada pela legislação, que envolve carga horária definida, entre outras, a ser realizada pelas universidades.

Os gestores da Rede e educadores das EFAs compreendem a necessidade da formação de educadores do campo, envolver estratégias teórico-metodológicas capazes de contribuir efetivamente, através da educação e da escola, com a transformação do campo. O decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no seu Art. 5º, inciso 2, estabelece a base para formação dos educadores. O decreto afirma que:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010).

A formação continuada na Rede envolve professores, monitores e educadores das EFAs que têm sua atuação para além do espaço da escola e é realizada concomitantemente à sua atuação profissional, através da metodologia da Pedagogia da Alternância. A formação deve ser algo bem dinâmico, focada na realidade pedagógica da escola, dos estudantes, de suas famílias e da realidade dos educadores, que deve considerar, em muitos casos, as dimensões coletivas do trabalho docente. É preciso possibilitar a formação de todos que estão diretamente ligados com o trabalho docente, se possível, coletivamente. Mas para Almeida (2006):

À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2006, p. 179).

De fato, se observa que os sujeitos que atuam nas escolas do campo, precisa ter uma formação que vincule às suas práticas de atuação. Que respeite as condições de trabalho, as especificidades dos educadores. Que garanta a qualidade do seu trabalho, seus direitos, seus esforços e dedicação à profissão. Nesse contexto, a formação continuada deve ser específica para as escolas do campo, e nesse caso, para as EFAs. A formação dos educadores do campo envolve “a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar; a descentralização de poder” (MELO, 2000, p. 253), prática que as EFAs já desenvolvem ao longo de sua existência.

Os cursos de formação continuada da Rede aconteceram com apoio de várias entidades parcerias, entre elas, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Rede de Educação do

Semiárido Brasileiro – RESAB, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira – APAEB, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, Articulação do Semiárido – ASA, Instituto Federal Baiano, Instituto Anísio Teixeira – IAT, Instituto da Pequena Agricultura Apropriada – IRPAA, entre muitos outros.

A longo dos anos, os temas trabalhados na formação continuada foram muitos. Entre eles destacamos: Elaboração de projetos; legislação educacional; instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo; Relações humanas, militância e autoestima; Parâmetros Curriculares Nacionais e a Pedagogia da Alternância; Desafios políticos e pedagógicos nas EFAs da Bahia; Juventude rural; Educação popular e as questões de gênero e sexualidade na alternância; Conceito, Sujeitos e práticas na REFAISA; Projeto de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER); Afetividade e sexualidade na contemporaneidade; A Educação do Campo, Currículo e Trabalho como princípio educativo nas EFAs, e As EFAs e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo desses mais de 14 anos, participaram, em média, mais de 611 pessoas nas atividades de formação continuada. Entre estas, 345 homens e 266 mulheres. Tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, mesmo com pouca diferença, a presença do homens com relação as mulheres ainda é maior. Porém, cabe ressaltar que se trata de uma análise feita a partir dos dados disponíveis nos relatórios e nas listas de presenças das formações.

Em 2012, um levantamento feito pela EPR junto a 7 escolas, constatou-se que de 96 profissionais presentes em 7 EFAs, 54 são mulheres, o que representava 51,84%; e 42 homens, o que representava 42,32%. Ou seja, no ambiente da escola, a presença da mulher se destaca, neste caso, em 9,52% a mais que a presença dos homens. Questão que precisa ser melhor constatada dentro da Rede através de pesquisas.

Muitos profissionais que atuam nas EFAs são formados nos cursos técnicos das próprias EFAs. Nos cursos técnicos a presença dos homens ainda é maioria, visto que se trata de uma profissão eminentemente masculina no meio rural, como é o caso do curso de Técnicas Agrícolas, profissão que os homens/jovens do campo são requisitados mais que as mulheres pelas instituições de assistência técnica para prestar serviço. “Cerca de 1.581 profissionais, correspondente a quarenta e cinco por cento (45%), já foram formados pelas EFAs que integram a REFAISA ao longo dos cursos de três ou quatros

anos, todos na modalidade de Técnico em Agropecuária”. (COSTA, 2018, p. 115). Segundo Costa (2018), “em 2017, tem 1.154 estudantes em curso, sendo trinta e três por cento (33%), nos oito estabelecimentos de ensino de educação profissional (Alagoinhas, Monte Santo, Correntina, Rio Real, Ladeirinhas, Irara, Brotas de Macaúbas e Sobradinho)” (2018, p. 115).

De posse das informações que a pesquisa revelou, percebemos a necessidade e urgência da Rede estruturar as suas bases de formação em todos os aspectos envolvendo as famílias, os gestores das associações das EFAs, os parceiros, os mestres de estágios, os jovens estudantes, os ex-alunos, enfim, promover formação inicial e continuada a altura das demandas dos sujeitos do campo e do contexto de realidade, dada a conjuntura do campo. Contudo, existem as dificuldades relacionadas aos recursos para custear essas formações, que com o passar do tempo, vão se agravando ao ponto de restringir a participação das escolas em encontros e eventos pontuais da Rede, limitando também o envolvimento das escolas nas formações, situação que o movimento precisa superar.

4.7. A CONPAB 2019 e a sua interface com a pesquisa

A I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância (CONPAB 2019), realizada nos dias 11 a 13 de setembro de 2019, em Salvador-BA, tinha como objetivo geral: Compreender o processo histórico de construção da Pedagogia da Alternância no/do Brasil nestes 50 anos de caminhada, sua relevância, contextualização e papel no atual cenário brasileiro, a partir da concepção de educação contextualizada no/do campo.

Além disso, a Conferência constituiu-se como um:

Momento singular na construção das políticas públicas deste movimento, constituindo-se em espaço de reflexão, participação e deliberação coletiva, envolvendo diferentes sujeitos, interessados na construção de políticas de Estado das Escolas Família Agrícola do Brasil. Precedida por reuniões preparatórias locais e/ou regionais, terá como tema: Pedagogia da Alternância no Brasil - 50 anos – Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil (DOCUMENTO BASE NA CONPAB, 2019, p. 7).

Os trabalhos preparatórios construídos pelos organizadores da Conferência tinham como propósito subsidiar as discussões nas regionais e nas EFAs ao tempo em que os resultados dos debates converter-se-iam em proposições e deliberações, frutos das posições políticas e pedagógicas dos diferentes sujeitos participantes do processo. Processo que teve início na base e ampliou-se para as regionais em cada Estado, até chegar

ao âmbito nacional através da UNEFAB e de outras entidades parceiras. As orientações iniciais dos organizadores da Conferência, previam que:

3 - As discussões realizadas nas reuniões prévias deverão ser sintetizadas em emendas resultantes de deliberações em documento específico, e apresentadas por regional. Essas emendas comporão os relatórios das regionais e serão objeto de análise da EPN. Após análise e sistematização, as emendas deverão ser conferidas e aprovadas pelos membros do Conselho Administrativo da UNEFAB, compondo o Documento-base da I Conferência Nacional (DOCUMENTO BASE DA CONPAB, 2019, p. 7).

O Documento-Base da Conferência foi constituído por sete eixos temáticos, sendo: Eixo I – Gestão Associativa; Eixo II – Pedagogia da Alternância; Eixo III – Formação Integral; Eixo IV – Desenvolvimento do Meio (Local, Territorial e Sustentável); Eixo V – Financiamento e Políticas Públicas da Educação; VI – Educação Contextualizada e Educação do Campo; e Eixo VII – Sustentabilidade e Agroecologia.

As regionais receberam as diretrizes, os objetivos e os eixos temáticos para promover discussão com a participação dos sujeitos do processo formativo das EFAs e construir proposições a serem encaminhadas à Equipe Pedagógica Nacional que tinha o papel de sistematizá-las e condensá-las num Documento Base da Conferência, como já mencionado. A Conferência previa que “o processo de mobilização das associações locais e/ou regionais deve tomar como forma de organização, reuniões preparatórias, buscando assegurar uma participação mais estruturada e a maior representatividade social na I Conferência” (DOCUMENTO BASE NA CONPAB, 2019, p. 9). Por esse motivo:

9 - (...) Os eixos buscam orientar a formulação de políticas de Estado da Educação com a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, em consonância com as lutas históricas e debates, construídos pelo movimento e pelo governo, tendo como base as assembleias e proposições já debatidas no conjunto do movimento, na garantia da educação com a Pedagogia da Alternância, como bem público e direito social, resultado da gestão comunitária, da participação popular, da cooperação entre os entes e inserção territorial/regional das políticas de Estado. (DOCUMENTO BASE NA CONPAB, 2019, p. 10)

Além de motivar e mobilizar a participação dos diversos sujeitos envolvidos no sistema da alternância no processo da Conferência, os organizadores e promotores do evento, através do Documento, fruto da Conferência de 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil, manifestam o desejo da luta do movimento da seguinte forma:

11-Espera-se que este Documento-Base possa contribuir para a construção de políticas de Estado, em que, de maneira articulada, níveis, etapas e modalidades da educação, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos, expressem a materialização do direito social à educação com a Pedagogia da Alternância, com qualidade social para todos/as. Esta perspectiva implica, ainda, a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais, em um momento em que o Brasil retrocede na promoção do desenvolvimento com inclusão social e em sua inserção soberana no cenário mundial (DOCUMENTO BASE NA CONPAB, 2019, p. 9).

Visando à perspectiva da construção das políticas de apoio ao sistema da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, como expresso na citação acima, relacionamos, a partir de cada Eixo contido no Documento Base, as principais proposições que, na visão dos monitores, professores, educadores, estudantes, gestores e lideranças agricultoras das EFAs da Rede, reunidos em vários momentos em atividades coletivas, ajudaram a construí-las. Estas proposições passam a integrar prioritariamente o quadro de proposições estratégicas que devem direcionar e (re)estruturar o Plano de Formação da Rede daqui pra frente.

Na parte final do processo de pesquisa, as atividades de intervenção que a Pesquisa-ação determina foram mudando de rumo na medida em que a dinâmica dos eventos e acontecimentos formativos da Rede iam acontecendo. Mas não houve prejuízo para o processo, sendo estas proposições uma culminância das propostas. Nesse sentido, o grupo de pesquisa constituído pelos membros da EPR, ao debater e se envolver no processo de construção da CONPAB 2019, decide assumir a estrutura dos Eixos, proposta desde o início para a construção das proposições políticas para o movimento CEFFA a partir da conferência, e dessa forma, como estratégia, elege-se para a REFAISA a mesma estrutura política na construção e definição das suas ações políticas estruturantes.

Durante a Jornada Pedagógica da Rede, que aconteceu na cidade de Correntina recepcionada pela EFA de Correntina no período de 06 a 09 de janeiro de 2020, foi possível avaliar a conferência e refletir sobre as proposições de cada Eixo, sistematizadas no Documento Base da CONPAB 2019, bem como, fazer os encaminhamentos finais da pesquisa.

A Jornada Pedagógica 2020 estava sendo bem aguardada por todos das EFAs, visto que a Conferência animou e revigorou a luta dos militantes do movimento CEFFA. “Não deixe a lamparina apagar”. Embalados por esse mantra, cantado pelos representantes das EFAs e convidados, durante a mística de abertura da jornada, notamos a altivez, alegria, autoestima e vigor da militância que contagiava a todos. Todo esse clima

era atribuído, em grande parte, ao sucesso da CONPAB 2019, como bem afirma o presidente da REFAISA, monitor e estudioso da Pedagogia da Alternância e da Educação Contextualizada, Tiago Pereira:

Sejam todos bem-vindos à Jornada Pedagógica da Rede 2020. Após a realização da CONPAB, nos sentimos animados para continuar, apesar dos retrocessos que enfrenta o nosso país em função do desgoverno do atual presidente. Precisamos continuar a fazer o debate, a nos comprometer com o debate nas comunidades, com as famílias, com os jovens, na base. Estamos resistindo em tempos difíceis. Resistimos quando querem nos silenciar. Devemos lutar contra a negação de direitos. A REFAISA completa 25 anos grande. Nesses 25 anos a Rede vem sendo construída pelas mãos de muitos sujeitos e pelos parceiros da Pedagogia da Alternância, da Educação Contextualizada e da Educação do Campo. Realizar a nossa Jornada aqui em Correntina é muito simbólico. Correntina é hoje um lugar de disputa constante por conta das águas que corre nos veios dos rios. Dom José, bispo de Juazeiro nos dizia: Pode nos faltar tudo. Mas não pode nos faltar a fé e a esperança. Vamos somar parcerias. Estamos no momento de nos juntarmos, dar-nos as mãos. Sozinhos não somos capazes. Sigamos em frente firmes (RELATÓRIO DA JORNADA PEDAGÓGICA DA REFAISA, 2020, p. 1).

Os participantes da jornada, envolvidos pelo espírito holístico da mística que trouxe a simbologia da lamparina acesa, enquanto luz que ilumina os passos na caminhada na Trilha das EFAs, servindo dessa forma, conforme objetivo do ato e intervenção dos participantes, para representar a capacidade de cada monitor, professor, educador, jovem, agricultor, agricultora e demais sujeitos envolvidos no processo formativo da Pedagogia da Alternância, em manter acesa a chama e não deixar a lamparina apagar. Manter-se firme na luta, na formação, na intervenção, no trabalho de base.

Durante a Jornada em oficina, os representantes das EFAs fizeram o Diagnóstico da sua realidade tendo por base os Eixos do Documento Base da CONPAB 2019. Levantaram vários problemas que envolvem as questões: pedagógica, administrativa, política, formativa, associativa, parcerias, entre outros. Considerando os limites, desafios e perspectivas, elegeram-se as seguintes proposições por Eixo para estruturar as ações políticas da Rede:

Quadro 09 - Eixo I – Gestão Associativa

Nº	Proposições
01	a ⁷² . Fazer um trabalho de fortalecimento das bases com formação dos dirigentes das associações/EFAs (enfocando principalmente a Pedagogia da Alternância e o Associativismo/Cooperativismo);

⁷² As proposições foram selecionadas do Documento-Base da CONPAB 2019, por esse motivo, resolvemos manter as letras seguindo uma ordem própria da estrutura do documento.

02	d. Promover e monitorar a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância, em observância aos pilares e aos instrumentos pedagógicos;
03	f. Ampliar o processo de formação inicial e continuada das famílias nas associações. A partir do Plano de Formação formalizado pelo movimento, como referencial a ser adequado pela Regional e CEFFA e buscar constantemente as parcerias para realizar essa ação;
04	h. Promover formação específica para os dirigentes associativos em gestão, papéis e responsabilidades na Associação CEFFA, gestão e rotinas administrativas, legislação etc.;
05	m. Criar mecanismos para potencializar as visitas às famílias;
06	q. Aumentar a participação das mulheres em todas as instâncias de decisão nas EFAs, como também considerar a questão de gênero na formação;
07	w. Incentivar e promover a participação das famílias e comunidades nas associações e cooperativas, sindicatos e outros, bem como na conquista e defesa de seus direitos;
08	y. Incentivar a organização dos jovens nas áreas de atuação da EFA.

Quadro 10 - Eixo II – Pedagogia da Alternância

Nº	Proposições
01	a. Promover formação em metodologias e diretrizes pedagógicas da Pedagogia da Alternância;
02	b. Coordenar, monitorar e avaliar a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância;
03	d. Realizar um diagnóstico sobre a necessidade de diversificação de cursos das EFAs;
04	f. Estímulo e apoio aos monitores a buscar formação (graduação, especialização, mestrado...), bem como, apoio a estes, na apresentação de trabalhos em congressos vinculados ou não as EFAs;
05	h. Criação de uma plataforma digital que ofereça formação continuada aos monitores/as e que mantenha o contato permanente com as EFAs;
06	i. Retomar o plano de formação inicial em pedagogia da alternância que estabelece as diretrizes gerais que orientam a execução desta formação de forma descentralizada nas regionais, buscar a co-animação da Equipe Pedagógica Nacional e buscar constantemente as parcerias para obtenção dos recursos necessários, humanos e financeiros junto ao poder público, às Regionais e às Universidades;
07	j. Garantir um processo de formação continuada para os/as monitores/as, priorizando o aprofundamento sobre o currículo integrado entre formação geral e profissional, estratégias de formação interdisciplinar e transdisciplinar, políticas públicas, sucessão rural, desenvolvimento sustentável, relação escola e meio, inclusão produtiva e social do jovem, agroecologia, sustentabilidade, entre outros temas, junto as parcerias através de termos ou outros instrumentos congêneres, com os Estados e Universidades;
08	l. Revisar o material didático e as diretrizes para a formação inicial em pedagogia da alternância se tornar atualizada e mais atraente;
09	o. Fortalecer a prática da alternância por meio das visitas dos educadores às famílias, entendendo que este acompanhamento impacta na qualidade da aula dada pelo monitor, na metodologia da alternância, no compromisso das famílias no processo de educação dos filhos/as, apoio ao seu Projeto Profissional do Jovem - PPJ etc., mudança de visão sobre as oportunidades do meio rural hoje com a presença das políticas públicas;
10	u. Promover estudos no sentido de buscar novos referenciais teóricos para a Pedagogia da Alternância, aproximando-a mais da pedagogia socialista, de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 11 - Eixo III – Formação Integral

Nº	Proposições
01	d. Compreensão da realidade na qual as escolas estão inseridas: entender e refletir acerca das mudanças pelas quais passam as EFA e na modificação do público-alvo da escola;
02	g. Promover estudos/pesquisas sobre os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos do território onde o CEFFA está inserido;

03	h. Avançar nas políticas de financiamento para as EFAs e Casas Familiares Rurais possam contar com equipes pedagógicas estruturadas e consolidadas, capazes de promover a formação integral dos estudantes;
04	i. Propor estudos e pesquisas para aprofundamento da categoria “formação integral”, propondo ampliá-la ou ressignificá-la para os conceitos de formação emancipatória, libertadora, formação omnilateral.

Quadro 12 - Eixo IV - Desenvolvimento do meio (local, territorial e sustentável)

Nº	Proposições
01	b. Fortalecer espaços de participação e de construção da autonomia das famílias;
02	c. Fortalecer as identidades que são portadoras do apego ao lugar, da vida comunitária, da cultura da adaptação ao meio, da convivência com os ecossistemas: diversidade biológica e heterogeneidade espacial – territorialidades sustentáveis;
03	e. Desenvolver nos jovens as capacidades de trabalho e organização coletiva, reconhecendo o campo como um espaço de qualidade de vida, de desenvolvimento pessoal, social, cultural e também econômico;
04	f. Compreender a importância da igualdade de gênero, fomentando organizações paritárias entre homens e mulheres, com atuação igualitária nas tomadas de decisão;
05	g. Valorizar e cultivar a cultura local, bem como aprender a conviver e a respeitar as culturas de outros povos e comunidades;
06	h. Trabalhar com os jovens e suas famílias o importante tema da sucessão familiar, fazendo um enfrentando ao grave problema do esvaziamento do campo;
07	i. Realizar pesquisa específica sobre a inserção socioprofissional dos jovens.

Quadro 13 - Eixo V – Financiamento e Políticas Públicas

Nº	Proposições
01	c. Criação de programa para aquisição e implementação de laboratórios específicos da Educação do Campo para a rede CEFFAs;
02	g. Propor por meio de documentos técnicos que os CEFFAs sejam contemplados com Custo aluno Qualidade - CAQ específico, incluindo na resolução do fator de ponderação do FUNDEB com 1,40, por ser do Campo, integral e regime de internato;
03	i. Apoio à formação dos educadores das CEFFAs, por meio de programas específicos presencial e não presencial e, na participação de formações já existentes no âmbito do MEC;
04	j. Apoiar a manutenção dos serviços de coordenação, animação e assessoria técnico pedagógica aos CEFFAs, no âmbito das regionais e da rede CEFFAs;
05	k. Apoio às Associações Regionais a conquistarem, ampliarem e fortalecerem as Leis próprias para garantir o financiamento, com o pagamento dos seus operadores, as despesas administrativas e das suas atividades de formação e acompanhamento aos CEFFAs, melhorando a qualidade da Pedagogia da Alternância nas esferas estaduais e municipais;
06	m. Ampliar o universo dos financiadores, públicos e privados, nacional e internacional, na busca por financiamento para suas atividades, através de projetos pontuais, preferivelmente de programas com mais anos de duração, buscando nestes projetos incluir recursos para o desenvolvimento institucional da entidade, sua estruturação com equipamentos, sede própria e o estabelecimento de um plano estratégico de sustentabilidade.

Quadro 14 - Eixo VI - Educação Contextualizada e Educação do Campo

Nº	Proposições
01	a. Desenvolver nas escolas um processo sistemático de educação contextualizada, para que os/as adolescentes e jovens se eduquem vendo a possibilidade de querer bem ao território e de viver bem no seu espaço geográfico, com diversas alternativas;
02	b. Ter e assegurar uma política/programa de formação continuada de educadores/as e aos agricultores e às agricultoras familiares;
03	c. Fortalecer a identidade de ser e de pertencer ao campo, bem como praticar a agricultura familiar agroecológica;
04	e. Conhecer, valorizar e participar dos movimentos sociais e organizações populares;
05	h. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente;
06	i. Respeito à especificidade da Educação Contextualizada e do Campo e à diversidade de seus sujeitos;
07	j. Melhoria da infraestrutura física e de equipamentos das escolas do campo;
08	k. Formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam na Educação do Campo nos governos, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais;
09	o. Promover o desenvolvimento sustentável, tornando viável a vida digna, o trabalho e a cidadania para os povos do campo.

Quadro 15 - EIXO VII – Sustentabilidade e Agroecologia

Nº	Proposições
01	a. A escola deve ser pensada/organizada pedagogicamente a partir dos princípios da agroecologia, da sustentabilidade e da convivência plena e harmônica com a região (climas e biomas). Ou seja, ter diversos espaços e técnicas que auxiliem no aprendizado;
02	c. Analisar a produção do conhecimento agroecológico realizadas pelos CEFFAS e sua relação com as famílias camponesas;
03	d. Sistematizar através de material didático, os principais processos e práticas educativas em agroecologia promovidos pelos CEFFAs nos diversos climas e biomas;
04	e. Construir plataforma digital para socialização dos trabalhos das escolas e dos estudantes (PPJ, TCC, Estágio etc.);
05	f. Divulgar os conhecimentos agroecológicos realizados a partir da Pedagogia da Alternância, na relação escola/família/comunidade;
07	g. Incorporar nos Planos de Estudo os temas/ações que promovem a transição agroecológica;
08	i. Estimular pesquisas, estágio e viagens de estudos em agroecossistemas familiares ou entidades de pesquisa que possuam práticas de produção agroecológica;
09	j. Orientar os PPJ a partir dos princípios da produção agroecológica e da sustentabilidade.

De modo geral, a I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil (CONPAB 2019⁷³) ganhou uma dimensão gigantesca, pois recepcionou o I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e o IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. A equipe organizadora da Conferência criou um site com estrutura que proporcionou aos interessados obterem informações sobre o evento. Na estrutura organizativa do site consta apresentação institucional, contextualização da conferência, objetivos, orientações para submissão de trabalhos,

⁷³ <https://conpab.com.br/>.

inscrições, programação, mapa de localização do local do evento e contatos. Além da Comissão de Organização, o evento contou com Comissão Política Pedagógica, Comissão Científica, Comissão de Apoio, Comissão de Exposição e Comercialização e Comissão de Sistematização.

Após a realização da Conferência, ficou disponível no site a lista de trabalhos submetidos, Documento-Base aprovado durante o evento, álbum de fotos e Anais da CONPAB. Os Anais da CONPAB 2019, trata-se de um E-book de 510 páginas que relaciona os Eixos trabalhados, os trabalhos científicos (artigos e relatos) por eixos, Relatório de Experiências, lançamento de livros, relação de CEFFAs, detalhamento das atividades. Trata-se de um material riquíssimo que registra as experiências do movimento CEFFA. Fato que fizemos questão de enfatizar neste trabalho, pelo legado que todo evento deixou para o movimento da Pedagogia da Alternância. E de modo especial, para este trabalho, visto que a CONPAB 2019 serviu de espaço para fechamento das ações da pesquisa que começou no espaço da REFAISA e retornou para a Rede.

Durante a CONPAB 2019, participamos de várias atividades de cunho formativo, lúdico, de reflexão, de debate, de apresentação de trabalho científico, de animação, mística, palestras, lançamento de livros, noite cultural, entre outros. Tratou-se de um espaço rico que proporcionou aos sujeitos de resistência, da luta da alternância, alegrias, vitalidade e crença na luta. Foi um encontro das diversas gerações, das experiências com o vigor da juventude presente nos debates, na animação, na construção coletiva. Foi, sobretudo, um espaço de troca de conhecimento e produção de novos conhecimentos.

CAPÍTULO V

5. LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: REALIDADE DA REDE E DE SEUS EDUCADORES

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar. (Bertold Brecht).

Neste capítulo final, apresentamos resultados mais concretos sobre a pesquisa com relação à problemática que envolve a vida, a profissão, a formação, entre outros dilemas e desafios voltados para os monitores, professores e educadores e para a Rede. As revelações, constatações, reflexões que instiga o processo de problematização das informações. Assim como demandas, necessidades e desafios apontados por estes educadores, além de suas práticas, percepções e sentidos de ser educador do campo e da alternância.

5.1. Resultados da pesquisa

A pesquisa, enquanto atividade da ciência que ajuda a indagar e a desnudar a realidade, tem como premissa vincular pensamento e ação. Para Minayo (1994, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Teixeira (2003) diz que a pesquisa se desenvolve com proposições, conceitos, métodos e técnicas em articulação com outras linguagens, criando assim, o ciclo da pesquisa, que começa com uma pergunta, problema, hipóteses e termina com um “produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. (TEIXEIRA, 2003, p. 14).

Minayo (1994) diz ainda que o ciclo da pesquisa compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. Para Teixeira (2003, p. 14-15):

O processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa, em que são interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. Em seguida é estabelecido o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da

construção teórica elaborada no momento. É nesta etapa que são combinadas várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras. Por fim, faz-se necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Dada a característica da nossa pesquisa, a Pesquisa-ação, cujo êxito coaduna com a intervenção planejada, procuramos compatibilizar o método, o tema de investigação, a oportunidade de intervenção e a governabilidade dos sujeitos dentro da estrutura na qual se situava a problemática.

Em se tratando de um mestrado profissional, cujo pesquisador é parte do processo em função da sua prática profissional, há sempre uma atenção e uma certa tensão voltada à construção de um produto que sirva, neste caso, com o propósito coletivo na prática educativa dos educadores. E dessa forma, contribua efetivamente na formação dos professores e monitores, educadores como um todo no ambiente da Rede, a ser materializado no chão das EFAs e na diversidade e dos parceiros da formação. A pesquisa enquanto práxis da dialética pedagógica deve nos ajudar a entender e ler a realidade. Mas ter em mente o que nos alerta Barone, citado por Freitas (2015):

Não esqueçamos nunca que a vida não cabe nas teorias, mas que as pesquisas são vitais para irmos em frente. Elas são, quando ligadas à realidade, que vão problematizar nossas práticas e requalificá-las numa relação contínua de construção. Como um agricultor familiar e assentando da reforma agrária, vejo com alegria o dia a dia do CEFFA que vivencio chegando à universidade e transformando-se em um instrumento para semear o futuro, fortalecendo a agricultura familiar e a reforma agrária no Brasil (Fala de Barone⁷⁴) (FREITAS, 2015, p. 47).

Sobre a pesquisa, todas as escolas foram comunicadas, sobre a importância de participar, e assim contribuir para atualizar os dados, levantar as demandas e dificuldades dos educadores relacionadas às questões pedagógicas e de formação nas EFAs na Rede. Ficou de fora, nesta última coleta de informações, a EFA de Ladeirinha, localizada em Jaboatão, em Sergipe, por apresentar uma outra conjuntura administrativa e de relação com o estado de Sergipe, que caberá fazer um estudo mais específico. Mas, foi considerada nos aspectos gerais deste trabalho. Recebemos as respostas da pesquisa de 06 escolas. Quanto às informações das demais, foram obtidas através de visitas diretas na escola, por meio de observação e entrevistas com os monitores e professores e com os membros da equipe pedagógica.

⁷⁴ Antonio Barone Rocha é agricultor familiar e atuou como presidente da UNEFAB até 2016.

De posse dos dados, fizemos a síntese, organizando as informações para análise, pelo pesquisador com a participação da EPR durante os encontros e oficinas pedagógicas da equipe. Mas somos atropelados pelo tempo, em função, sobretudo, das imposições postas pela Covid-19, impossibilitando atender no final da pesquisa a fase de conclusão que é a submissão constante das informações e dos resultados ao grupo. Mas, fizemos conversas por telefone e internet.

5.2. As revelações, ... as constatações, as interrogações

O trabalho de investigação objetivou coletar informações a respeito do processo de formação inicial e continuada desenvolvida pela REFAISA. Há mais de vinte e seis anos a Rede, quando resolve articular as Associações gestoras e escolas famílias agrícolas para atuarem em rede, assume para si a reponsabilidade de promover formação inicial e continuada específica para seus educadores, objetivando, com isso, fortalecer os princípios da Educação do Campo, da Educação Contextualizada, da Educação Popular através da Pedagogia da Alternância. Com isso, os monitores, professores e educadores, são parte constituinte e sujeitos desse processo de educação no meio rural.

Nesse sentido, é coerente apontar, dados e informações sobre os educadores, para que assim, ajude a Rede (re) planejar suas formações, visando garantir e incluir esse educador num processo de formação coerente com as demandas de sua realidade. Tal como afirmam Veiga e Viana (2010, p. 19), ao dizerem que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”.

Nesse sentido, Gonzaga (2009, p. 74) nos afirma que “pensar a formação de um educador exige pensar na dimensão da totalidade, na formação do educador que tenha condições de intervir globalmente no processo de formação de seus educandos”. Tendo em vista o projeto de campo, “os professores têm de ser formados, não apenas para uma questão pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social para com as comunidades locais” (NÓVOA, 2002, p. 255 apud BARROSO, 2004, p. 51).

Dados de 2012, de posse da EPR, que tivemos acesso, comprovam algumas informações das EFAs referentes ao educador, tais como: função dos profissionais, tempo de atuação na EFA, formação superior, área de atuação, carga horária, condições de trabalho, etc. Essas informações nos ajudam a entender, ou tornam-se insuficientes para

entender quem são esses monitores, professores e educadores no espaço das escolas da Rede no seu percurso formativo.

Nesse sentido, relacionamos três escolas para compreensão e análise de alguns dados. São elas: EFA de Alagoinhas, EFA de Correntina e EFA de Monte Santo. Estas escolas ficam em pontos extremos do estado da Bahia.

Tabela 02 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA de Alagoinhas

Função	Tempo/EFA	Formação Superior	Área que leciona
Professora	1 ano	Biologia	Biologia
Professora	4 anos	Matemática	Matemática e Desenho Técnico
Professora	1 ano	Letras Vernáculas	Português e Inglês
Professora	10 anos	História	História e Geografia
Professora	10 anos	Ciências com habilitação/ Matemática	Química e Física
Professor	5 anos	Engenheiro Agrônomo	Estatística/Mecanização/ Administração e Economia Rural
Professor	6 anos	Técnicos Agrícolas e Análise de sistemas	Suinocultura
Professor	5 anos	Engenheiro Agrônomo	Alimentos e alimentação
Monitor	10 anos	Técnico Agrícola	Associativismo/cooperativismo/ culturas anuais/ ética /cidadania
Monitora	1 ano	Técnica Agrícola / Fisioterapeuta	Saúde e Bem-estar Social/ Beneficia.
Monitor	1 ano	Técnico Agrícola	Apicultura/manejo de pastagens
Professora	10 anos	Pedagoga	Secretária / Educação Religiosa

Fonte: EPR/REFAISA, (2012).

Observamos nas informações da EFA de Alagoinhas que o número de professores na época era maior que o número de monitores. Tinham 6 professoras, 3 professores, 2 monitores e uma monitora. Com relação ao tempo de atuação na EFA, as professoras eram as que detinham o maior tempo, variando de 1, 4 a 10 anos. Apenas um monitor com 10 anos de atuação, os demais tinham apenas um ano de atuação.

Quanto à formação, a formação dos técnicos era de nível médio técnico profissional, os professores já logravam a formação superior. A área de atuação obedecia ao que a legislação educacional orienta. No período da consulta, a EFA de Alagoinhas já atuava com o Ensino Médio. Mas nos inquietou, sobretudo, o processo de inter-relação entre as disciplinas. Se os professores das áreas técnicas não ensinavam as áreas comuns e vice-versa, como acontecia o processo de diálogo e interdisciplinaridade? De que forma acontecia a ligação teoria e prática na sala, com os demais espaços formativos da EFA?

De acordo com os monitores, professores, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos, a interação das disciplinas e atividades das áreas comuns com as áreas técnicas acontecem através das atividades e aulas práticas, trabalho de campo, mediação dos instrumentos pedagógicos que integram o tempo escola com o tempo família/comunidade.

Tabela 03 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA de Correntina

Função	Tempo/EFA	Formação Superior	Área que leciona
Monitora	4 anos	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Monitor	15 anos	Geografia	Geografia
Monitor	5 anos	Técnico Agrícola	Agricultura/Administração e Zootecnia
Monitora	2 anos	Técnica Agrícola	História / Economia Doméstica / Artes
Monitor	18 anos	Matemática	Matemática
Monitora	5 anos	Técnica Agropecuária	Administração Rural/agricultura/ Zootec.
Monitora	4 anos	Letras	Língua Portuguesa e Inglesa
Professora	8 anos	Matemática	Matemática
Professora	18 anos	História	História
Monitora	2 meses	Biologia	Ciências e Educação Religiosa

Fonte: EPR/REFAISA, (2012).

Os dados da atuação dos professores em sala e nas atividades diárias da EFA de Correntina revelam um número expressivo de monitores com relação à quantidade de professores. São 8 no total, sendo 3 monitores e 5 monitoras. O tempo de atuação dos monitores e monitoras variam entre 2 meses, 4, 5, 15 a 18 anos. As duas professoras também têm bastante tempo de atuação na escola, uma tem 8 anos e a outra 18. Diferente de outras EFAs, os monitores desta EFA, além de possuírem maior tempo de atuação na escola, a grande maioria tem formação superior. Mas os técnicos agropecuários ainda só assumem as matérias técnicas e os de graduação específica as disciplinas do núcleo comum. No período de coleta dos dados, a EFA de Correntina atuava só com o Ensino Fundamental II e discutia a migração para o Ensino Médio.

Tabela 04 - Dados dos monitores, professores e educadores da EFA de Monte Santo

Função	Tempo/EFA	Formação Superior	Área que leciona
Professor	1 ano	História	História
Professor	1 ano	Biologia	Biologia
Monitora	11 anos	Matemática	Matemática
Monitora	11 anos	Letras	Língua Portuguesa e Inglês
Monitora	7 anos	Educação Física	Educação Física
Monitora	3 anos	Magistério	Mestre de Estágio
Monitora	4 anos	Técnica Agropecuária	Práticas Agropecuária/Agric. Zootec.
Monitor	9 anos	Técnico Agropecuário / Pedagogia da Terra / Especialização em Física	Zootecnia
Monitor	9 anos	Técnico Agropecuário / Pedagogia da Terra / Especialização em Química	Práticas Agropecuária e Química
Monitor	9 anos	Técnico Agropecuário	Práticas Agroecológica/ Agricultura Fundiária
Professor	8 anos	Técnico Agropecuário / Pedagogia da Terra / Especialização em Química	Informática e Química
Professora	1 ano	História	Língua Portuguesa
Professor	3 anos	Veterinário	Zootecnia
Monitor	14 anos	Engenheiro Agrônomo	Agricultura Ensino Médio
Monitora	5 anos	Letras	Língua Portuguesa

Monitor	4 anos	Agroecologia	História
Professor	8 anos	Geografia	Geografia
Monitor	1 ano	Técnico Agropecuário	Práticas Agropecuárias
Professora	6 anos	Técnica Agropecuária	Ciências / Física / Biologia
Professor	1 ano	Ensino Médio Normal	Sociologia
Professor	1 ano	Superior	Língua Inglesa

Fonte: EPR/REFAISA, (2012).

A EFA de Monte Santo, por se tratar de uma escola grande, apresenta um quadro de profissionais bastante amplo e diversificado, pois visa contemplar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio Profissional. O número de monitores é maior que o de professores. São 7 professores, 2 professoras, somando 9 professores no geral. Já os monitores são 12, 6 seis monitores e 6 monitoras. Os monitores acumulam maior tempo na EFA que os professores. Quanto à lotação, as disciplinas e áreas de ensino, não diferem muito das demais EFAs, combinam a graduação específica para as áreas do núcleo comum e a formação técnica para as disciplinas técnicas.

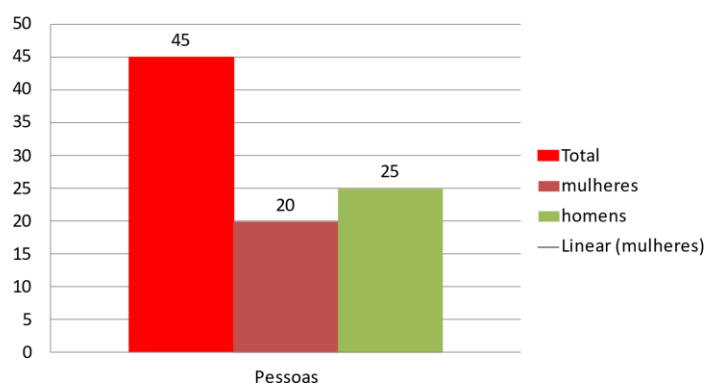
Outros dados e informações foram coletadas junto às escolas através de questionário e entrevistas. O questionário⁷⁵ continha questões abertas e fechadas sobre dados específicos dos monitores, professores e educadores, tais como: nome, idade, sexo, formação, tempo na escola, carga horária, cursos de formação em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Educação Contextualizada, Educação Popular, área de ensino que atua na EFA, nível de ensino, vínculo empregatício.

Das 13 escolas, as EFAs de Brotas de Macaúbas, Correntina, Ribeira do Pombal, Valente e Monte Santo responderam e devolveram o questionário. O questionário foi respondido em cada escola de forma coletiva, durante encontros e atividades pedagógicas, envolvendo os monitores, professores e educadores. Os dados e informações coletadas foram sistematizadas, transformadas em gráficos e nos ajudam a traçar o perfil dos monitores e professores dentro das EFAs, conforme segue abaixo.

Gráfico 03 : Relação de homens e mulheres presentes nas EFAs 2019

⁷⁵ Gil (1999, p.128).

Quantidade



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados demonstram que de 45 pessoas, 20 são mulheres e 25 são homens presentes no espaço das EFAs que responderam ao questionário. Porém, os dados não revelam se são monitores ou professores. Os espaços das EFAs, geralmente por se tratar de locais que não dispõem de vigilantes e porteiro, acaba inibindo, muitas vezes, a presença feminina na função de monitoria, uma vez que tem que dormir e ficar responsável pela estrutura de toda escola a qualquer hora do dia e da noite. Nesse sentido, há uma associação à incapacidade das mulheres⁷⁶ em comparação com os homens quando se trata de “tomar conta” desses espaços, muitas vezes isolados, no meio do mato, sem segurança. Em muitos casos, lugares de conflitos, decorrente da luta pela Reforma Agrária, por disputas de grupos políticos locais. Depoimentos de monitoras e de monitor demonstram essa insegurança e confiança:

Nós já tivemos aqui na EFA vigilantes pagos pelos Estado para vigiar a escola, igual nas escolas do Estado. Isso trazia uma certa segurança. A gente ficava mais tranquilo. Toda noite tinha gente só pra isso que ficava responsável de olhar quem entrava e quem sai da escola. Tinha três pessoas. Quando uma saía a outra entrava. Era assim direto. Mais aí, acabou o programa. Nessas escolas, longe, isolada de tudo, segurança é necessária. Sempre nas reuniões e assembleias dos pais, esse assunto é sempre discutido (GRUPO 3º, Depoimento da monitora 5, 2019).

Eu vejo assim, a gente que é mulher, no espaço de educação, é nossa tarefa, encorajar as mulheres, os estudantes para encarar as coisas de frente. Mas em termo de força, a gente não vai comparar a força e

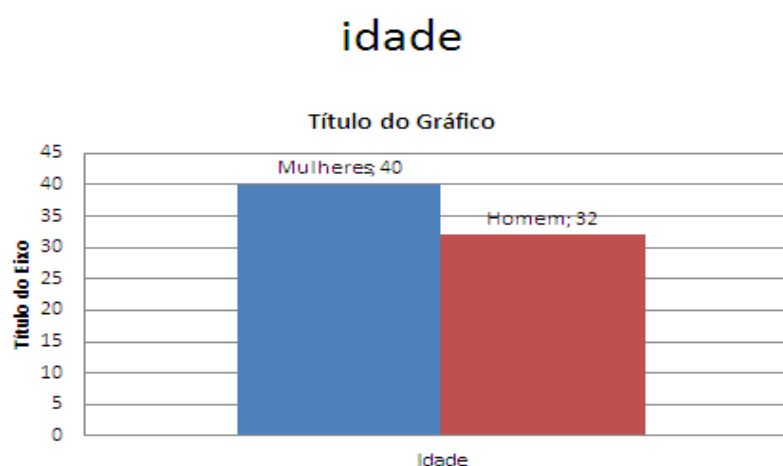
⁷⁶ Souza, *et al* (2017, p. 104-118).

atitude do homem com a da mulher. Isso não quer dizer que um deve ser menos que o outro, sabe? Mas tem tarefa que só o homem faz, e tem tarefa que só a mulher faz. Mas tem tarefas que é melhor juntar homem e mulher, se unir e fazer, pois os dois tem capacidade e força pra fazer o que quer (GRUPO 2º, Depoimento da monitora 3, 2019).

No meu entendimento, vejo que tanto o homem, quanto a mulher, ou seja, tanto o monitor, quanto a monitora ou professor ou professora, no espaço da EFA é muito importante. Não pode ser só homem e só mulher. Tem que ter os dois, pois temos estuantes homens e mulheres. Tem hora que a gente enquanto monitor pega a moto aqui e sai, qualquer hora da noite ou do dia, para bem longe, fazer visita a família, a propriedade, acompanhar o estudante, buscar um remédio, buscar uma pessoa. Pra o homem é mais fácil do que pra mulher. Não que a mulher não faça isso, mas é mais complicado, sair sozinha. Se a gente tivesse carro confortável, com motorista como o estado tem, aí sim. Mas não temos e aí a gente se virar com o que tem. Numa hora dessa, difícil, quem vai é o homem mesmo, de moto, como puder (GRUPO 4º, Fala do monitor 5, 2019).

Para Tedeschi (2008, p. 12) apud Costa et al. (2017, p. 11), “as abordagens da história das mulheres perpassam por diferentes perspectivas, entre elas, o imaginário, a sexualidade, o corpo, a dominação simbólica, as representações.” Nesta dimensão o imaginário do rural reforça de forma pejorativa o papel da mulher em várias atividades e também na educação, e muitas vezes, esquece o quanto tem sido importante a luta das mulheres no espaço do campo para transformar a realidade das desigualdades sociais, da luta por terra, moradia, linhas de crédito, habitação, escola, educação, na agricultura familiar e no processo de preservação das culturas e tradições dos ancestrais.

Gráfico 04 - Diferença de idade entre mulheres e homens nas EFAs - 2019



Fonte: Dados da pesquisa, (2019).

Quando se trata da idade, notamos pouca diferença entre a idade dos homens e a idade das mulheres. A maioria das mulheres que atuam nas EFAs estão na faixa de 40 anos e os homens, na faixa de 32 anos. Esse fato ratifica o entendimento que tem saído mais homens do que mulheres das EFAs à procura de outros tipos de trabalho. Os homens, por estarem mais livres das obrigações do lar, não têm a responsabilidade imposta pela maternidade de cuidar do lar e dos filhos. Com isso é muito mais fácil participar, sair do espaço da EFA, ir fazer militância. Sair em busca de emprego em lugares distantes. “Os salários baixos e, às vezes, com atrasos, a sobrecarga de trabalho e dedicação em tempo integral são alguns dos motivos que contribuem para a rotatividade nas equipes” (FREITAS, 2015, p. 159). Ainda segundo o mesmo autor, no Brasil, 80,30% das funções docentes da educação básica são ocupadas por mulheres, contra 19,70% que são ocupadas por homens (FREITAS, 2015, p. 155-156).

Para entendermos melhor a distribuição das idades, das 45 pessoas das EFAs que responderam ao questionário, fizemos a distribuição e agrupamento das idades para análise, ficando assim: de 18-20 anos, não temos nenhuma pessoa; de 21-25 anos temos 2 pessoas, o que representa 0,9%; de 26-30 anos, temos 11 pessoas, igual a 4,95%; de 31-40 anos, temos 16 pessoas, o que equivale a 7,2%; de 41-50 anos temos 11 pessoas, igual a 4,95%; e de 51-61, temos 5 pessoas, igual a 2,25%. Nesse sentido, temos a maior quantidade de pessoas na faixa etária entre 31-40 anos, com 7,2%, e em seguida entre duas faixas etárias, a de 26-30 e de 41-50 com 4,95% as duas. O que se observa, numa demonstração simples, que é possível perceber uma certa maturidade profissional no ambiente das EFAs, tomando por base a idade dos profissionais.

Os gestores das EFAs atribuem os dados da presença dos profissionais das EFAs variar na faixa etária de 26 a 30 anos, dos 41 a 50 e de 51 a 60 anos, em função dos projetos de vida e da militância do próprio movimento da Pedagogia da Alternância. Para eles, muitos monitores e educadores começaram com a implantação da EFA na comunidade local ou na região e estão até hoje, pois para essas lideranças, o projeto EFA é um projeto de vida. Em cada EFA temos algumas lideranças históricas, a exemplo do monitor Nelson Mandela na EFA de Monte Santo, o monitor Crispim na EFA de Itiúba, o monitor Geni na EFA de Correntina, a monitora Marilene na EFA de Valente, o monitor Eval Adorno na EFA de Ribeira do Pombal e assim sucessivamente, conforme depoimento:

Eu estou aqui na EFA desde o início, quando começou se reunir os agricultores das comunidades ligada a APAEB, ao sindicato, a igreja e as comunidades rurais para fazer trabalho de base, de convivência com o semiárido e implantar a escola. Fui convidada, comecei a participar, fui fazer formação, comecei a ensinar, gostei do movimento e estou aqui até hoje. Só deixo quando eu não puder mais. Mais enquanto eu tiver aguentando eu estou por aqui. É um projeto muito bom e bonito, mesmo que hoje já tenha mudado muita coisa da época de 90 quando comecei aqui em Valente. Em toda EFA que faz parte da REFAISA e até as que não fazem parte, seja na Bahia ou em outro estado, sempre tem os primeiros, aquelas lideranças que começam, as vezes por algum motivo deixa, mas tem muita gente ainda de quando começou a implantar a escola que está até hoje. As vezes cansada, mas é bom para contar a história do começo para os que estão chegando (GRUPO 1º, Depoimento da monitora Marilene Bispo, 2019).

Conforme depoimento da monitora, a presença dos monitores, educadores e lideranças mais velhas na EFA fortalece os princípios do movimento e a filosofia da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, por conta da vasta experiência que essas pessoas detêm. Além disso, contribuem com a formação dos novos monitores e professores que chegam à EFA e à Rede, além de promover a integração coletiva, socializando as experiências da formação por alternância e da Educação do Campo.

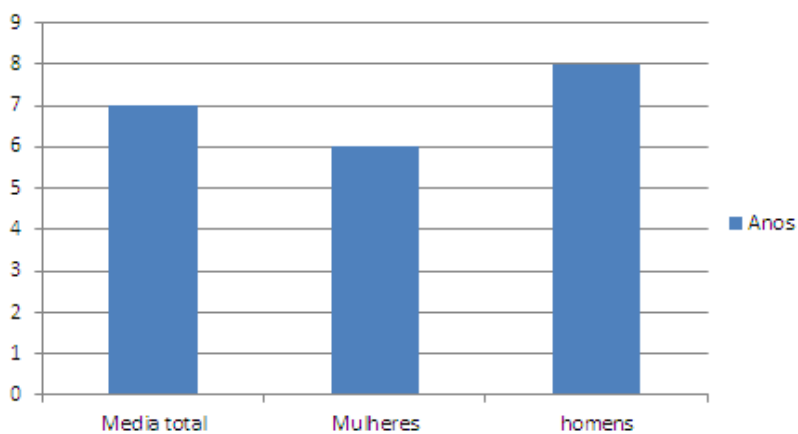
Para Santana (2013, p. 63) apud Freitas (2015, p. 159):

Uma das maneiras de se amenizar o sofrimento que cerca o início da docência é a integração desses novos profissionais com um trabalho já desenvolvido por outros professores, uma vez que os professores iniciantes podem e devem aprender com os veteranos, com os mais experientes.

Percebemos também que a maioria dos professores, em média 80%, são casados e possuem filhos. Dependendo da EFA, a maioria dos monitores, professores e educadores moram na própria área da escola, outros nas comunidades ligadas à EFA e grande parte dos professores moram na cidade.

Gráfico 05 - Tempo de serviço dos monitores/as nas EFAs 2019

Tempo de serviço

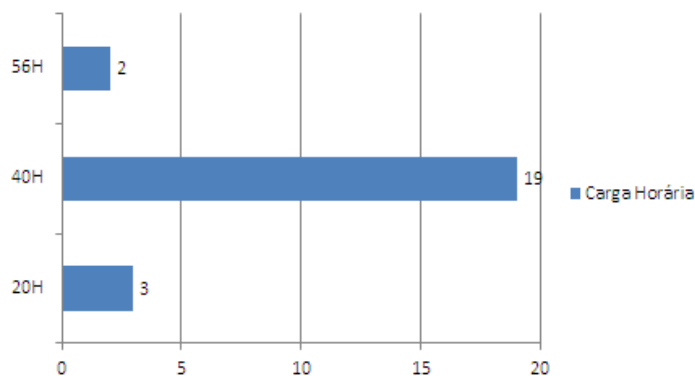


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Outro dado importante é o tempo de serviço dos profissionais nas EFAs. Nesse caso, os homens têm maior tempo de serviço do que as mulheres. Enquanto a idade das mulheres se apresenta na frente dos homens, quando se trata do tempo de serviço na EFA, os homens ultrapassam as mulheres, ou seja, eles têm mais tempo. Esse é um fenômeno que também precisa ser mais bem estudado e problematizado dentro da Rede.

Gráfico 06 - Carga horária de trabalho nas EFAs 2019

Carga Horária



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

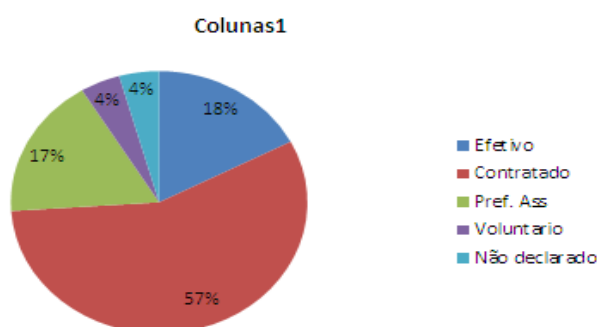
Sobre a carga horária dos profissionais que atuam nas EFAs, percebemos que a minoria tem uma carga horária de 56 horas, a maioria dos profissionais estão ligados ao regime de 40 horas semanais. A carga horária maior de 40 horas possibilita ao servidor dedicar mais tempo às atividades do processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos profissionais que atuam 20 horas, sua quantidade é maior que os que ultrapassam 40 horas semanais.

O regime de contratação segue as normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Muitos profissionais são contratados com carteira assinada, mas a grande maioria, sobretudo os mais jovens, tem um vínculo de trabalho bem frágil, tendo apenas um contato fictício ou de “boca”, como se diz no ditado popular. Essa situação não garante a permanência do profissional no trabalho, o que facilita a rotatividade da equipe e consequentemente a não consolidação do processo formativo e de experiência.

No espaço das EFAs da Rede, a relação de vínculo empregatício dos profissionais é formalizada levando em conta as relações de parcerias entre o Estado, prefeituras, entidades da sociedade civil organizada, associação gestora da escola e o voluntarismo. A parceria com a Secretaria da Educação do Estado, fruto de um processo histórico de negociação dentro da Rede, possibilita disponibilizar professores do quadro efetivo do Estado para atuar em algumas EFAs. O professor tem sua programação de carga horária na EFA, cabendo à direção da escola enviar a frequência do profissional para o Núcleo Territorial de Educação (NTE). Com as prefeituras, a relação é basicamente a mesma. O diferencial é que, além de professores, as prefeituras cedem também profissional de serviços gerais, em alguns casos.

Gráfico 07 - Vínculo empregatício dos monitores, professores e educadores das EFAs em 2019

Vínculo empregatício



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observando o gráfico acima sobre o vínculo empregatício, temos: 18% efetivos, 57% contratados, cedidos pelas prefeituras e Estado à associação. Temos ainda, 17%, 4% voluntários e 4% não declarados. Constatamos que a maioria são contratados. Com isso, concluímos também que é o vínculo que existe maior rotatividade.

Na maioria das vezes, o vínculo empregatício mais frágil é o estabelecido entre a Associação Gestora da escola pelo fato das Associações não terem recursos para contratar formalmente os profissionais. Atualmente as Associações Gestoras dependem do apoio da Lei Estadual nº 11.35, de 23 de dezembro de 2008, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs. As contratações de professores são feitas vigorando um ano a dois anos no máximo, após esse período encerra-se o contrato e inicia-se tudo novamente com os mesmos profissionais ou com outros da mesma escola que não entraram no convênio no ano anterior, visto que o recurso contratado baseado no repasse do valor aluno do Fundeb⁷⁷ é insuficiente para contratar todo o quadro de educadores suficiente para lecionar. Na maioria das vezes a associação vai fazendo esse “jogo de cintura” de forma rotativa para contemplar os profissionais envolvidos no processo formativo.

De modo geral, a realidade contratual que envolve os monitores, professores e educadores das Redes e das EFAs da Bahia é semelhante à realidade de muitas Redes e escolas espalhadas pelo Brasil a fora, como bem demonstra Freitas (2015, p. 160), quando afirma:

⁷⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Considerando os dados coletados pelos questionários, percebemos que 81,82% trabalham uma carga horária semanal igual ou superior a 40 horas. Outros trabalham menos que essa carga horária. Há também aqueles cujo contrato se dá por aula dada (4,5%), são os chamados professores ou monitores externos. Nesse caso, os profissionais só têm o compromisso com a docência de determinada disciplina, lecionam e vão embora, pois, normalmente, trabalham em outras escolas convencionais.

Em termos salariais, dependendo do número de aulas, os proventos recebidos por esse professor externo alcançam ou ultrapassam o rendimento do monitor interno que se dedica integralmente à escola. (...), percebemos que isso é um motivo de descontentamento de muitos monitores. A questão principal é que os professores externos são contratados como professores e como tal têm que obedecer a legislação da categoria, já os outros, como monitores, ficam submetidos ao valor salarial estipulado pela mantenedora, conforme suas condições.

De acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância, “O monitor é um mediador, que caminha lado a lado com o seu alternante, exercendo, ao mesmo tempo, funções como, a educação, a formação, o ensino, a animação” (GIMONET, 2007, p. 148). Além disso, “[...] o monitor é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno” (BEGNAMI, 2003, p. 48).

Percebemos que há uma grande frustração por parte dos monitores quando o assunto envolve carga horária, atribuições e funções e vínculo empregatício, relação e condições de trabalho. Nesse sentido:

O/A profissional do campo tem diante de si o desafio de realizar o tempo escola e o tempo comunidade, por meio de um ensino que leve em consideração não apenas os conhecimentos científicos, universais, mas também o contexto e as singularidades daquelas pessoas. Precisam realizar o trabalho de um/a professor/a (planejar, pensar a realidade, preparar atividades, ministrar aulas), mas também precisam ser monitor/a (ficar na escola em tempo integral, fazer trabalhos na comunidade, realizar atividades para além do momento da aula) (OLIVEIRA e FREIXO, 2020, p. 20).

A função complexa que o monitor exerce, (GIMONET, 2007, p. 145-146) desempenha várias funções que envolve a área pedagógica, administrativa e agropecuária, além da social, funções que se destacam a de administrador, gestor, orientador pedagógico, conselheiro, coordenador de estágio, coordenador de visitas e viagens de estudo, secretário escolar, entre outras (FREITAS, 2015, p. 162). Mas por outro lado, existe a gratificação dos ex-alunos que se tornaram monitores e vivenciaram de perto todo esse dilema. Em outros, casos, mesmo não permanecendo no espaço da EFA, reconhece

a importância da formação recebida para a sua vida profissional e pessoal. Conforme depoimento dos ex-alunos e ex-monitores:

A EFA me formou para a vida e me abriu portas. Fui um dos primeiros da minha comunidade a estudar numa escola com essa metodologia e sei que isso foi um diferencial. Já atuei em várias entidades de ATER e hoje realizo o sonho de cursar medicina veterinária” (GRUPO 5º, Depoimento de ex-aluno da EFA de Valente, 2016, durante a comemoração de 20 anos da EFA Valente).

Em meu atual trabalho eu seleciono profissionais e vejo qualidades importantes naqueles que vem das EFAs, que são consequência dessa preocupação com a formação técnica e humana. Devo a EFA Valente minha gratidão pelo profissional, pai e esposo que consegui me tornar (GRUPO 5º, Depoimento de ex-aluno da EFA de Valente, 2016, durante a comemoração de 20 anos da EFA Valente).

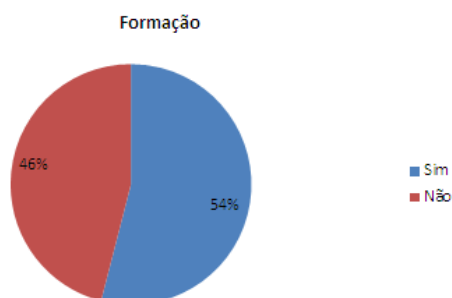
Os ex-alunos, técnicos agrícolas, estão atuando em espaços de grande destaque como Banco do Nordeste, cooperativas de crédito, entidades de assistência técnica e extensão rural, reconhecem a importância da EFA, mesmo não abordando problemas que envolvem relação de trabalho e a complexidade da função do monitor.

Outro dado que procuramos coletar e analisar, tendo em vista a formação inicial e continuada realizada pela Rede, foi com relação à formação específicos dos monitores, professores e educadores voltada para a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. De modo geral, a formação básica e inicial dos profissionais que atuam nas EFAs, advém das próprias EFAs. Isso é compreensível pelo fato das EFAs atuarem diretamente na formação de jovens multiplicadores da formação na família e no seu entorno, ajudando a promover o trabalho de conscientização de base, a convivência com o semiárido e o desenvolvimento local sustentável. E após “formado” no ensino técnico profissional, o estudante deve voltar para atuar na EFA, seja como monitor em sala, seja como agente externo de desenvolvimento.

Nesse sentido, procuramos entender a formação simples dos monitores com a Pedagogia da Alternância, como anunciado no início do parágrafo anterior, e constatamos, conforme gráfico abaixo, que 56% disseram que já fizeram formação voltada para Pedagogia da Alternância e 46 % deles disseram que ainda não fizeram formação a respeito.

Gráfico 08 - Formação dos monitores e professores em Pedagogia da Alternância 2019

Formação em Pedag. Alternância

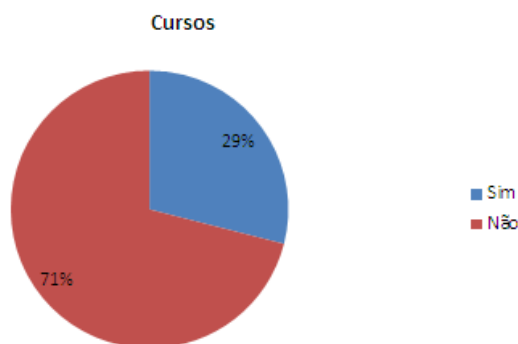


Fonte : Dados da pesquisa, (2019).

Notamos que a maioria se referem à formação sobre a Pedagogia da Alternância como sendo os cursos específicos, palestras e atividades que as EFAs ou a Rede promove e até atividades em sala de aula, quando é trabalhado pelos professores. Já a minoria não consideraram a realização dos cursos de formação específica que a Rede promove. O mesmo acontece com relação à Educação do Campo. Ao responder, não levaram em conta o conhecimento sobre a Educação do Campo que está presente constantemente no espaço das EFAs. Mas percebemos que mesmo a Educação do Campo estando presente, a formação não é direcionada para que os educadores possam entender a história e a trajetória dos sujeitos da Rede no processo de construção da Educação do Campo. O que se percebe é um “ciúme”, que leva uns para um lado e outros para outro. Ou seja, uns a favor da Pedagogia da Alternância e outros a favor da Educação do Campo, quando na verdade, uma complementa a outra. Esse comportamento, não soma para fortalecer a luta de forma coletiva, o que contribui para que os educadores exponham suas opiniões, muitas vezes, de forma confusa, conforme os dados citados nos gráficos 08 e 09.

Gráfico 09 - Formação dos monitores e professores em Educação do Campo em 2019

Cursos sobre Educação do Campo

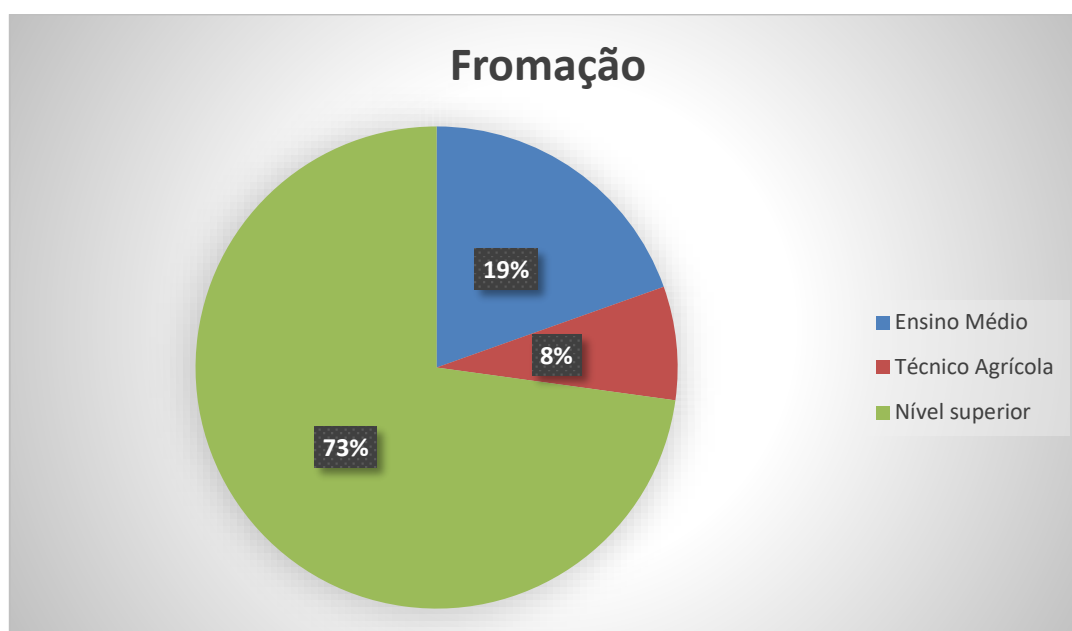


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação à formação voltada para a Educação do Campo, 29% disseram que já participaram e 71% não participaram de formação sobre essa temática. “Eu já participei de alguns cursos na minha comunidade que falava sobre Educação do Campo. Era uma formação sobre agricultura familiar e associativismo” (GRUPO 4º, fala da Monitora 6, 2019). Outro monitor afirmou: “Sempre a EFA promove esses cursos e debates sobre a Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, agricultura familiar, cooperativismo, agroecologia. São temas que a gente trabalha no dia a dia com os estudantes” (GRUPO 4º, fala do monitor 2, 2019). No processo de formação que envolve monitores, professores e educadores que atuam nas EFAs e na Educação do Campo precisa haver abertura e convicção sobre as temáticas que envolvem a realidade do meio rural, para assim agregar outras formações e conhecimentos além dos conteúdos. Nesse sentido:

Formar docentes do campo “[...] envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação.” (PACHECO E PIOVESAN, 2014, p. 11).

De modo geral, os monitores, professores, educadores das EFAs possuem formação bastante diversificada, variando das áreas do núcleo comum do conhecimento às áreas das ciências agrárias.

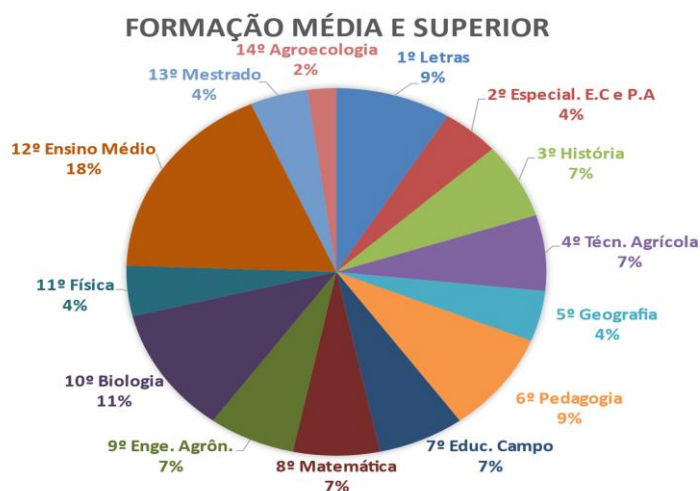
Gráfico 10 - Formação dos monitores, professores e educadores das EFAs – 2019

Fonte: Dados da pesquisa, (2019).

Observando os dados sobre a formação acadêmica inicial dos monitores, professores e educadores das EFAs, notamos que a formação de nível médio representa 19% da formação, Técnico Agrícola 8% e Nível superior, 73%. Os programas de acesso à educação como o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷⁸, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e muitos outros contribuíram bastante para formação da população do campo. O que nos ajuda a entender o aumento e a diversidade da formação de nível superior.

Gráfico 11 - Área de formação dos monitores, professores e educadores das EFAs – 2019

⁷⁸ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.



Fonte: Dados da pesquisa, (2019).

Pelo que se observa de modo geral, a formação acadêmica dos monitores, professores e educadores das EFAs apresenta ainda grande número de profissionais com Ensino Médio, o que representa 18%, e o curso Técnico Agrícola profissional, que também é de nível médio, 7%. No nível superior, o destaque da graduação está na área de Biologia, 11%, Letras e Pedagogia, 9%, Engenheiro Agrônomo, Matemática e Educação do Campo e História empatam com 7% cada. Já as formações lato e stricto sensu, ambas somam apenas 4%.

A formação superior nas EFAs apresenta-se bem diversificada, envolvendo cursos de Letras, Educação do Campo, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Agronomia, Biologia, Física e Agroecologia. Isso representa 67% da formação. Mas esse número não é maior por conta das dificuldades que os educadores do campo encontram para estudar. Muitas vezes, as dificuldades na formação dos professores, monitores e educadores em geral, sobretudo na esfera pública, se agrava bastante, pois, segundo Hage (2016, p. 4):

As deficiências na formação se agravam quando parte expressiva desses educadores desenvolve o trabalho docente como servidores temporários, sendo contratados por um período de quatro meses, distratados e recontratados continuamente no início e no fim de cada semestre letivo, isentando as prefeituras de efetuar o pagamento de direitos trabalhistas (férias e décimo terceiro salário). Essa situação deixa os educadores vulneráveis e inseguros quanto à permanência no

emprego, o que os leva a “mendigar” das autoridades políticas locais vaga para a lotação no semestre letivo.

Nos últimos anos, os coletivos e instituições de lutas dos trabalhadores rurais e agricultores familiares, da juventude e da mulher camponesa têm pautado a Educação do Campo, pois entendem a educação como um “direito a ser assegurado aos sujeitos, como demanda para garantir a formação de profissionais que realizam ações de afirmação das escolas públicas de educação básica e de emancipação dos territórios rurais” (HAGE, 2016, p. 2). Considerando esse cenário, Hage (2016, p. 2) afirma que:

Os cursos de formação de educadores têm se destacado como uma possibilidade de expansão da educação superior do campo, pressionados pelo número ampliado de professores que atuam nas escolas rurais de educação básica somente com o Ensino Médio e/ou Magistério, sem curso de graduação e/ou licenciatura adequada para as disciplinas específicas.

Para Hage, os cursos de formação dos profissionais precisam focar nos processos contra-hegemônicos através da Educação e das Ciências Agrárias, refletindo sobre as transformações que desencadeiam no mundo do trabalho e nas escolas do campo.

Enquanto resultado, a formação inicial e continuada é evidenciada nas reivindicações dos participantes no propósito de garantir a formação dos educadores pelas universidades públicas gratuitamente com a participação dos movimentos sociais. Nesse sentido, os sujeitos presentes no processo de construção dos referenciais da Educação do Campo nas Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo (CNEC, 2004, p. 4), expressaram-se da seguinte forma:

O que queremos: [...] 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo (CNEC, 2004, p. 4).

O que vamos fazer: [...] 17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...] 19. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham (CNEC, 2004, p. 6 apud HAGE, 2016, p. 5-6).

Ainda hoje, apesar da ampliação dos marcos regulatórios de reconhecimento da política pública da Educação do Campo, monitores, professores, educadores reivindicam os cursos de formação a serem ministrados pelas universidades de forma gratuita, que lhes garantam titulação, segurança e competência técnica, reconhecimento e valorização da profissão de educador do campo. Para muitos educadores do campo, a formação universitária ainda é um sonho.

5.3. Demandas, ... desafios apontados pelos educadores

Como é possível perceber, a Rede tem promovido junto às suas EFAs associadas processos de formação inicial e continuada específica, voltada para o próprio movimento, que contribuem de forma significativa para a formação dos monitores, professores e educadores da escola. Nesse sentido:

A atuação em rede através da REFAISA (...), tem assegurado o processo de formação de monitores/as, professores/as e líderes das associações mantenedoras. Essa rede também tem garantido o acompanhamento pedagógico e a incidência política junto as esferas de governo de nível estadual e federal. Além disso, todas as ações das EFA's se consolidam em rede, com a participação dos movimentos sociais, dos parceiros locais (universidades, ONG's, órgãos de pesquisas), das organizações populares e de base que, a partir dessas parceiras no processo de formação, ajudam os/as adolescentes e jovens na implementação do seu projeto de vida no campo, através do Projeto Profissional do Jovem – PPJ. (COSTA, 2018, p. 180).

Nos encontros de formação, eventos, assembleias, os gestores, trabalhadores, jovens, monitores, professores avaliam a atuação das EFAs em Rede como um avanço muito importante e estratégico para o movimento. Para eles:

Atuar em Rede é uma forma da gente enquanto escola, não se sentir sozinho, isolado. Hoje é mais fácil porque estamos juntos, unidos. A gente senta, avalia, reflete as coisas e tira encaminhamentos. Faz reivindicação, faz reunião com o governo, com prefeituras para buscar melhorias para as EFAs, para os jovens, para as famílias. Quer dizer, se a gente buscar isso sozinho, é muito mais difícil de conseguir. A união potencializou a busca por recursos, melhorou também as formações, as visitas em outras EFAs, enfim melhorou muito (GRUPO 5º, Depoimento de gestor escolar, de 50 anos, 2019).

Por outro lado, existe um movimento constante no processo de formação dos sujeitos do campo ligado às EFAs. Um exemplo disso, são os ex-alunos, egressos que contribuem de forma significativa para retroalimentar os processos formativos e continuar

buscando novos conhecimentos e novas formações para dinamizar a vida no campo. Como aponta Costa (2018, p. 185), ao referir-se aos egressos:

A atuação dos egressos é constatada da seguinte forma: na vida comunitária, inclusive executando o Projeto de Vida no Campo; na continuidade dos estudos em Universidades, Institutos, Centros e demais instituições de nível superior, possibilitando aos estudantes fazer graduação, especialização, mestrado e até doutorado, perdendo ou não o vínculo com o meio em que vivem; e uma grande parcela estão contribuindo, seja como militantes de movimentos sociais e sindicais, seja como técnicos e técnicas de campo, coordenadores/as de entidades públicas e privadas, profissionais concursados em órgãos públicos (prefeituras, escolas, secretarias, empresas de pesquisas, universidades, dentre outros); e atualmente uma parcela considerável dos quadros de profissionais das EFA's e das organizações não governamentais que prestam serviços de Assessoria Técnica e Extensão Rural - ATER, são de egressos das Escolas Famílias Agrícolas - EFA's que dispõem de cursos de educação profissional.

Apesar dessa oxigenação dentro das EFAs e nos espaços rurais, fruto da formação das EFAs, o movimento apresenta muitos desafios, seja na atuação desses profissionais com relação a sua carga horária em tempo integral, seja em ter “uma formação inicial específica em pedagogia da alternância e formação continuada para atualização permanente”. (NOSELLA, 2012, p. 267 apud COSTA, 2018, p. 187). Um outro dilema é a construção do próprio projeto de campo que leve em conta os anseios e características da própria juventude, de homens e mulheres do campo. Além disso, Costa (2018, p. 195) aponta desafios que demanda da Rede a união para fortalecer a luta em prol de vencer os desafios apresentados, entre eles est Infraestrutura fragilizada (prédios, móveis, utensílios etc.); Custeio de despesas administrativas (água, luz, telefone, contabilidade); Recursos financeiros insuficientes para alimentação; Matriz Curricular com carga horária elevada e sem unidade na rede REFAISA; Trabalho de Base junto às famílias e comunidades; entre muitos outros.

Nessa mesma direção, fruto da sistematização do questionário, apresentamos um quadro com as demandas, necessidades e desafios apontados pelos educadores das EFAs.

Quadro 16 - Demandas, necessidades e desafios nas EFAs

Demandas.	Necessidades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> - Material didático adequado para a base nacional com e para as áreas técnicas; - Formação específica para o monitor, professor e educador; - Recursos financeiros; 	<ul style="list-style-type: none"> -Formação de professores, coordenação de estágio; -Equipe de pessoal; -Reconhecimento profissional como classe trabalhadora; -Reconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> -Planejamento interdisciplinar e formação por área; -Perfil dos estudantes e educadores; -Fazer a formação inicial para novos monitores,

<ul style="list-style-type: none"> - Livros, laboratório; - Falta de recursos para as atividades complementares fora da escola; - Distanciamento das famílias; - Interdisciplinaridade. 	<p>da categoria monitor;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Renovar a metodologia de construção de plano de estudo e colocação em comum; /ter formação inicial e continuada em nível de escola e de Rede; -Parar com a rotatividade da equipe; -Produzir material didático. 	<p>considera as condições financeiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fazer formação continuada na Rede; -Ter equipe efetiva e permanente dentro das EFAs e Rede; -Aplicação dos instrumentos pedagógicos.
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, (2019).

No quadro acima, as demandas que os educadores apontam envolvem materiais didáticos adequados para uso tanto dos professores, quanto dos estudantes. Citam formação específica, recursos financeiros para custeio, distanciamento das famílias e uma questão recorrente no processo de ensino e aprendizagem que é a interdisciplinaridade.

Quanto às necessidades, observamos que as solicitações, em sua maioria, se não todas, são voltadas para o monitor e professor. Já com relação aos desafios, apontam o planejamento interdisciplinar, a formação por área para integrar as disciplinas e com isso melhorar o trabalho, e conseqüentemente, a aprendizagem e conhecimento dos estudantes.

6 . CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRILHA

A conclusão desse processo investigativo que resultou em uma Dissertação nos faz refletir sobre as possibilidades da formação inicial e continuada dos educadores do campo, tanto de modo geral, quanto específico. Pois, realizar formação precisa ser o mote dos sujeitos do campo e de suas instituições organizativas, visto que o projeto de sociedade está sofrendo forte ataque. É preciso fazer militância, formar, articular, construir novas possibilidades, novas trilhas, novos caminhos.

Este trabalho teve a pretensão de investigar e analisar a história da formação inicial e continuada da REFAISA, evidenciar os limites e possibilidades da experiência dessa formação, que por sua vez, supera o limite do ambiente escolar e abrange experiências de realidades diferentes dos sujeitos envolvidos nas EFAs e no Sistema da Pedagogia da Alternância. E com isso, construir com os sujeitos da pesquisa, uma intervenção, um produto que contribua com o fortalecimento das ações pedagógicas dos monitores, dos professores e dos educadores das escolas que fazem parte da Rede/REFAISA, o que resultou nas proposições construídas na base das EFAs, nas atividades da REFAISA e de outras Regionais do Brasil, constituídas em Eixos estruturantes da matriz político-pedagógica que devem subsidiar as políticas de apoio e financiamento à formação, à administração, à estrutura das escolas, dos projetos dos jovens estudantes e de suas famílias.

Essas proposições estão sistematizadas no Documento Base da Conferência dos 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil (CONPAB 2019) que, avaliadas, debatidas e refletidas pela equipe de pesquisa, foram condensadas por eixo, tendo em vista as prioridades da REFAISA, para que assim possam subsidiar a reestruturação do Plano de Formação da Rede e fortalecer o debate sobre as políticas públicas de formação e apoio aos sujeitos do campo.

Não posso deixar de reafirmar a grande relevância que este trabalho tem para mim enquanto professor, monitor, educador do campo, uma vez que vejo a extensão da representação de muitos outros educadores do movimento das EFAs e da Educação Campo no espaço privilegiado da academia e, de modo especial, neste mestrado profissional de formação de professores do campo. A mim cabe contribuir com a multiplicação da formação, compartilhar os saberes para fortalecer o movimento dos trabalhadores, dos jovens dos educadores do campo, de forma direta ou indireta.

De forma mais efetiva, vejo-me nesse compromisso permanente com a Educação do Campo, por se tratar de uma educação transformadora, contra-hegemônica que tem feito e pode continuar fazendo a transformação no meio rural, do campo; pode ajudar a fortalecer as bandeiras de lutas por direitos e por uma sociedade mais justa e inclusiva com paz, dignidade e felicidade. E assim, assumir o meu papel mais consciente, enquanto sujeito que sou, em comunhão com outros sujeitos, na construção da história.

Enquanto pesquisador, estive em parceria com o grupo de pesquisa e estudo, organizando e planejando formações e coleta de dados e informações que culminaram neste trabalho de conclusão de curso. Mas tenho a certeza que o trabalho não se encerra aqui. O movimento CEFFA é carente de pesquisas e estudos que ajudem avaliar, refletir e problematizar suas atitudes, fraquezas, vaidades e seus limites. E que possam ajudar a pensar sobre as estratégias políticas para estruturar a gestão e ação do movimento.

O objetivo central deste trabalho expressava o desejo de investigar e refletir sobre o processo de formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores conduzido pela REFAISA junto às EFAs, aproveitando o acúmulo de experiências de lideranças que desde a fundação da Rede contribuem com o processo formativo, além dos materiais e registros que ajudam a contar a história da formação e da militância do movimento no semiárido.

A partir da metodologia da Pesquisa-ação e da pesquisa participante, procuramos conduzir a investigação de forma participativa, o que possibilitou debater as carências, limites e dificuldades que os educadores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem junto aos alternantes e suas famílias. Foi possível também conhecer, avaliar e refletir sobre o processo de formação inicial e continuada desenvolvida pela Rede, recuperando seu percurso histórico. Conhecer as carências e limites no processo, assim como sua potencialidade e engajamento dos sujeitos formadores.

O relato, a participação e a presença dos educadores foram fundamentais na reconstrução de uma linha do tempo dos dois momentos de formação que a Rede desenvolve junto às EFAs, aos educadores, lideranças e famílias.

Ao tempo que percebemos que, em parte, o movimento das EFAs ainda participa de forma bem tímida com informações que podem fazer avançar as atividades de investigação com a finalidade de subsidiar os processos de reflexão junto às políticas públicas e dessa forma, melhorar as ações da formação dos próprios monitores, professores, gestores, estudantes e de suas famílias dentro do movimento. Percebe-se uma

carência no trato com os dados, com os registros. Isso tem sido uma falha do movimento que contribui para seu enfraquecimento.

Por outro lado, as ações e atividades formativas, no chão das EFAs, são muito ricas. Mas, carece de registro e sistematização. Tem muito que ser feito para continuar esse trabalho.

Durante a pesquisa, constatamos que a Rede segue o Plano de Formação de Monitores organizado pela UNEFAB, principalmente ao que tange à formação inicial. Nesse sentido, a REFAISA não tem construído um Plano de Formação de Monitores, professores e educadores específico. Em 2016 compactou o Plano de Formação da UNEFAB e realizou uma formação emergencial, considerando a realidade das escolas e dos educadores da Rede. Já com relação à formação continuada, as demandas temáticas para a formação são pautadas pelos educadores, gestores e lideranças das EFAs.

Percebemos que a formação inicial se trata de uma formação mais específica, voltada para os princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância e do movimento CEFFA. Nesse sentido, os monitores, professores e educadores acham importante manter as temáticas sobre a Pedagogia da Alternância, mas deve-se incluir outras temáticas voltadas para a Educação do Campo, como suas concepções e princípios. Assim como Reforma Agrária, Agroecologia, juventudes, agricultura familiar, gênero, concepção de campesinato, sucessão familiar, linhas de créditos, metodologias participativas, entre outros.

O trabalho reafirmou os limites e potencialidades da formação na Rede, tais como: questões financeiras, financiamento público, plano de carreira para os profissionais, certificação de cursos de formação, condições de trabalho, parcerias. Quanto às potencialidades, aponta a participação das famílias e dos jovens, parcerias com associações, sindicatos, universidades, a militância, a mística, celebrações e as bandeiras de lutas dos sujeitos do campo.

Por outro lado, constatou-se que a Rede acumula já uma considerável parceria com as Instituições de ensino superior, bem como parceria com professores universitários que contribuem para fortalecer o movimento das EFAs, ajudando a pensar e a problematizar os principais problemas que envolve o campo e seus sujeitos, considerando, assim, os limites do próprio movimento.

As atividades formativas realizadas pela Rede aconteciam primeiro no contexto e espaço das EFAs e aos poucos foram sendo concentradas na sede da Rede, em Feira de Santana, por conta da logística de transporte, apoio de palestrantes, espaço e redução de

custos. Ao mesmo tempo, observamos que essa concentração reduz a participação das famílias, dos jovens, dos dirigentes e dos próprios educadores, vindo para os eventos apenas representantes. Representantes estes que algumas escolas mantêm até os dias atuais, enquanto outras, muda constantemente, dificultando assim a continuidade da formação e das memórias formativas.

Constatamos também a forte presença da juventude participando nos diversos momentos formativos e decisórios da Rede. Lembro aqui a formação emergencial que aconteceu em 2016, assumida e coordenada por um grupo de lideranças jovens e de pouca experiência na Pedagogia da Alternância. A grande maioria dos participantes tinham ligação com os movimentos sociais do campo. Tinham formação técnica agropecuária e formação superior, já fruto das políticas públicas de expansão da universidade pública e acesso dos sujeitos do campo aos cursos de formação.

Constatamos também o processo de negociação junto ao Estado da Bahia para as EFAs terem financiamento, mesmo não sendo o esperado e desejado pelo movimento.

Percebemos também uma desarticulação pontual do movimento CEFFA em nível nacional, sobretudo com relação à UNEFAB. Mas aos poucos, retoma a sua articulação com outras Redes, promove atividades em nível nacional e internacional, a exemplo da CONPAB 2019, para potencializar as discussões sobre as temáticas e desafios que envolvem a Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Educação Contextualizada. Assim como os outros tantos desafios e dilemas que envolvem o campo e os sujeitos que no campo vivem e produzem a vida. O resultado dessa reanimação constatamos na Jornada Pedagógica 2020, que aconteceu no espaço de parceria da EFA Correntina, ao reunir um número significativo de jovens educadores, lideranças experientes para construir metas e reafirmar propósitos com a coordenação da REFAISA, antes da pandemia da COVID-19.

De certa forma, chegar até aqui, me faz olhar para trás e refletir quando em muitos momentos ficava angustiado pela dimensão do trabalho de pesquisa, as condições humanas e financeiras para ter acesso às escolas, para participar de eventos e atividades formativas. Sei que estas questões também desafiam e limitam a formação dos educadores das EFAs. Questões que o movimento precisa enfrentar com seus educadores e com os demais sujeitos.

Diante das dificuldades, pensei em desistir muitas vezes em função dos acontecimentos da conjuntura política do nosso país nos últimos anos. Vi e ainda vejo, os meus companheiros de trabalho, de formação, de escola, da luta, da militância, esfriar na

luta e na labuta, muitas vezes, com o argumento enfático de que, tudo isso, não vale mais à pena continuar fazendo o que estamos fazendo na Educação do Campo, sobretudo nas EFAs.

Na Educação do Campo, estamos lutando, conscientizando, formando, tomando conta de menino, dando conselhos, dormindo altas horas, acordando cedo, estudando. Em muitos casos, trabalhando sem receber salário. E mesmo no estudo, na pesquisa, o momento que cada um no seu íntimo passa, e como você atravessa as suas próprias trilhas, impacta muito forte e diretamente no resultado esperado. Seja positiva ou negativamente.

Tudo isso, rebate na gente, e os argumentos vão se esvaziando da mente para ação, da ação para o ânimo, que causa o desânimo, que passa para a visão e falta motivação. Somos tão poucos para fazer o que precisa ser feito! Como encontrar ânimo? Como continuar olhando no horizonte? “A vida é tão rara”, diz Lenine na música Paciência. Talvez as palavras de Eduardo Galeano, quando se refere à existência da utopia, nos ajude a encontrar alento. Seria mesmo para continuar a caminhar, mesmo quando estamos cansados de muita coisa, que a utopia existe? Será? Como encontrar o diferencial nos dias de hoje, nas nossas próprias trilhas?

Participar da CONPAB 2019 em Salvador e presenciar a animação dos sujeitos do campo de vários cantos do Brasil e do mundo, assim como, a energia radiante, da Jornada Pedagógica de 2020 realizada pela Rede, responde e elucida, por enquanto, tais dúvidas e possíveis desânimos. Acredito que as místicas tenham realinhado a órbita dos nossos passos na trilha da luta da Educação do Campo e, de cabeça erguida, vamos continuar sempre em frente, ouvindo “o vento da meia noite” e tirando as “lições ao amanhecer” (LINS, 2013)⁷⁹, chamar os “vagalumes de tochas” (ARAÚJO, 2018)⁸⁰, os espíritos bons e de luz, para iluminar a nossa trilha e, assim, nos ajudar a reconstruir as nossas lutas e nos livrar dessa pandemia da Covid 19, que assola o mundo e o Brasil, mais ainda por conta da atitude negacionista do presidente da República.

Contudo, ainda há muito o que pesquisar, investigar, o que desvelar, o que revelar. Que o movimento CEFFA, através da REFAISA, possa instigar, encorajar, estimular e apoiar os seus educadores e os demais sujeitos do campo, a fazer e a participar de formações para que possam continuar realizando a eterna missão da busca incansável pelo “tabique” pessoal do pesquisar, que une o estilo, o gosto, a filosofia,... que sirva não como jaula, mas que liberte a imaginação e que ajude a empunhar as mãos para escrever

⁷⁹ Lins, (2013).

⁸⁰ Araújo, (2018).

palavras inesperadas que revelem a nossa dor e voz de tantos anônimos. Para tanto, precisamos nos indagar sempre sobre a função da pesquisa e do escrever, dessa forma:

Como eu escreveria bem se não existisse! Se entre a folha branca e a efervescência das palavras e das histórias que tomam forma e se desvanecem sem que ninguém as escreva, não se interpusesse o incômodo tabique que é minha, pessoal! O estilo, o gosto, a filosofia, a subjetividade, a formação cultural, a experiência de vida, a psicologia, o talento, os truques do ofício: todos os elementos que tornam reconhecível como meu aquilo que escrevo me parecem uma jaula que limita minhas possibilidades. Se eu fosse apenas uma mão decepada que empunha uma pena e escreve... Mas o que moveria essa mão? A multidão anônima? O espírito dos tempos? O inconsciente coletivo? Não sei. Não quereria anular a mim mesmo para tornar-se porta voz de alguma coisa definida. Só o faria para transmitir o escrevível que espera para ser escrito, o narrável que ninguém narra (CALVINO, 1999, p. 175 apud FEITOSA, 2016, p. 171)⁸¹.

Que continuemos a lutar por justiça, inclusão social, liberdade, pela garantia efetiva dos nossos direitos.

Compreender cada vez mais como a educação pode continuar nos transformando, ressignificando as nossas lutas, a vida e a luta dos demais educadores e sujeitos do campo, no sentido de fortalecer suas identidades, ao tempo que reafirma quem eu fui, quem sou e quem continuarei a ser, em comunhão e diálogo permanente com os demais sujeitos é fundamental para continuarmos fazendo as transformações necessárias do campo através da educação. Portanto, esse é um dos motivos dessa caminhada, junto à educação, à Pedagogia da Alternância: contribuir de forma mais efetiva com a luta do movimento das EFAs e da Educação do Campo. Muita luz para todos nós.

⁸¹ Feitosa, (2016).

7. REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo: desafios para uma política de atendimento à educação [Encarte] Jornal utopia. Informativo do Centro Paulo. (nº 14. Ano IV), maio a agosto de 2006.

_____. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo: discurso e prática. Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2011.

_____. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ciência & Trópico*, 39(2), 2016. Recuperado de <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1567>

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. O mito da desterritorialização. Do fim dos territórios à Multiterritorialidade. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 7, n. 1, p. 74-77, Jun. 2014.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

Anais dos Seminários Internacionais da Pedagogia da Alternância do Brasil. 1999 – 1ª edição; 2020 – 2ª edição; 2013 – 3ª edição.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: SOARES, Leôncio et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 2016.

ARAUJO, José Conceição Silva, Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA, 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018.

ARAUJO, 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**, Salvador, 2013.

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).

_____. 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.

_____. Por uma educação do Campo. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2004.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicap.br>

_____. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeante Beauchamp, Sandra Denise Pagel, 291 Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 1997.

BARROCA, C. F.; THEODORO, T. A Educação como Aparelho Ideológico do Estado. **Revista do Cahis**, Rio de Janeiro, v.2, ago. 2002. Disponível em: http://www.revistadocahisuerj.com.br/artigo/mostrar/a_educacao_como_aparelho_i_deologico_do_estado/23. Acesso em 16 de outubro de 2015.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.

_____. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil** in: Documentos Pedagógicos. UNEFAB. Brasília- DF. 2004.

_____. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. In: Revista da Formação por Alternância. Belo Horizonte: Editora Social O Lutador, Brasília: UNEFAB, vol. 1 nº 2, 2006.

_____. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. n. 3. p. 24-47, 2010.

_____. **Estudo do estado da arte do financiamento público dos CEFFAs no Brasil Referenciais para a conquista de um marco legal federal** - Brasília, DF, novembro de 2011.

_____. **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.

_____. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo [manuscrito] : possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância- Belo Horizonte, 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

BENINCÁ e CAIMI, F. E. (Org) **Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática.** Passo Fundo: UPF, 2002.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, Moema da Silva; PINHO, Diana Lúcia Moura; SANTOS, Silvéria Maria dos. As representações sociais das parteiras tradicionais e o seu modo de cuidar. **Cad. CEDES**, vol. 29 n. 79, Campinas, Set./Dec. 2009.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante.** 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 9394/96, 1996.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** Caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006.

_____. **Educação do Campo:** diferenças rompendo paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007. (Coleção Caderno SECAD; 2).

_____. Decreto nº 7.352, Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010.

_____. Parecer 1/2006 da CEB/CNE- Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) . Acesso em: 20 de Jan. 2019.

_____. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 2021.

BUENO, Rovilson; SILVA, Adelaide P. da Educação para Convivência com o semiárido brasileiro. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier, JEZINE, Edneide; MOREIRA, Orlandil. (Orgs). Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

_____. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. In: JESINE, E.; BATISTA, M. do S. X.; MOREIRA, O. de L. (Orgs). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

CALDART, Roseli. A escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º. 03).

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, M.C. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 2019.

CARVALHO, João Dedeste de. **As instituições educativas como aparelhos ideológicos do Estado**. 2016. Artigo publicado em 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49739/as-instituicoes-educativas-como-aparelhos-ideologicos-do-estado>

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. Horizontes antropológicos, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

_____. Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido: possibilidades de uma educação socioambiental do campo (Projeto de Pesquisa – CONSEPE 181/2008). UEFS, 2009.

_____. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: Aval.Pol.Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.18, n.68, 2010.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; SANTOS, Eliziane Santana dos; SANTOS Luciana Sousa Silva. Rumos e Prumos da Pedagogia da Alternância e sua formação

docente. In: BARZANO Marco A.L e Araujo Maria de L. H. S.(org) Formação de Professores: retalhos de saberes. UEFS Editora, 2011.

CAVALCANTE, Ludmila O. H.; BAPTISTA, Maria do S. X. Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste. In: Anais do XXI Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste - EPENN, Recife (PE), 2013.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UNESC, Criciúma, v. 5, n. 1, janeiro/Junho, 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC.

CEFFAs. Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores: guia de orientação para as regionais. Brasília, 2003.

CEFFAs. PPEP: Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil; Arcafar Sul; Arcafar Nordeste-Norte, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria & LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: Caldart et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 563-571

CONCEIÇÃO, Manoel Messias de Jesus, **A construção de um Plano para formação de educadores nas EFAs**: superando a dicotomia monitor x professor, 2013. Monografia (Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

_____. Diário de Campo da pesquisa, Feira de Santana, 2019.

1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo [CNEC]. Compromissos e desafios. Por uma educação básica do campo. Semente que vamos cultivar. Luiziana, GO, julho de 1998.

2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo [CNEC]. Declaração final: por uma política pública de educação do campo. Educação do campo – direito nosso, dever do Estado. Luiziana, GO, agosto de 2004.

CONPAB, I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância (CONPAB 2019), Documento Base da CONPAB. Salvador- Ba., 2019.

COSTA, Ana Alice; RODRIGUES, A. T; VANIN, I. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** / organização - Salvador: UFBA - NEIM, 2011. 247 p.

COSTA, E. M. A formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

COSTA et al, Exemplo de aplicação do método de Pesquisa-ação para a solução de um problema... Gest. Prod., São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014.

COSTA, T. P. da. **Educação Contextualizada em Alternância para a Convivência com o Semiárido**: Escola Família Agrícola de Sobradinho – BA. Anais do **VI Workshop Nacional Em Educação Contextualizada para a Convivência** com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

_____. **Educação Profissional em Alternância na Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA**. Anais do IV Colóquio nacional, I Colóquio internacional: a produção do conhecimento em educação profissional. 4. Ed, ISSN 2358-1190. Natal, 2017.

COSTA, Tiago Pereira da; FREITAS, Helder Ribeiro; MARINHO, Cristiane Moraes. **Diretrizes políticas e pedagógicas da educação profissional contextualizada em alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA**, Juazeiro-BA: UNIVASF, 2018.

_____. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância**: contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo. [Dissertação do Mestrado] - Programa Pós-Graduação em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Juazeiro - BA, 2018, 218 p.

COSTA, T. P.; FREITAS, H. R.; MARINHO, C. M. Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Profissional: conquistas e desafios em 25 anos de atuação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 4, e7327, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7327>

COSTA, Eliane Miranda. **A formação inicial do educador do campo**: um estudo sobre a licenciatura em educação do campo/procampo. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**. Dossiê: Formação Docente. v. 10, n. 14, Jun 2016, p. 95-111. Versão Digital – ISSN: 1982-5374.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí. Ed. Unijuí, 1992

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

DE BURGHGRAVE, T. Autoformação e participação no meio socioprofissional: abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

DE BURGHGRAVE, T. Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo. UNEFAB. Orizona-GO. 2011.

DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentação e cidadã**. IN: QUEIROZ, João Batista

Pereira de; SILVA, Virginia Costa; PACHECO, Zuleica (Orgs) *Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo*: Goiânia: UCG e UNIVERSA, 2006.

Documento Final. – Grupo de Trabalho - Rede CEFFAS, Brasília – 2014.

EFA. Projeto Político Pedagógico. Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. Escola Família Agrícola do Sertão – Monte Santo – Bahia, 2019.

EFA. Projeto Político Pedagógico. Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. Escola Família Agrícola de Sobradinho – Sobradinho – Bahia, 2020.

Estatuto Social da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), aprovado em 2007 e Reformulado em 2017.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural Casa Familiar Rural: A Casa Familiar Rural formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. 211 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

ESTEVES, M., Carita, A., Rodrigues, Â., & Silva, L. (2014). A Formação de professores. Recuperado de http://fundacaobetania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf (Texto produzido no âmbito do Projeto “Pensar a Educação. Portugal 2015” por iniciativa do Grupo Economia e Sociedade)

FARIAS, A. E. M. **Educação contextualizada e a convivência com o semiárido no assentamento acauã - PB**. 100f. 2009. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa-PB, 2009.

FEITOSA, Débora Alves. A aventura de escrever uma tese: escolhas sensíveis com rigor acadêmico. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Territórios da questão agrária: campesinato, reforma agrária e agronegócio. **Reforma Agrária**, v. 34, p. 77-94, 2007.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores* - São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Discussões acerca do projeto político-pedagógico da educação do campo. *In*: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider (org.). Por uma educação do campo: projeto político-pedagógico da educação do campo. v. 6. Vitória: UFES; Brasília, DF: INCRA, 2008. p. 75-126.

_____. Ufes GT: Formação de Professores/ n. 08 Agência Financiadora: PRONERA/Ação Educativa. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t084.pdf> Acessado em jan. de 2019

FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo e Seminário Nacional de Educação do Campo. Brasília: FONEC, 2012.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. *In*: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. p. 64-72.

FANCK, C. **Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná** [manuscrito] / Clenir Fanck; orientadora: Marlene Ribeiro. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. A Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação e mudança. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: 40. ed. Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia do oprimido, Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Saraiva de Bolso, 2012.

FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. *In*: 26º ENANPAD. **Anais [...]**. Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, Isa Aparecida de, BRANDÃO, Hugo Pena, **Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências**, ANPAD, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf>

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância:** um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do médio Jequitinhonha – MG, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa-Bahia, 2015.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina, A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, Estatuto e Funções dos Monitores. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., Salvador, 1999. Anais... Salvador, 1999.

GIMONET, J.C. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thiery De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GIMONET, J.C.; CALVÓ, P.P. Aprendizagens por Alternância. *In:* BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013.

GIROUX, Henry Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

Gonzaga. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Editora Contexto/Eduff, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HAGE, S. M. A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. Texto apresentado no I Encontro de Formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense, 2005.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: 29ª Reunião Anual da Anped. Out. 2006, Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016.

JANNUZZI, Paulo; MONTAGNER, Paula; TAIRA, Edna. **Migração e Mobilidade Social**: revisitando a discussão a partir da Pnad 2014. São Paulo: Blucher, 2017. p. 242-259.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro: A histórica negação do direito. Revista Triângulo. v. 13 n. 1 – Jan./Abr. 2020. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4399/pdf_1. Acesso em: 20 outubro. 2021.

_____. **Extinção da SECADI**: a negação do direito à educação (para e com a diversidade) Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

JESUS, Janinha Gerke de. Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância. Vitória, 2007. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

JOAQUIM, Nogueira, **Um olhar retrospectivo** de Joaquim Nogueira sobre a caminhada da AECOFABA, AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, Bahia, 2019.

JUNQUEIRA, Cladis. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, mimeo, 2000.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAUS, Lalita. A Educação Contextualizada no semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de Geografia (UFPE)**, v. 32, n. 1, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/229122-65685-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/229122-65685-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 2020.

LAMEIRAS, Anabela Antão. **Desterritorialização e reorganização das geografias Pessoais**: o caso do desemprego. Ensaio metodológico (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, 2013.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, L. A.; FREIXO, A. A. **Dialogando com os saberes no campo**: um estudo de caso em uma Escola Família Agrícola. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC), Campinas/SP, 2011.

LIMA, Elmo Sousa. **Formação continuada de professores no semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. Teresina-PI, 2008. Programa de pós-graduação em Educação. Mestrado em educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LINS, Georgia Oliveira Costa, “Vento da meia-noite”, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na REFAISA - BA – Feira de Santana, 2013. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana.

LORENZINI, J. L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. In: Revista Formação Por Alternância. jul. 2007

MACEDO, Roberto Sidnei. A **pesquisa** e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentos, Salvador: EDUFBA, 2016.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação Docente: Limites E Possibilidades. Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, em Recife/PE, de 13 a 18 de julho de 2003.

MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. SIDA, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária**: o impossível diálogo sobre a história possível. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).

MEC, 2002, p. 37 - Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005

MELO, M. T. L.. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, A.S. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

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 (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Bontempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: . (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (organizadora). **Educação do Campo e Pesquisa II** - Questões para reflexão. Brasília, : MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo**: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 2021.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121- 146, 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 4, n. 7, Jan./Jul., 2012. ISSN 2175-6600.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. XXXI Reunião Anual da Anped. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008.

MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

NOSELLA, Paolo. As origens da Pedagogia da Alternância. Brasília: UNEFAB, 2007.

_____. Revista Formação por Alternância, União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil, v. 4, Brasília, julho de 2007.

_____. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. Revista de Formação por Alternância, Brasília, v. 4, p. 5-17, jul. 2007.

_____. Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 15-34.

_____. Os professores e o —novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao Nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. **São Paulo Perspec.**, vol. 19, n. 4, São Paulo, Oct./Dec., 2005.

OLIVEIRA, Grasiela L. de; FREIXO, Alessandra A. Percepções da docência em uma Escola Família Agrícola do Semiárido Baiano: subsídios para o ensino de ciências no contexto da educação do campo. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME*, v. 9, n.1, p. 186-213, 2014. Disponível em: . Acesso em: 29mai. 2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 280 – 285.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas**, profissão docente, formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993. 205 p.

PERRENOUD, Philippe. **A formação dos professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PICHETH, Sara Fernandes et al. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação revista quadrimestral**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: **Cadernos de pesquisa**. Seu uso numa pesquisa historiográfica, n. 114, nov., p. 179-195, 2001.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense. 1981.
PRADO, M. E. B. A. Mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO-SBIE. **Anais** [...]. p. 101-110, 2006. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470/456>>. Acesso em: 2020.

Projeto Político Pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA, 2003.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. IN: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999.

_____. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. In: *Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, UNEFAB, 2002.

_____. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. *Revista da Formação por Alternância*, Brasília; CEFFA, v.1, n.1,2005.

_____. Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. 2006. 389 p. Tese (Tese de Doutorado) – Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construções das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. 2004. 210f. (Tese de Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAMALHO, Betânia et al. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, 2006.

REIS, E. S. & PEREIRA, V. A. Educar no semi-árido brasileiro: o desafio de uma construção em rede. RESAB. Secretaria Executiva. Educação para convivência com o semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

REFAISA, Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, Relatório de formação e planejamento, Feira de Santana, 2005.

_____. Livro de Ata e de assinaturas, 2004-2019.

_____. Plano de Formação 2003-2007.

_____. Estatuto Social, 2015.

_____. Relatórios dos módulos da Formação Inicial de Monitores, 2016.

_____. Relatório do 1º módulo da formação emergencial da REFAISA, 2016.

_____. Relatórios dos Encontro da Equipe Pedagógica – EPR, da REFAISA, 2005 a 2019.

_____. Relatório da Jornada Pedagógica da REFAISA, Correntina – Ba., 2020.

_____. Revista Especial da REFAISA, Feira de Santana – Bahia, 1ª edição, maio de 2009, 2ª edição, agosto de 2019.

REVISTA EM ABERTO, Brasília, v. 24, n. 85 (Educação do Campo), p. 51-63, abr. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>. Acesso em: 2020.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. A formação integral nos centros familiares de formação por alternância. Revista da Formação por Alternância, Brasília, v. 3, n. 5, p. 5-18, dez. 2007.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. Caderno de Cultura, n.7, maio/2004.

SANTOS, M. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Clóvis Costa Dos Santos. **A territorialidade da educação do campo: velhas questões, novos olhares**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; SILVA, Onildo Araújo da. in **SISAL NA BAHIA – BRASIL. Mercator (Fortaleza)**, vol. 16, Fortaleza, 2017, Feb 01, 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular; UNESP (Programa de Pós-Graduação em Geografia), 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J., ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria L. P. B. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. **Escola e Democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Apresentação para Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**, de NOSELLA, Paolo. Vitória: EDUFES, 2012, 23.

SCOCUGLIA, A. C. **Pedagogia do Oprimido (1968-2018): da revolução ao reencontro da esperança. Educação em perspectiva (online)**, v. 9, p. 576-591, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. **EJA em debate**, v. 3, p. 29-44, 2014.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. **A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo**. Revista da Formação por Alternância, Brasília, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna et al (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, R. M. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. 2006. (Tese do Programa de PósGraduação em Desenvolvimento Sustentável). Brasília: UNB, 2006.

_____. A Educação Popular e o legado de Paulo Freire: a educação como emancipação do ser humano. In: Revista Marco Social - Educação do Campo. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, Vol. 12, 01/2010.

SOMMERMAN, Américo. Inter ou Transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, M. A . **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-Árido Brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido: indagações de um processo. 138 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, Mariana Barbosa de, VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke, COSTA, João Paulo Reis, A QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: um olhar sobre o estágio de vivência. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 1 – pag 104-118 (mar - jun 2017): “Gênero, Sexualidade, Política e Educação” p. 175

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-Ação sob a ótica de René Barbieri e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 10-23, jan.-jun., 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCHI, Losandro Antonio, História das mulheres e as representações do feminino, Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. 144 p.

TEIXEIRA, Enise Barth, A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais, Desenvolvimento em Questão - Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez., 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, **Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento. 1º Seminário Internacional**. Salvador-BA., 1999.
- _____. **Plano Político Pedagógico**, Brasília, 2002.
- _____. **Dossiê da formação inicial de monitores – módulo III** (UNEFAB, 2005).
- _____. **Movimento CEFFA, Centro Familiar de Formação por Alternância**, 2006.
- _____. **Revista da Formação por Alternância**. n. 4. jul. 2007.
- _____. **Educação do Campo**. Revista da Formação por Alternância, Brasília, n.11, 2011.
- _____. **A experiência das Casas Familiares Rurais**. Disponível em «www.unebaf.org.br». Acesso em 28 jan. 2018.
- VEIGA, Ilma Passos A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação** / Marisa Vorraber Costa (org). 2 edição Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 22-38.
- VIANA, Cleide M^a Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ZAMBERLAN, Sergio. “O LUGAR DA FAMÍLIA NA VIDA INSTITUCIONAL DA ESCOLA-FAMÍLIA” Participação e Relações de Poder. Anchieta, Estado do Espírito Santo – Brasil, 2003. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.
- ZAMBERLAN. S e ZULIANI. M. **História do Centro de Formação, MEPES, Anchieta, ES, 2003**.
- ZEFERINO, Vânia Maria. **A Educação do Campo e Seus Desafios**. Novas Tebas, 2014. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Amargosa – Bahia, 15 de janeiro de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados colegas professores, monitores, educadores, gestores e colaboradores das Escolas Famílias Agrícolas ligadas à REFAISA:

Sou professor **Manoel Messias de Jesus Conceição**, como é de conhecimento de todos, atuei na REFAISA enquanto Coordenador Pedagógico de 2009 a 2011. Atualmente atuo como monitor-professor na Escola Família Agrícola de Valente. Ao tempo que foi comunicado por me nos encontros de formação que acontecem na FERAISA que enquanto mestrando estaria desenvolvendo pesquisa que pudesse contribuir com o fortalecimento das ações formativas da Rede. Por esse motivo, envio às EFAs filiadas à REFAISA o presente Termo.

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 ou convidá-los/as a participar/em voluntariamente da pesquisa, que tem como tema: Nas Trilhas da alternância: a formação de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA. A pesquisa tem como objeto de estudo inicialmente, o levantamento das demandas e necessidades voltadas para a formação do professor/monitor/educador e visa também a entender como a formação articula os aspectos da organização do trabalho pedagógico na

educação do campo, de modo especial, nas escolas famílias agrícolas que fazem parte da Rede REFAISA.

Com vistas a atender aos objetivos do estudo no momento inicial, adotar-se-á a abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, lançar-se-á mão dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, observação, análise documental, entre outros. No momento posterior, adotar-se-á também a pesquisa-ação com o objetivo de direcionar a pesquisa para que os participantes (membros da Equipe Pedagógica da Rede e professores das EFAs) possam ajudar a construir as intervenções necessárias para as demandas levantadas a partir das necessidades levantadas pelos educadores das EFAs, priorizando os aspectos que contribuam para a reestruturação do Plano de Formação da Rede.

De início, o questionário em anexo, tem por objetivo coletar, analisar e descrever as demandas dos monitores, professores e gestores das EFAs com relação à sua formação, experiências de sala de aula, de formação das famílias e comunidades, a militância, ou seja, experiências que contribuam para a formação dos jovens estudantes, de suas famílias e dos parceiros do processo formativo das EFAs, na perspectiva de trazer para a pesquisa um panorama da situação envolvendo a formação e organização do trabalho pedagógico, frente aos desafios e realidade dos sujeitos do campo. Além disso, essas informações, de acordo com os encaminhamentos feitos na reunião da Equipe Pedagógica da Rede dias 13 e 14/12/2018, servirão para subsidiar os debates e construções coletivas de planejamento a serem produzidas na Jornada Pedagógica de 2019 e reestruturar o Plano de Formação da Rede.

Dessa forma, saliento e afirmo que todo 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. Não será publicado em hipótese alguma, nome de qualquer pessoa que resolva contribuir com a pesquisa.

Por fim, destaco a importância da contribuição de todos para que possamos juntos com a direção da rede e das escolas famílias, construir propostas e estratégias de formação e intervenção que visem o fortalecimento da Pedagogia da Alternância e da Educação do

Campo e dos próprios jovens rurais/camponeses e de suas famílias, enquanto protagonistas que são, desta iniciativa e da luta.

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 a participação nesta pesquisa, agradeço, atenciosamente.

Atenção: *Cada EFA deve solicitar para que um grupo de professores, monitores, educadores, possa responder ao questionário. Caso todos desejem 215esponde-lo não tem problema. Ao responder deve enviar para a REFAISA por envelope lacrado ou escanear e enviar diretamente para o meu.*

e-mail: messiasc@yahoo.com.br / zap: 98134-1553 / celular: 98200-4848.

Manoel Messias de Jesus Conceição

Profa. Dr^a. Débora Alves Feitosa

Professor mestrando

Orientadora

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO****DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder questionário e participar na pesquisa de campo referente ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores – CFP/ da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa – Bahia, com o projeto e tema de pesquisa intitulado: **Nas Trilhas da alternância: a formação de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dr^a. Débora Alves Feitosa, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através dos contatos disponíveis na plataforma do curso na internet e pelo e-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais contribui para levantar as demandas e necessidades voltadas para a formação do professor/monitor/educador e entender como a formação articula os aspectos da organização do trabalho pedagógico na educação do campo, de modo especial, nas escolas famílias agrícolas que fazem parte da Rede – REFAISA, visando ainda construir um produto final fruto da pesquisa, que sirva como subsidio para a formação dos formadores a ser disponibilizado às escolas da rede. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa

envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de resposta a questionário, entrevista semiestruturada / análise de material, grupo, entre outros a combinar a ser registrada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Amargosa, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura do(a) testemunha(a):

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES PRÉVIAS

Prezado monitor, professor, educador,

Considerando a realidade de sua escola, os desafios e necessidades na área pedagógica e na formação de professores para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre os sujeitos envolvidos na Educação do Campo, responda as seguintes questões:

1. Quais as principais demandas, necessidades e desafios dos monitores/professores/educadores na área pedagógica?
2. Em que medida a formação inicial e continuada do monitor/professor/educador tem contribuído na organização do trabalho pedagógico visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na formação dos sujeitos do campo, levando em consideração a realidade desses sujeitos, de modo específico na EFA em que você atua?
3. Para você, quem é o professor/monitor, educador da Educação do Campo, que atua nas EFAs, na EFA em que você atua?
 - a) Qual sua formação?
 - b) Qual sua experiência profissional na educação/formação de pessoas?

Observação: responder essa questão 3 usando o modelo da tabela abaixo e pode ser construída no world ou no Excel, fica a critério da escola.

Tabela sobre dados específicos da equipe de monitor/professor/educador da EFA onde atua

Nome	Idade	Sexo	Formação	Tempo na EFA	Carga horária	Cursos sobre a Ped. Alter.	Cursos sobre Edu. Campo	Outros cursos	Nível de ensino que atua	Vínculo de emprego	Outras informações Importantes.

4. Quais as demandas, desafios e limites que a EFA tem com relação ao seu Plano de Formação?

Questões mais específicas voltadas para o educador

- 1- Qual o sentido e significado do seu trabalho para a *formação* e para o processo de ensino e aprendizagem na EFA? Para os sujeitos do campo? Para si próprio?
- 2- Quais as condições objetivas para desempenhar o seu trabalho (Carga horaria, remuneração, dormida, transporte, descanso, espaço, ...?), interfere na qualidade de trabalho? Na organização do trabalho pedagógico?
- 3- Qual o seu vínculo empregatício com a escola? Como você avalia isso? Essa condição lhe permite exercer com eficiência sua função? Seu trabalho? (ver questionário objetivo)
- 4- Os pais, famílias reconhecem seu trabalho? De que forma isso acontece? Ou como você percebe isso?
- 5- Você gosta de ser professor? É formado/a nessa profissão? Por que escolheu essa profissão? Por que escolheu está trabalhando na EFA?
- 6- A escola proporciona formação específica para atualizar os conhecimentos acerca da sua profissão dentro dos princípios que a escola estabeleceu a partir da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Educação Contextualizada? O que você acha disso?
- 7- Quais os conhecimentos específicos que você detém sobre a Pedagogia da Alternância? Sobre a Educação do Campo? Educação Contextualizada? Didática? Metodologia? Trabalho de grupo? Animação? Educação e cultura popular? Etc.?
- 8- O que dá prazer na EFA? (i) contato humano? (ii) o lugar de trabalho? (iii) a ação de ensinar? (iv) o conhecimento? (v) a independência financeira? (vi) os temas de estudo? A metodologia de ensino? a flexibilidade de horário? A remuneração?
- 9- Como você acha que o seu trabalho é visto aqui, na escola?
- 10- Como é pra você realizar esse trabalho?
- 11- O que falta para seu trabalho ser melhor na Escola? E para você?
- 12- Qual a diferença que você faz sobre formação inicial e formação continuada?
- 13- Você já participou de algum curso de formação inicial e continuada? Quando? Como foi?

ANEXOS

ANEXOS 01: FOTOS DE ASSEMBLEIAS, ENCONTRO DA EPR, FORMAÇÕES, CONFERÊNCIA, JORNADA PEDAGÓGICA E OUTROS EVENTOS DA REFAISA



Figura 1- Mística do Encontro da REFAISA início de 2019



Figura 2- Abertura da Assembleia e formação da REFAISA 2019

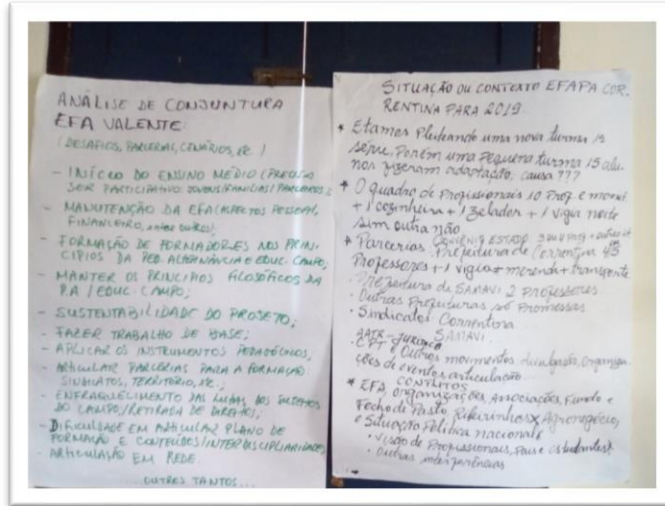


Figura 4 - Cartazes de trabalho de grupo sobre a conjuntura das EFAs



Figura 4 - Apresentação da construção em grupo sobre a realidade das EFAs



Figura 5 - Encontro da EPR na sede da Rede, 2019



Figura 6 - Estudante e Educadores da EFA de Ladeirasinhas – SE nas atividades formativas da Rede, 2020.

Convite: Formação Continuada da Rede
18 e 19 de julho de 2019
no Centro de Formação do MOC - Feira de Santana-BA

Programação dia 18/07
Reunião da Equipe Pedagógica.
Reunião da Diretoria Executiva.

Programação dia 19/07
As EFA's e a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
Atila Menezes de Lima - UNIVASF.
Maria Elizabeth Souza Gonçalves - UNEB.
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena - UNEB.

Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância.
Prestação de Contas Convênio SEC.
Plano de Formação Continuada das EFA's / SEC.
Sistemas: EDUCACENSO, SISTEC, SGE, CREA.
Projeto INOVA SOCIAL / EMBRAPA/ BNDES
Projeto FRUTICULTURA DE SEQUEIRO.

Planejamento Pedagógico da REFAISA 2019.
Escuta mítica mestres.
Nova Portaria da SEC-BA 2020 a 2023





Figura 7- Encontro de formação da Rede em Feira de Santana/MOC, com a participação da professora Ivana a UNEB e diretoria eleita da Rede, 2019.



Figura 8 - Atividade com estudantes das EFAs de Itiúba e Valente, 2019



Figura 9 - CONPAB 20



Figura 10- Jornada Pedagógica da Rede 2020, realizada em Correntina- Ba.

