UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA LÚCIA ALVES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

TERESINA – PI
2021

CLÁUDIA LÚCIA ALVES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

TERESINA – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

A474f Alves, Cláudia Lúcia
Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em Escola Família Agrícola / Cláudia Lúcia Alves. – 2021.
191 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.
"Orientador: Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho."

1. Formação Continuada. 2. Prática Educativa. 3. Educação do Campo. 4. Pedagogia da Alternância. I. Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

CLÁUDIA LÚCIA ALVES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
(PPGEd/UFPI – Presidente/ Orientador)

Profa. Dra. Celina Amelia da Silva
(Examinadora Externa – UEMA/PROFMat)

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
(Examinadora Externo – UEFS/PPGE)

Profa. Dra. Antônia Edna Brito
(Examinadora Interna- UFPI/PPGEd)

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
(Examinadora Interna – UFPI/PPGEd)

Dedico este trabalho a Deus, força imensurável a quem confio e entrego minha vida todos os dias.

Aos meus filhos, João Luiz e Artur Alves, presentes de Deus pela cumplicidade e por sempre estarem na torcida e apoio na realização dos meus sonhos.

A meus pais, que me educaram “nas sagradas letras”, pelo amor, pelas palavras certas na hora certa. Por ser exemplo de vida, serem os meus doutores em educação, a quem devo tudo o que sou na vida.

Em especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pela paciência, ética, dedicação, por sua exigência e, principalmente, pelos conhecimentos compartilhados.

AGRADECIMENTOS

Quem disse que agradecer é uma tarefa fácil? Principalmente quando muitas pessoas passam e deixam suas marcas registradas em sua trajetória, então, não é fácil. Tenho a consciência de que este é o resultado de um árduo trabalho, de noites às vezes mal dormidas e, muitas vezes, nem dormidas, é o resultado de tristezas, mas também de muitas alegrias, de ânimos e desânimos, fruto de grandes aprendizados e de muita perseverança. Portanto, não poderia deixar de agradecer a todos e a todas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para sua efetivação e concretização.

Desse modo, não poderia deixar de agradecer primeiramente a Tí, meu maravilhoso Deus, pela realização e concretização de mais um sonho, por ser agraciada com tuas bênçãos em todos os dias da minha vida. Por isso, agradeço-te Deus, também pelo dom da vida, pela saúde e por orientar sempre o caminho certo a ser trilhado.

Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, meus sinceros agradecimentos por ter me acolhido como orientanda, pela amizade e confiança, pela disponibilidade e incentivo em todos os momentos, você não é apenas um orientador é um amigo.

Ao meu pai, João Alves Sobrinho e minha mãe Inácia Lima de Sousa Alves, pelo amor, pela dedicação e pelos ensinamentos que serviram de alicerce na construção da minha conduta e minha índole. Desta forma, contribuindo para a minha formação pessoal e profissional.

Aos meus filhos João Luiz Alves Jucá e Artur Alves, pelo amor, pela paciência e compreensão de minha ausência no aconchego do nosso lar, pelo apoio e incentivo que me fizeram seguir em frente sempre; amo vocês de todo coração.

A todos da família Alves: sobrinhos e sobrinhas, cunhado e cunhada, pelo carinho, apoio, incentivo e acolhimento. Aos meus 9 (nove) irmãos, em especial minhas irmãs Claudenice Alves e Claudilene Alves, pelo afeto, apoio e incentivo nessa caminhada, por serem motivo de orgulho, amo vocês.

A todos os professores do Programa e Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Piauí, em especial aos que ministraram aula na 12ª turma: pelas observações, motivações e ideias, que contribuíram para esta pesquisa bem como para minha formação, dentre eles cito, as Profas. Dras: Antônia Dalva, Ana Valéria, Sharajane, Glória Moura, os Profs. Drs. Antônio de Pádua, Francis Boakari, Luís Sales, e em especial ao Prof. Dr. Elmo Lima, por contribuir com seus conhecimentos sobre Educação do Campo na minha

banca de qualificação e a Profa. Antônia Edna Brito por contribuir com sua sabedoria dando-me valiosas sugestões na qualificação.

A Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, por ter aceito o convite para participar da banca examinadora.

As Profas. Dras. Celina Amelia da Silva e Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante por se disporem prontamente ao nosso convite em fazer parte da banca na qualidade de examinador externo, trazendo magníficas contribuições para a qualificação da minha tese doutoral.

A todos os amigos e companheiros da 12ª Turma de Doutorado e, em especial, ao grande amigo e companheiro de caminhada Caio Veloso, pela amizade que construímos ao longo dessa trajetória, pelo carinho, zelo, paciência e pelo conhecimento compartilhado.

À colega aluna da turma de mestrado Francisca Brasileiro, pela amizade, pela contribuição nesta caminhada de estudos.

Enfim, a todos os amigos que motivaram e/ou contribuíram na minha trajetória do doutorado, em especial a Érika Vitória, Camila, Welliana, Nayara, Socorro Dourado, Luana Martins, Mazé, Weslley, e tantos outro(as) que vibraram com minha conquista.

Aos professores e parceiros da Licenciatura de Letras Português e Literatura da Universidade Regional da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), em especial aos queridos amigos Rute Chaves, Socorro Gomes, Gilberto Freire, Maria da Guia e Kátia, que rotineiramente tiveram a escuta ativa nos meus momentos de angústia e partilharam os momentos de alegria, pela amizade valiosíssima e acolhimento a mim ofertados, o meu muito obrigada.

Ao meu tio Antônio Lima (*in memorian*), que mesmo quando muitos não acreditavam que eu conseguiria fazer uma graduação, ele já falava que eu iria além. A sua família e em especial a minha prima Rosângela Lima, pelo cuidado e carinho comigo sempre.

Ao Padre Humberto Pietrogrande S. J., (*in memorian*), que me apresentou a Escola Família Agrícola e sua pedagogia diferenciada, fazendo-me compreender e vivenciar seu lema "Encontrar-se para se conhecer. Conhecer-se para caminhar juntos. Caminhar juntos para crescer. Crescer para amar-se mais".

A João Emílio Lemos Pinheiro, Padre João de Deus (Presidente da FUDED), Osvando e Leandro Paz, Presidente da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, que se caracterizam como memórias vivas da trajetória da EFA no Piauí, o meu muito obrigada por contribuir comigo sempre que eu precisei de informações, da mediação do contato com a escola, pela amizade e carinho.

Aos Educadores da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, que com dedicação se dispuseram a colaborar disponibilizando dados essenciais para a efetivação deste trabalho, pela parceria realizada, a qual sem ela este sonho não estaria sendo realizado, o meu muito obrigada a todos vocês.

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram com dados necessários para a concretização da minha pesquisa. Enfim, a todos que vibraram muito por esta realização.

Muito Obrigada!

A possibilidade de realizarmos um sonho é o que torna a vida interessante. Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

ALVES. C. L. **Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola**. Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. 2021. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

A Educação do Campo como política pública em nosso contexto é uma conquista recente dos movimentos sociais e da população campesina. Dentro desse modelo educativo, tem-se a Pedagogia da Alternância, visando uma prática educativa transformadora, que requer do educador a participação permanente em atividades de formação continuada. Esta pesquisa tem como objeto de estudo a contribuição da formação continuada para a (re)significação da prática educativa dos educadores que atuam na escola do campo. O objetivo geral é investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí. Trata-se de uma pesquisa-ação numa perspectiva formativa, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, com 11 (onze) docentes. Para a produção dos dados deste estudo qualitativo foram utilizados a roda de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário de campo virtual. Os dados foram organizados a partir das categorias Educação do Campo e Formação Continuada de Educadores e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016). Autores como Bogdan e Biklen (1994), Barbier (2007), Franco (2012), Gil (2007), Minayo (2016) e Thiollent (2000) dão sustentação ao referencial metodológico. A fundamentação teórica sobre a Educação do Campo está embasada em Fernandes e Molina (2004), Silva (2006), Caldart *et.al* (2012), Caldart (2010), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Costa (2012), Molina (2014), Camacho (2014), Lima (2015), Silva (2016) e Bicalho (2018). A discussão teórica sobre a Formação Continuada de Professores está sustentada em Mendes Sobrinho (2006), Saviani (2005, 2009), Brasil (2015), Vighi (2015) e Costa (2016); e a Prática Educativa em Freire (1996, 2005), Guarnieri (2005) e Franco (2012) dentre outros. Sobre a Pedagogia da Alternância são referenciados autores como Zamberllan (2000), Calliari (2002), Jesus (2011), Gimonet (2007), Nosela (2012), Alves (2014), Benisio (2018) e Martins (2019). A pesquisa constatou que a Educação do Campo desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins oferece um ensino que se diferencia das demais escolas da cidade, rompendo com o modelo hegemônico e descontextualizado, a partir de um ensino pensado e planejado para os filhos dos campesinos - com vistas ao fortalecimento do homem do campo, no campo e para o campo. No que se refere à formação continuada e prática educativa, o estudo constatou que são elementos importantes e indissociáveis, que não se desenvolvem de qualquer maneira, mas sim para que estas verdadeiramente aconteçam com vistas a desenvolver um perfil de professor crítico e reflexivo, é necessário criar condições favoráveis à construção de conhecimento e a produção de saberes. Evidencia que é importante em um processo formativo, a troca de experiência, o trabalho em equipe, considerando-se que os professores e professoras devem sentir-se e serem protagonistas desse momento, reinventando-se, criando e recriando sua própria prática a todo instante. Ademais, a formação continuada para educadores da escola do campo, proposta a partir da pesquisa-ação numa perspectiva formativa, contribuiu para o repensar de suas práticas com vistas a uma (re)significação desta. Mesmo com todos os desafios e adversidades encontradas neste percurso investigativo, esta contribuiu para a formação de educadores mais motivados e comprometidos com a transformação de uma educação pensada para a população campesina.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Formação Continuada; Prática Educativa; Pedagogia da Alternância.

ALVES. Cláudia Lúcia. Continuing Education of Rural Educators and their Contributions to the (Re)signification of the Educational Practice in Family Agricultural School. Professor Advisor: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. 2021. 191 f. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Department of Science of Education. Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

Rural Education as a public policy in our context is a recent conquest of the social movements and the peasant population. Within this educational model, there is the Pedagogy of Alternation, and it is aimed at a transforming educational practice, which requires the educator to permanently participate in continuing education activities. The object of this research is the contribution of continuing education to the (re)signification of the educational practice of educators who work in rural schools. The general objective is to investigate the contributions of continuing education to the (re)signification of the educator's educational practice who works at the Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (Family Agricultural School of Eliseu Martins - FASEM) - Piauí. This is a research-action with a formative perspective, developed in the Family Agricultural School of Eliseu Martins - Piauí, with 11 (eleven) teachers. Conversation circle, the field diary of the researcher and the virtual field diary were used for obtaining the data in this qualitative study. The data were organized from the categories Rural Education and Continuing Teacher Education and analyzed according to Bardin's content analysis (2016). Some Authors such as Bogdan and Biklen (1994), Barbier (2007), Franco (2012), Gil (2007), Minayo (2016) and Thiollent (2000) support the methodological framework. The theoretical foundation on Rural Education is based on Fernandes and Molina (2004), Silva (2006), Caldart et.al (2012), Caldart (2010), Arroyo, Caldart and Molina (2011), Costa (2012), Molina (2014), Camacho (2014), Lima (2015), Silva (2016) and Bicalho (2018). The theoretical discussion on Continuing Teacher Education is supported by Mendes Sobrinho (2006), Saviani (2005, 2009), Brasil (2015), Vighi (2015) and Costa (2016); and Educational Practice by Freire (1996, 2005), Guarnieri (2005) and Franco (2012) among others. On the Pedagogy of Alternation, authors such as Zamberllan (2000), Calliari (2002), Jesus (2011), Gimonet (2007), Nosela (2012), Alves (2014), Benisio (2018) and Martins (2019) are referenced. The research found that the Rural Education developed in the Agricultural Family School of Eliseu Martins offers an education that differs from other schools in the city, breaking with the hegemonic and decontextualized model, from an education designed and planned for the children of farmers - with a view to strengthening the man of the field, in the field and for the field. Regarding continuing education and educational practice, the study found that they are important and inseparable elements, which are not developed in any way, but for these to truly happen in order to develop a critical and reflective teacher profile, it is necessary to create favorable conditions for the construction and the production of knowledge. It highlights that it is important in a formative process, the exchange of experience, teamwork, considering that teachers should feel and be protagonists of this moment, reinventing themselves, creating and recreating their own practice all the time. Moreover, the continuing education for educators in rural schools, proposed from the research-action in a formative perspective, contributed to the rethinking of their practices with a view to a (re)signification of this. Even with all the challenges and adversities encountered in this investigative journey, it contributed to the training of educators more motivated and committed to the transformation of an education designed for the peasant population.

Keywords: Rural Education; Continuing Education; Educational Practice; Pedagogy of Alternation.

ALVES. Cláudia Lúcia. Formación Continuada de Educadores del Campo y sus Contribuiciones para a (Re)significación de la Práctica Educativa en Escuela Família Agrícola. Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. 2021. 191 f. Tese (Doctorado en Educación). Programa de Pós-Graduación en Educación. Centro de Ciencias de la Educación. Universidad Federal del Piauí, Teresina, 2021.

RESUMEN

La Educación del Campo como política pública en nuestro contexto es un logro reciente de los movimientos sociales y de la población campesina. Dentro de ese modelo educativo, se tiene la Pedagogia de la Alternancia, visando una práctica educativa transformadora, que requiere del educador la participación permanente en actividades de formación continuada. Esta pesquisa tiene como objeto de estudio la contribuición de la formación continuada para la (re)significación de la práctica educativa de los educadores que actuan en la escuela del campo. El objetivo general es investigar las contribuiciones de la formación continuada para la (re)significación de la práctica educativa del educador que actua en la Escuela Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí. Trátase de una investigación-acción en una perspectiva formativa, desarrollada en la Escuela Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, con 11 (once) profesores. Para la producción de los dados de este estudio cualitativo fueron utilizados la rueda de conversación, el diario de campo del investigador y el diario de campo virtual. Los dados fueron organizados desde de las categorias Educación del Campo y Formación Continuada de Educadores y analizados conforme el análisis de contenido de Bardin (2016). Autores como Bogdan y Biklen (1994), Barbier (2007), Franco (2012), Gil (2007), Minayo (2016) y Thiollent (2000) dan sustentación al referencial metodológico. La fundamentación teórica sobre la Educación del Campo está fundamentada en Fernandes y Molina (2004), Silva (2006), Caldart *et.al* (2012), Caldart (2010), Arroyo, Caldart y Molina (2011), Costa (2012), Molina (2014), Camacho (2014), Lima (2015), Silva (2016) y Bicalho (2018). La discusión teórica sobre la Formación Continuada de Profesores está sustentada en Mendes Sobrinho (2006), Saviani (2005, 2009), Brasil (2015), Vighi (2015) y Costa (2016); y la Práctica Educativa en Freire (1996, 2005), Guarnieri (2005) y Franco (2012) dentre otros. Sobre la Pedagogia de la Alternancia son referenciados autores como Zamberllan (2000), Calliari (2002), Jesus (2011), Gimonet (2007), Nosela (2012), Alves (2014), Benisio (2018) y Martins (2019). La investigación constató que la Educación del Campo desarrollada en la Escuela Família Agrícola de Eliseu Martins ofrece un enseño que se diferencia de las otras escuelas de la ciudad, rompiendo con el modelo hegemónico y descontextualizado, a partir de un enseño pensado y planeado para los hijos de los campesinos - con miradas al fortalecimiento del hombre del campo, en el campo y para el campo. En el que se refiere a la formación continuada y práctica educativa, el estudio constató que son elementos importantes e indisociables, que no se desarrollen de cualquier manera, más sino para que estas verdaderamente ocurran com miradas a desarrollar un perfil de profesor crítico y reflexivo, es necesario crear condiciones favorables a la construcción de conocimiento y la producción de saberes. Evidencia que es importante en un proceso formativo, el cambio de experiencia, el trabajo en equipo, considerándose que los profesores y profesoras deben sentirse y seren protagonistas de ese momento, reinventándose, creando y recreando su propia práctica a todo instante. Además, la formación continuada para educadores de la escuela del campo, propuesta a partir de la investigación-acción en una perspectiva formativa, contribuyó para el repensar de sus prácticas con miradas a una (re)significación de esta. Mismo con todos los retos y adversidades encontradas en este camino investigativo, esta contribuyó para la formación de educadores más motivados y comprometidos con la transformación de una educación pensada para la población campesina.

Palabras-Llave: Educación do Campo; Formación Continuada; Práctica Educativa; Pedagogia de la Alternancia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AAES - Associação dos Amigos do Espírito Santo
AEFAPI - Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
AECOFABA - Associação das Escolas e Comunidades da Família Agrícola da Bahia
AEFACOT - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins
AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AGEFA - Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB - Conselho de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFFA'S - Centros de Formação por Alternância
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRF - Casa Familiar Rural
ECOR - Escola Comunitária Rural
EFA - Escola Família Agrícola
EFACC - Escola Família Agrícola de Cristino Castro
EFASJA - Escola Família Agrícola de São João do Arraial
EFASC - Escola Família Agrícola Serra da Capivara
EFAEM - Escola Família Agrícola de Eliseu Martins
EFABC - Escola Família Agrícola de Baixão do Carlos
EFADE - Escola Família Agrícola Dom Edilberto
EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela
EFTUR - Escola Família de Turismo
EMC - Educação Moral e Cívica
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FUDED – Fundação Dom Edilberto Dinkelborg
FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civiero

GEEM - Grupo de Estudos Sobre o Ensino de Matemática

IBEGA - Instituto Belga de Nova Friburgo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSA - Instituto Nacional do Semiárido

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPES - Movimento Promocional do Espírito Santo

MIN - Ministério da Integração Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NUPECAMPO - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PA - Pedagogia da Alternância

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Plano de Estudo

PF - Plano de Formação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPEP - Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica

PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

PPJ - Projeto Profissional do Jovem

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PVSA - Projeto Viva o Semiárido

RAEFAP - Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá

REFAISA - Rede das Escolas Família Agrícolas Integradas do Semiárido

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Piauí

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE - Tempo Escola

TIDC'S - Tecnologia Digitais da Informação e da Comunicação

UAEFAMA - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

UEMASUL - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Processo Pedagógicos Intermediários	33
Figura 2	Instalações da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins.....	39
Figura 3	Setor produtivo da EFAEM	40
Figura 4	Nuvem de Palavras: principais necessidades formativas	50
Figura 5	Momento da Mística na Formação de Educadores da EFAEM.....	53
Figura 6	Kit Formação	57
Figura 7	Esquema de Categorias e Respectivas Subcategorias de Análise.....	61
Figura 8	Escolas Famílias Agrícolas no Piauí – Divisão por Territórios	89
Figura 9	Pilares da Pedagogia da Alternância	90
Figura 10	Proposta Metodológica da Pedagogia da Alternância	92
Figura 11	Roda de Conversa: reflexões sobre os planos de estudos	98
Figura 12	Sequência de Alternância ou Unidade de Formação	126
Figura 13	Exemplo Simplificado de um Plano de Formação	128
Quadro 1	Perfil Identitário dos Interlocutores da Pesquisa	45
Quadro 2	Perfil Formativo dos Interlocutores da Pesquisa	47
Quadro 3	Cronograma das Rodas de Conversa: Eixo norteador Ação-Reflexão - Ação	51
Quadro 4	Quadro de Tarefas dos Educadores da EFAEM	52
Quadro 5	Aspectos Descritivos e Reflexivos Referente ao Diário de Campo	58
Quadro 6	Situação das Escolas no Município de Eliseu Martins	72
Quadro 7	Relação de CEFFA’s por Associação Regional	83
Quadro 8	Escola Família Agrícola Pertencente à FUNACI	87
Quadro 9	Instrumentos Metodológicos da Pedagogia da Alternância	94
Quadro 10	Legislações Pertinentes à Formação de Professores	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO I - METODOLOGIA: A TESSITURA DA PESQUISA 28
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 28
1.1.1 A Pesquisa-Ação numa Perspectiva Formativa 32
1.2 CAMPO DE PESQUISA 35
1.2.1 Aspectos Históricos do Município de Eliseu Martins 36
1.2.2 A Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM) 37
1.3 INTERLOCUTORES DA PESQUISA 41
1.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS 48
1.4.1 O trajeto Percorrido na Formação: da Adversidade a Possibilidade de Reinvenção 50
1.4.2 Diário de Campo do Pesquisador 57
1.4.3 Diário Virtual do Educador 59
1.5 ANÁLISE DE DADOS 59
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO EM DISPUTA 63
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 63
2.1.1 Aspectos da Educação do Campo em Eliseu Martins 70
2.1.2 Educação do Campo sob a Óptica do Docente 74
2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 79
2.2.1 Os Pilares e os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância 90
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA EDUCATIVA 101
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TRAJETÓRIA PERMANENTE 101
3.1.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) 110
3.1.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) / LEDOC 112
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO 114
3.2.1 A Compreensão dos educadores sobre formação continuada 116
3.2.1.1 Formação Inicial e Formação Permanente de educadores de EFA, como princípio norteador para a prática educativa na Pedagogia da Alternância. 120

3.2.2 Plano de Formação como necessidade formativa dos educadores da EFA. 124
3.2.3 Formação Continuada e a Prática Educativa na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins: um olhar sobre si e seu entorno 130
3.2.4 A Formação Continuada e suas Implicações na Prática Educativa da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins 132
3.2.4.1 Implicações da Formação continuada na (re)significação da prática educativa 135
CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS 148
APÊNDICES 162
ANEXOS 176

INTRODUÇÃO

Considero que a educação de um modo geral tem experimentado inúmeras transformações a fim de superar tradicionais métodos e práticas da docência; ser mais inclusiva, efetivar uma formação docente reflexiva crítica, atender diferentes demandas de segmentos da sociedade brasileira, principalmente emanadas de lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, temas como a educação campesina, pedagogia da alternativa, formação de professores reflexivos críticos e práticas educativas transformadoras têm sido discutidos em eventos científicos e destacados em teses, dissertações, periódicos e revistas da área. Nesse contexto, é que trago esta pesquisa intitulada: "Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação[1] da prática educativa em Escola Família Agrícola". Considero benéfico o modelo citado, visto que a educação direcionada às escolas do campo durante muito tempo foi uma educação urbanocentrista, segregadora e descontextualizada da realidade dos sujeitos ali inseridos.

Entretanto, como resultado das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo tem conquistado espaços com legislação específica e como política pública nacional, culminado com oferta da Licenciatura em Educação do Campo e de atividades de formação continuada destinada à população campesina. Nesse sentido, é pertinente uma discussão acerca de como está sendo conduzida a formação docente do profissional para atuar nessas escolas, bem como, compreender os processos educativos que são relevantes na formação das gerações futuras, a qual direciona esses sujeitos a se tornarem agentes de transformação da sociedade em que vivem.

Destarte, a fim de pesquisar a formação dos educadores que atuam nas escolas do campo, percebi a necessidade de uma reflexão acerca de sua prática educativa, da unicidade teoria-prática, bem como seu diálogo com os outros componentes curriculares, uma vez que há uma preocupação de como se encontra, a difícil situação deste ensino na maioria das escolas inseridas no campo e a necessidade de contextualização dos conteúdos para que haja um melhor aprendizado dos diversos componentes curriculares. Isso leva-nos a considerar neste estudo a prática educativa como ato intencional, que não se resume meramente a uma prática isolada, mas sim a várias práticas dialogando entre si, de forma crítica e reflexiva, caracterizando-se dessa forma como uma intervenção pedagógica com vistas à construção e

[1] O termo (re)significação utilizado neste estudo, refere-se a uma mudança e/ou transformação da prática do educador da escola do campo.

reconstrução do conhecimento para a (re)significação do fazer docente. Nesta acepção, Freire (1996, p. 41) indica que uma das incumbências mais significativas da prática educativa é:

> [...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Da mesma maneira, com vistas a possibilidades que atendam as expectativas de professores e alunos no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, concordo com Libâneo (2004), quando este afirma que o trabalho docente não se limita ao espaço da sala de aula, mas vai além deste, ou seja, não se pode mais conceber um ensino sem considerar os elementos que o rodeiam. Não se pode pensar em um ensino pronto e acabado, de técnicas mecânicas e receitas finitas. Torna-se, pois necessário pensar em uma educação para além dos muros da escola, que valorize e respeite os saberes que os alunos trazem para o ambiente escolar.

Contudo, observo que de um lado há a incompreensão do aluno, a falta de interesse e desmotivação em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula como receitas prontas e acabadas, fazendo-o acreditar que o aprendizado se dá através de técnicas mecânicas e que seu papel é passivo e desinteressante. Por outro lado, figura o professor, que não conseguindo alcançar os resultados esperados no ensino de sua disciplina, junto a seus alunos, e tendo dificuldade de refletir sobre sua prática, acaba por procurar "pacotes prontos" de como ensinar determinado conteúdo. Percebo, portanto, ser necessário que haja a troca de experiência, para assim existir um diálogo contínuo entre professor e aluno, pois como afirma Freire (1996, p .23) "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...]", e é essa aula diferenciada, com essas trocas de experiências que a educação direcionada a escola do campo valoriza.

É neste cenário e a partir das reflexões delineadas que surge o interesse em aprofundar as discussões acerca da formação continuada do professor que atua em escolas do campo, em especial os professores que exercem sua docência em Escolas Famílias Agrícola (EFA's). Neste sentido, a formação continuada, por mim aqui delineada, é entendida como elemento essencial para reflexão e troca de saberes, como eixo norteador para ressignificação da prática educativa do professor, indo ao encontro da conceitualização de Misukami (2002, p. 28), ao destacar que a formação continuada é a busca de novos caminhos de desenvolvimento "[...]

para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente".

Desse modo, o interesse supracitado, possui uma intencionalidade que o antecede e o justifica, haja vista que a escolha do que pesquisar não se deu ao acaso, mas sim, surgiu a partir das minhas inquietações, paixões, experiência e história de vida, o que se caracterizou também como uma atividade bastante complexa, uma vez que o início do ato de pesquisar em minha vida não foi uma construção fácil, pois não eu não tinha a compreensão de como se dava a elaboração e a construção de um objeto de pesquisa.

Corroborando com a reflexão anteriormente mencionada, cito Bourdieu (2004) ao apontar que a dificuldade da iniciação científica numa e qualquer prática educativa advém do fato de ser necessário fazer um duplo esforço para dominar o saber teoricamente, de tal forma que esse saber passe para a prática, reflexão esta que vem ao encontro de minha angústia e/ou dificuldade, uma vez que, enquanto aluna de uma graduação em Matemática, priorizava as disciplinas específicas do curso, minimizando a importância das chamadas disciplinas "pedagógicas[2]" e as teorias ali expostas, característica esta estendida a muitos discentes dessa licenciatura, e algo as vezes transparecido por alguns professores desse curso.

Também não foi fácil essa construção, pois eu não desejava pesquisar algo que servisse somente como "peso de porta" e ou que ficasse somente numa prateleira de biblioteca encostado, eu tinha a pretensão de desenvolver um estudo que fosse ao encontro da minha vivência. Concordo com Paugam (2015), ao assinalar que a construção de um objeto de estudos passa pela desconstrução, ao menos parcial, destas pré-noções ou destes julgamentos que constituem obstáculos epistemológicos, justificando, portanto, a opção por escolher um Mestrado em Educação e não em Matemática, pois eu tinha o desejo em discutir algo sobre a Matemática que fosse para além dos números. Algo que fizesse compreender a utilização desses conteúdos que por muitos anos questionei aos professores, tanto na educação básica quanto na graduação, sobre em que momento eu poderia empregar tais conhecimentos. E a resposta que me era dada era sempre a mesma, "[...] que serviria para entrar em uma universidade" (professores da educação básica) ou já fazendo a Licenciatura em Matemática, "serviria para ensinar tal disciplina". É válido ressaltar, que a escolha por este curso de graduação foi motivada primeiramente em busca de tais respostas.

---

[2] Esta não é uma discussão generalizada, mas uma caracterização da forma como se configurava o curso de Licenciatura em Matemática na época da minha graduação. O que entendo ser resquício cultural de uma formação 3 + 1, empregada aos licenciandos na década de 1930. Esta temática será retomada no capítulo 3, deste estudo doutoral.

Desse modo, com base na visão de Durkheim (1978), de que a educação é a ponte pela qual a sociedade delineia as suas próprias condições de existência, eu não queria mais reproduzir essa idéia de uma Matemática pura, abstrata de fórmulas e regras, que por muitos anos estudei, mas sim de uma Matemática do dia-a-dia, contextualizada a partir da realidade do aluno. Uma Matemática que o faça compreender em quais circunstâncias essa ciência poderia ser empregada, dando sentido assim para ele, o porquê da necessidade de estudar suas regras e fórmulas. Daí, surgindo dessa forma, as várias inquietações acerca de qual melhor temática que viesse responder a essa angústia.

Diante desses primeiros questionamentos, resolvi então buscar nas diversas literaturas, algo que pudesse ir ao encontro da inquietude supramencionada, e ao me debruçar em leituras sobre as tendências em educação, me deparei com as tendências atuais do ensino de Matemática, a exemplo, da modelagem Matemática, História da Matemática, Jogos e curiosidades matemáticas, informática na Educação Matemática, discutidas a partir de teóricos como: Bassanesi (1994), Borba e Penteado (2001), Siqueira (2007), Müller (2000) dentre outros, o que chamou minha atenção.

Procurei então aprofundar, a partir de leituras, cada uma das tendências, procurando perceber suas características, sua aplicabilidade, até chegar à Etnomatemática, discutida por D'Ambrosio em suas diversas obras, a qual caracteriza-se por explicar, conhecer, entender os diversos contextos culturais, propondo um ensino direcionado à realidade desses diferentes espaços. Essa tendência chamou minha atenção pela sua singularidade em trabalhar com grupos culturais, convergindo com minha experiência profissional enquanto docente na disciplina de Matemática, atuando na área da Educação do Campo. Por essa vivência, a tendência supracitada dialoga bem com esse modelo de educação. Surgiu então, o interesse em investigar no Mestrado em Educação a Etnomatemática nas Escolas Famílias Agrícolas que trabalham na perspectiva da Pedagogia da Alternância, uma das metodologias aplicadas na Educação do Campo.

Neste ponto do texto, volto à minha infância, época que atualmente e com lágrimas nos olhos, chamo carinhosamente de: "do cheiro verde ao mestrado"[3]. Por volta da década de 1980, eu tinha aproximadamente 7 (sete) anos de idade e para ajudar no sustento da família vendia cebolinha e coentro de porta em porta, chamado comumente por agricultores, horticultores e feirantes de "cheiro verde", e minha mãe vendia no Mercado Central da cidade de Teresina - Piauí o que ela plantava no quintal de casa e o que meu pai produzia na roça.

[3] Referindo-se a minha trajetória de vida da infância até entrada no mestrado, doutorado e aprovação no concurso para Professor Assistente na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Nesta época eu e minha família já praticávamos uma Matemática do dia-a-dia, não acadêmica, uma Matemática criada no senso comum, a qual nunca eu poderia imaginar que esta ciência um dia seria para mim, um foco de estudo mais aprofundado. Talvez, subjetivamente este fosse o motivo pelo qual eu gostava tanto dessa disciplina e a causa dos meus tantos questionamentos na educação básica e na graduação, como supracitado.

Esses questionamentos sem respostas fizeram com que em minha vida profissional, enquanto professora, fosse em busca de metodologias que proporcionassem a compreensão e utilização desta ciência na vida dos alunos das escolas públicas e privadas em que trabalhei, pois compreendia que:

> Quando a experiência diária é combinada com a experiência escolar é que os melhores resultados são obtidos... Isso não significa que os algoritmos, fórmulas e modelos simbólicos devam ser banidos da escola, mas que a educação matemática deve promover oportunidades para que esses modelos sejam relacionados a experiências funcionais que lhes proporcionarão significado. (CARRAHER; CARRAHER; SCHIELMAN, 1994, p. 99)

Apesar, dessas tentativas, muitas vezes praticava a velha Matemática pura e abstrata. Foi quando fui convidada a trabalhar na Escola Família Agrícola do Baixão do Carlos, na época, localizada na Zona Rural Leste de Teresina, sendo este o meu primeiro contato com uma educação diferenciada, uma educação voltada para o povo campesino, uma educação que valoriza o saber que os alunos trazem para o chão da escola, ou seja, como aponta o autor supracitado, que combina a experiência diária com a experiência escolar.

A partir, dessa preocupação, e enquanto docente de Matemática nesse modelo de escola, surgiu a segunda inquietação, como trabalhar uma Matemática que combinasse significado e significante da Matemática trabalhada pelo povo campesino? Foi quando, como apontando anteriormente fiz a opção de pesquisar no Mestrado em Educação, “a Etnomatemática aplicada na Pedagogia da Alternância”.

Assim, trilhei os primeiros passos para a construção do objeto de pesquisa que culminaria em minha dissertação, debruçando sob as literaturas que embasassem a referida temática, a fim de justificar a proposta ora escolhida. No início foi bastante desafiador o contato com esse universo da pesquisa, o contato com os diversos teóricos, haja vista o não hábito das literaturas das áreas de humana. No entanto, no decorrer do processo essas leituras, foram fazendo parte da minha rotina diária, passei a dialogar com autores como Freire, Arroyo, D’Ambrósio, dentre outros. O que despertou em mim o desejo por um

aprofundamento nesses estudos, fazendo com que eu tomasse a decisão de cursar uma nova graduação, dessa vez uma licenciatura em Pedagogia.

Toda essa atividade veio corroborar com o meu crescimento enquanto pesquisadora. Surgiram novos desafios e o principal deles foi exatamente o aprender a ser pesquisadora, por todos os encalços já citados anteriormente. Por outro lado, tive minhas conquistas, pois esse primeiro ensaio enquanto pesquisadora foi a motivação para adentrar esse mundo tão curioso e fascinante da pesquisa.

Ao longo da experiência vivenciada dentro de uma Escola Família Agrícola, participei de diferentes cursos relacionados à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, bem como também a Formação Inicial[4] de Monitores[5] em Pedagogia da Alternância. Fui formadora dos novos educadores também no contexto desta Pedagogia trabalhada na Escola Família Agrícola. E apesar dessas vivências e formações serem relevantes no que se refere a uma formação para educadores desse modelo de escola, era preciso avançar e refletir acerca da combinação desses instrumentos da Pedagogia da Alternância com as disciplinas curriculares, com os conceitos de Educação do Campo, era preciso olhar para a prática do educador e refletir sobre essa prática.

Esse sentimento de incompletude se ampliou com a pesquisa de mestrado, pois percebi que apesar de vivenciar os instrumentos pedagógicos, os educadores não praticavam a interdisciplinaridade combinada a esses instrumentos, foi então que surgiu a aspiração de investigar a prática educativa desse educador, não somente no sentido de apenas compreender como ela está se desenvolvendo, mas também com o desejo de algo mais, de atribuir uma nova significação para esta. Não somente olhando para a prática do professor de Matemática, mas ainda para a prática dos professores dos outros componentes curriculares, despontando o desejo de experienciar essa prática a partir de uma pesquisa de doutorado. Assim, em 2019 fui aprovada na seleção para ingresso no Doutorado em Educação da UFPI, com uma proposta voltada para o estudo da prática educativa em Escola Família Agrícola. Saliento que todo esse

[4] Formação ofertada aos educadores iniciantes das Escolas Famílias Agrícolas, com duração de 360 horas/aulas, tinha como objetivo formar os educadores de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância.

[5] Denominação dada ao Professor que atua na EFA. Tem a responsabilidade de animar e dinamizar o coletivo de pessoas que colaboram no processo educativo deste modelo de escola. Para tanto, requer funções específicas que vão além de ser professor. Assim, ser monitor é ter a capacidade técnica de conhecer bem as áreas do conhecimento com que trabalha; conhecimento da realidade e compromisso político com o meio onde situa o CEFFA; capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado dos estudantes no internato; capacidade de comunicação com os diversos entes e instituições que devem ser mobilizadas e articuladas para colaborar no processo de formação; e ter uma preparação pedagógica específica que lhe possibilite trabalhar as especificidades da PA e seu público. (BEGNAMI, 2006). Enfatizo que neste estudo, denominarei o monitor de educador.

percurso anteriormente citado foi o eixo norteador para decidir o estudo a ser agora realizado, sua metodologia e correntes epistemológicas.

É neste sentido, e a partir das discussões aqui delineadas e das reflexões anteriormente apresentadas que foi definido como lócus do estudo investigativo a Escola Família Agrícola de Elizeu Martins (EFAEM) e delimitado, portanto, o **problema de pesquisa**: Quais as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM)?

Nesta perspectiva tenho como **objetivo geral** da pesquisa: Investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM). **Especificamente** pretendo: a) Resgatar aspectos históricos da Educação do Campo em Eliseu Martins; b) Compreender a Educação do Campo desenvolvida na EFAEM; c) Caracterizar a Pedagogia da Alternância; d) Identificar as necessidades formativas dos educadores da EFAEM; e) Descrever as contribuições da formação continuada para a prática educativa na EFAM.

Dos objetivos propostos neste estudo, emergiram as seguintes questões norteadoras: a) Como se constituiu a Educação do Campo em Eliseu Martins; b) De que maneira se desenvolve a Educação do Campo na EFAEM? c) Quais as características da Pedagogia da Alternância? d) Quais as necessidades formativas dos docentes da EFAEM? e d) Quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa na EFAM?

E por fim, o interesse em pesquisar acerca a "Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em Escola Família Agrícola", além das proposições já apontadas, justifica-se também pelo desejo em dar sequência ao estudo desenvolvido no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, uma vez que foi percebido a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada e uma continuidade daquela discussão.

Somando a esse aspecto, conto com a experiência de 18 (dezoito) anos como professora de Matemática, dos quais 5 (cinco) anos foram desenvolvidos na escola de ensino regular, lecionando tanto no ensino Fundamental quanto no ensino Médio, e 13 (treze) anos atuando em escolas inseridas no contexto do campo, tanto como docente, quanto como formadora de educadores, sendo 11 (onze) anos na Escola Família Agrícola dos quais 3 (três) anos exerci a função de professora, 5 (cinco) anos a função de diretora e professora e mais 3 (três) anos como assessora pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas da Fundação Padre Antonio Dante Civiero (FUNACI), função essa que proporcionou-me trabalhar a formação de educadores dessas escolas e poder adentrar ainda mais no fazer do educador, além de

participar de um projeto de formação continuada para professores do campo, como formadora - na perspectiva da Educação do Campo contextualizada com o semiárido.

Aditado ainda a esta experiência profissional, atuei durante 10 (dez) anos como docente no ensino Superior. Assim, ao longo desses anos exerci o papel de professora substituta em disciplinas relacionadas a área da Matemática e disciplinas pedagógicas, exercendo atualmente a função de professora do quadro efetivo da Universidade da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus de Imperatriz, desde 2019. A experiência no ensino superior tem me proporcionado migrar da condição de orientanda para orientadora, passagem esta que se deve à construção do conhecimento adquirida junto ao orientador, haja vista que, enquanto orientanda, tive e tenho uma boa relação com o meu orientador, o qual sempre mostrou a importância da ética na pesquisa, do exigir com rigor sem autoritarismos.

Os debates, discussões, conflitos que eventualmente podem ter surgido, foram essenciais para essa construção do conhecimento, pois se tornou possível a abertura de um campo de aprendizagem que potencializou o aprender a fazer e o aprender a viver juntos, considerando que, o processo de construção do conhecimento não é uma ação isolada, necessitando, portanto, dessa empatia, da interação entre orientador x orientanda / orientanda x orientador. Esta experiência foi importante também para o meu crescimento profissional, pois atualmente oriento trabalhos de conclusão de curso, e procuro seguir essa linha do diálogo, da boa relação com o orientando, enfatizando aos mesmos a importância e o retorno dessas pesquisas para educação.

É importante destacar também que o desejo em fazer uma pesquisa nos moldes de uma formação continuada de professores - na perspectiva de pensar sobre a própria prática, usando a pesquisa-ação na perspectiva formativa e assim motivar uma ressignificação desse fazer - se intensificou também pela a inquietação de quando fiz parte durante 5 (cinco) anos como membro do Conselho Fiscal, do Conselho Administrativo e como colaboradora nas formações de educadores da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, consubstanciado ainda a leituras de teóricos que abordavam temas relacionados à Educação do Campo, bem como, temas que discutem práticas pedagógicas, e a relação teoria-prática nesse contexto.

Nessa perspectiva, busquei fundamentar esta pesquisa em teóricos, tais como: Fernandes e Molina (2004), Silva (2006), Caldart (2010), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Costa (2012), Molina (2014), Camacho (2014), Lima (2015), Silva (2016) e Bicalho (2018) sobre Educação do Campo; Mendes Sobrinho (2006), Saviani (2005, 2009), Costa (2016) e Vighi (2015), referenciado a formação continuada de professores; Freire (1996, 2005), Franco (2012), Guarnieri (2005) trazendo uma discussão acerca da prática educativa e Alves (2014),

Gimonet (2007), Nosela (2012), Zamberllan (2000), Jesus (2011), Calliari (2002) que fomentam reflexões sobre a Pedagogia da Alternância.

A metodologia apreendida nesta pesquisa é qualitativa, com base na abordagem da pesquisa-ação numa perspectiva formativa. Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos: a roda de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário virtual do educador. As informações levantadas a partir dos dados produzidos, foram estudadas a partir dos teóricos que fundamentam esta pesquisa e tendo como referência a análise de contudo de Bardin (2016).

A relevância acadêmica e social desta pesquisa se dá no intuito de contribuir para fomentar e/ou aprofundar as discussões em torno da formação continuada de professores, fazendo-os repensar sobre sua prática educativa, em especial os professores que atuam na escola do campo, uma vez que é uma discussão que carece de estudos mais aprofundados. Entendo ser relevante também para a reflexão crítica dos alunos de graduação e pós-graduação em Educação, por se caracterizar como uma temática pouco discutida neste espaço.

Realizadas as considerações iniciais acerca da proposta deste estudo investigativo, a tese está estruturada em 3 (três) capítulos, além desta **Introdução** e das **Considerações Finais**. A Introdução, expõe uma contextualização acerca da pesquisa, apontando elementos que justificam a importância do estudo - a partir da problemática e dos objetivos propostos para ele. Também são apresentadas as bases teóricas epistemológicas que fundamentam a pesquisa.

O **Capítulo I,** "Metodologia: a tessitura da pesquisa", descreve o caminho trilhado na pesquisa, em que a partir do estudo qualitativo é realizada uma discussão acerca da pesquisa-ação na perspectiva formativa, caracterizando o lócus investigado, interlocutores, técnicas utilizadas na produção dos dados e por conseguinte analisá-las com o intuito de responder aos questionamentos iniciais propostos na problemática do estudo investigativo, com base na análise de conteúdo. Neste capítulo também são apresentadas as categorias e subcategorias de análise de dados.

O **Capítulo II**, intitulado "Educação do Campo: um projeto em disputa", apresenta alguns aspectos históricos da Educação do Campo no Brasil, que por muitos anos ficou esquecida na educação brasileira, mas que através das lutas dos diversos movimentos sociais vem se desenvolvendo a cada dia. Além disso, são explicitados aspectos da Educação do Campo no Município de Eliseu Martins e reflexões acerca da Pedagogia da Alternância, trazendo seus aspectos históricos, conceituais e metodológicos. O capítulo contempla ainda, a primeira categoria de análise deste estudo, nomeada de Educação do Campo e suas

subcategorias, a saber: Aspectos históricos da Educação do Campo em Eliseu Martins, Educação do Campo sob óptica docente e Pedagogia da Alternância.

No **Capítulo III**, "A Formação Continuada de Educadores do Campo e seus Reflexos na Prática Educativa", elaborei um breve texto de revisão da literatura sobre as formações inicial e continuada de professores no contexto brasileiro, desde as primeiras ideias de escola enquanto instituição no período jesuítico. Procuro refletir sobre o surgimento dos cursos de formação e as práticas formativas para os docentes que exercem seu ofício em escolas do campo, bem como a partir dos dados levantados neste estudo investigativo, refletindo acerca da segunda categoria da pesquisa: Formação Continuada de Educadores do Campo e suas subcategorias: Compreensão dos educadores sobre formação continuada; Plano de formação como necessidade formativa dos educadores da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins; Prática educativa na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins: um olhar sobre si e seu entorno**;** e Contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa.

CAPÍTULO I
METODOLOGIA: A TESSITURA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os procedimentos teóricos-metodológicos que orientam a realização deste estudo, que propõe em seu objetivo geral: investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins – Piauí. Desse modo, inicio explicitando o que é a pesquisa enquanto uma atividade de compreensão do real, caracterizando-a quanto a sua natureza, o campo e os interlocutores da pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos escolhidos para a coleta de dados.

Destaco como procedimento a pesquisa-ação elegendo o docente como o interlocutor protagonista deste trabalho e, para concluir evidencio o processo de análise e descrição dos dados sob a ótica da análise de conteúdo, a partir do direcionamento de Bardin (2016), tendo como base para tal procedimento as categorias e subcategorias. Para tanto, utilizo autores como Minayo (2016), Gil (2007), Bogdan e Biklen (1994), Zanella (2006), Moreira (2002), Chizzoti (2006), Silva e Meneses (2001), Thiollent (2000), Barbier (2007), Franco (2012), dentre outros.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é compreendida como uma "[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade" (MINAYO, 2016, p. 8). É um ato que exige do investigador o conhecimento e a cautela para a escolha do método a ser utilizado no processo de investigação. Para Gil (2007, p. 54), a pesquisa tem em sua finalidade buscar respostas aos problemas que são propostos, sendo definida dessa forma como procedimento racional e sistemático, ou seja, "[...] é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema". Neste sentido, por envolver técnicas interligadas de forma sistemáticas, que visa colher respostas a problemas postos, a pesquisa científica se classifica em quatro formas: Quanto à natureza, quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos e quanto a abordagem.

Quanto a natureza, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa básica e aplicada. No que se refere aos objetivos esta é caracterizada como pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Quanto aos procedimentos, a pesquisa científica pode ser caracterizada de

diversas maneiras dentre estas a pesquisa experimental, a documental, a bibliográfica, a pesquisa de campo, a pesquisa-ação, entre outras.

Quanto a abordagem, a pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou ainda pode agregar as duas classificações, quali-quantitativa. Com base, nessa caracterização e considerando os objetivos e problemas que compõem o estudo em evidência, esta pesquisa assume uma perspectiva de cunho qualitativo, haja vista que a mesma, segundo Chizzoti (2006), se detém a descrever o comportamento humano e social, num determinado contexto e tempo, ressaltando os elementos culturais que envolvem e são envolvidos com o objeto de estudo.

Este tipo de pesquisa, surgiu nas Ciências Sociais e Humanas, no século XIX em especial pela Sociologia e Antropologia. É um tipo de estudo segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial". Para estes autores, aos investigadores qualitativos são exigidas algumas características e atitudes tais como preocupações com os contextos econômicos, políticos e sociais o que justifica sua frequência no local de estudo, bem como a realização das observações *in loco*, no que se refere à produção de dados. Caracteriza-se ainda por ser permeada pelo diálogo entre pesquisador x pesquisado.

A partir das caracterizações evidenciadas pelos autores, se percebe que elas dialogam com os anseios deste estudo investigativo, posto que, além dessa exigência enquanto ao investigador qualitativo, esse tipo de pesquisa chama a atenção para a importância de um trabalho dessa natureza, ao afirmar que esta:

> [...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação. (NEVES, 1996, p.1)

Portanto, uma pesquisa nesses moldes traz de forma mais detalhada características como a cultura, valores e relações sociais dos indivíduos, aspectos estes que compreendo ser importantes para a fundamentação do trabalho a ser realizado, uma vez que no estudo qualitativo "[...] há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (SILVA; MENESES, 2001, p. 20).

No âmbito da natureza da pesquisa, optei pela utilização de uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, empregando o procedimento da pesquisa-ação numa perspectiva formativa, uma vez que esta exige investigação, análise e reflexão.

Dessa forma, é pertinente, inicialmente explicitar a diferenciação entre a pesquisa-ação e a pesquisa tradicional, com o entendimento de que quando ao realizar uma pesquisa, é necessário debruçar em analisar acerca da metodologia a ser utilizada, escolha esta que deve considerar - dentre outras coisas, a opção que mais se adequa à investigação a ser realizada e à produção de conhecimento. Neste sentido, a pesquisa tradicional é aquela em que nos eventos circunstanciais que decorrem durante a investigação, não existe a participação dos pesquisadores juntos aos sujeitos observados e/ou investigados. Em complemento a essa caracterização, pode-se dizer que a pesquisa social tradicional:

> [...] se insere no funcionamento burocrático das instituições. Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor. Esta concepção é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados. Podemos acrescentar que, na pesquisa social convencional, são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos etc. (THIOLLENT, p. 21. 2000)

Outra característica acerca da pesquisa social tradicional é que os pesquisadores buscam orientar-se por comprovações estatísticas que geralmente se relacionam ao experimentalismo, não tendo, portanto, como cerne da pesquisa a transformação de uma situação ou uma realidade. Contrapondo a essa lógica, a pesquisa social tem o propósito de "[...] permitir a compreensão e o entendimento dos fatos sociais que em determinado momento histórico, afligem certo grupo social, de modo a propor e implementar ações que visem a mudança social ou perpetuação dos fatos" (LORENZI, p. 24, 2021).

Apesar de estar presente em vários campos de atuação, a pesquisa-ação "[...] ainda está em fase de discussão e não é objeto de unanimidade entre cientista sociais e profissionais das diversas áreas" (THIOLLENT, 2000, p. 9), pois ainda em muitos lugares, citando o autor em destaque, predominam-se:

> [...] as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com o padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Em sintonia com o autor citado no parágrafo anterior, Barbier (2007, p. 19) aponta que a pesquisa-ação não se resume meramente a uma extensão da pesquisa tradicional, visto que se afigura como uma metodologia em que se faz uma ação em vista de uma transformação da realidade, uma forma de investigação que não se faz sobre os sujeitos, mas sim com os sujeitos. É uma pesquisa "[...] eminentemente pedagógica e política" dentro de sua perspectiva metodológica a qual questiona o lugar de fala do "outro" para em seguida refletir acerca deste lugar de falar, dando-lhe, portanto, significado, que "[...] pertence por excelência à categoria da formação'', ou seja, remete-se a um "[..] processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulada pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano".

Esse procedimento metodológico, segundo Pereira (1998) é um procedimento de investigação da ação pela ação, que possibilita a melhoria da prática pedagógica, bem como a produção de conhecimento. Surge da necessidade de planejar intervenções transformadoras no campo das relações de grupo. Deste modo, Lorenzi (2021, p. 83) define a pesquisa-ação como sendo:

> [...] uma intervenção social que não se limita apenas em descrever e teorizar sobre um problema social do cotidiano do real das pessoas, mas em efetivamente resolvê-lo, na condição de prática –teoria que transforma a realidade e contribui para a superação de uma situação-problema que gera sofrimento nas pessoas.

Para Franco (2012, p. 181), a pesquisa-ação não objetiva pesquisar "os" professores, mas sim, pesquisar "com" os professores, partilhando suas experiências, significados, saberes e ações que possam transformar as condições de trabalhos destes docentes. É uma forma de pesquisar que "[...] pressupõe a concomitância de pesquisa e de ação, de pesquisadores e de práticos, com a finalidade de transformação social". Daí, a importância desse processo investigativo ser construído com os professores, a partir do seu lugar de fala, uma vez que não se tem a intenção de apontar o que o professor deve fazer em sua sala de aula ou na sua prática educativa cotidiana, mas sim, que devem ser construídas paralelamente com discussões e reflexões geradas a partir das dificuldades e problemas expostos pelos mesmos, ferramentas de compreensão de seu fazer e de possíveis atitudes de mudança de sua prática.

Assim, justifico a opção pelo procedimento da pesquisa-ação, por compreender que esta possibilita engajar o pesquisador na situação estudada, transformando-o em um observador participante, haja vista que a ação é gerada no próprio processo de investigação. Desse modo, explicitarei na seção seguinte os aspectos que definem e caracterizam a pesquisa-ação numa perspectiva formativa.

1.1.1 A Pesquisa-Ação numa Perspectiva Formativa

Para pensar na pesquisa-ação como uma possibilidade formativa, é pertinente neste estudo, incluir os interlocutores da pesquisa como sujeitos protagonistas do seu processo formativo, por entender que ao oportunizar um lugar de fala, de ação, de interpretação da realidade, escuta e reflexão sobre o seu fazer. Os interlocutores não serão meros expectadores ou receptores de informações, bem como entenderão que este processo não tem apenas a intenção de desvelar os desafios e problemas teóricos e práticos que os rodeiam; mas sim e a partir dos problemas detectados, refletir acerca de suas fragilidades e desafios, e juntos apresentarem possibilidades e soluções para sua prática educativa, com vistas a um desenvolvimento efetivo do seu fazer a partir de intervenções necessárias, e sempre atentando a sua vivência, experiência e realidade que o cerca.

Nesse sentido, concordo com Barbier ao denominar a pesquisa-ação como uma ação libertadora, na qual os seus protagonistas tornam-se sujeitos críticos, emancipados e pesquisadores de sua própria prática. Para a autora,

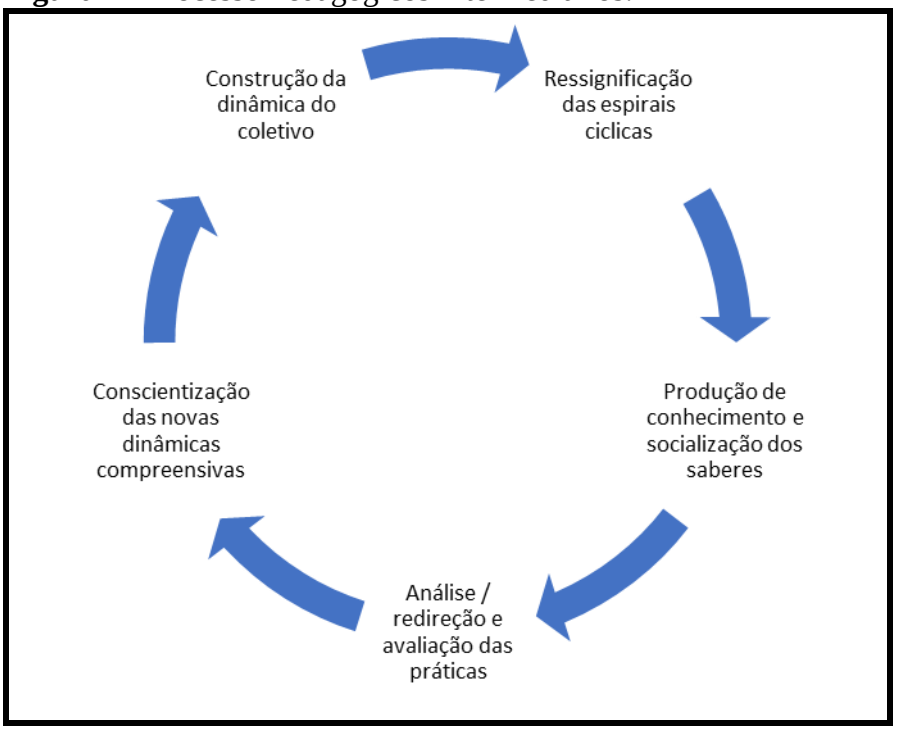
> O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59)

Com vistas à citação anterior, para que a pesquisa-ação se caracterize como um estudo emancipatório dos sujeitos que a integram, torna-se necessário que estes percebam "[...] o processo educativo como um objeto de pesquisa; [...] a natureza social e as consequências da reforma em curso; [...], enfim, que eles compreendam a pesquisa como uma atividade social, política, portanto, ideológica" (BARBIER, 2007, p. 60).

Dessa forma, concordo com Franco (2005) ao pontuar que é um modelo de pesquisa a qual instiga em sua metodologia valorizar a dialogicidade entre os sujeitos, sendo, portanto, um processo de investigação que não ocorre de forma separada da ação, mas sim, considera que este movimento é um processo integrador entre pesquisa-reflexão-ação, desenvolvida a partir da participação crítica dos sujeitos. Para tanto, ao intencionar este estudo investigativo nos moldes da pesquisa-ação em uma perspectiva formativa, foi utilizada a forma de "processos pedagógicos intermediários" apontado por Franco (2005), pretendendo

salvaguardar os pressupostos ontológicos[6], epistemológicos[7] e metodológicos[8] da pesquisa-ação para a organização e produção dos saberes, como se pode observar na Figura 1:

Figura 1 - Processo Pedagógicos Intermediários.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Franco (2005).

Os processos formativos intermediários, mostrados na Figura 1, são fases que mesmo que não sigam uma linearidade, de acordo com a autora, andam em circularidade, devendo estar presentes na pesquisa-ação - a qual tenha em sua finalidade ações formativas. Desse modo, com base nos processos pedagógicos intermediários apontados por Franco (2005), segmentei o fazer da pesquisa em três fases, que nomeei de: "**fase do diagnóstico**", a qual compreendo relacionar-se à construção da dinâmica do coletivo, apontada na Figura 1.

Esta fase antecede o estudo investigativo e tem grande importância para a aproximação com o coletivo, os interlocutores da pesquisa. Visualizando esta fase, direcionei-me ao campo empírico do estudo com o intuito de compreender a dinâmica de organização dos docentes ali presentes, seu contexto, suas experiências e seu entorno, pois compreendo que o grupo escolhido para este estudo já possui sua forma de organização e trabalho. Desse modo, ao chegar no campo empírico, e com o intuito de fazer um diagnóstico, instiguei os educadores sobre sua prática, sua formação, do que estes precisam enquanto formação

[6] Refere-se a natureza da pesquisa, ou seja, refere-se ao objeto a ser pesquisado.
[7] Refere-se em como o pesquisador vê a realidade, ou seja, refere-se à relação sujeito-conhecimento.
[8] Refere-se aos processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador.

continuada, visando um melhor desenvolvimento da sua prática, dentre outras questões, momento este que foi previamente planejado e discutido a partir da roda de conversa com os educadores. Após esse diagnóstico parei para refletir acerca do mesmo, para em seguida passar para a segunda fase.

A segunda fase, a qual denominei de "**desenvolvimento da formação**" configurou-se como a fase exploratória da pesquisa, pautada na reflexão e no aprofundamento sobre as temáticas propostas pelo coletivo. Na sequência, e a partir da análise realizada nas reflexões, o objetivo é redirecionar para as novas discussões apontadas como necessárias para aprofundamento. Caracterizando-se, portanto, sobre o que se vem discutindo ao longo dos anos acerca do perfil do professor crítico-reflexivo, que este esteja continuamente refletindo sobre sua prática.

Desta maneira, relaciono a segunda fase (Figura 1), com a etapa da ressignificação das espirais cíclicas - no que concerne a construção e reconstrução do conhecimento - bem como, com a etapa de produção do conhecimento e socialização de saberes, posto que esse é um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, o qual segundo Barbier (2007, p. 117) a abordagem em espiral "[...] significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação". Ainda acerca dessa discussão, Franco (2012) indica que as espirais encíclicas exercem funções relevantes, para estudos com a proposta da pesquisa-ação, pois é um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado uma vez que estas se caracterizam como:

> - Instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo;
> - Instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos;
> - Instrumento de amadurecimento e potencializações das pretensões individuais e coletivas;
> - Instrumento de articulação entre pesquisa / reflexão e formação. (FRANCO, 2005, p. 498)

A terceira fase nomeei de "**avaliação e revisitação à trajetória formativa**", nesta fase tenho a compreensão de que apesar das etapas formativas se findarem, a reflexão-ação-reflexão apontadas a partir das espirais cíclicas não se esgotam, a julgar por, como já apontado anteriormente, que este é um processo contínuo que deve constantemente "[...] produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos" (FRANCO, 2012, p. 34). Por isso, nessa fase, em que relacionei com as etapas apontadas na Figura 1, "análise/redireção e avaliação das práticas" e "conscientização das novas dinâmicas compreensivas", procurei perceber o que a mesma ressignificou para o saber e o fazer o

educador, quais foram as implicações que as reflexões cotidianas contribuíram para a ressignificação e exercício da sua prática educativa.

A partir da análise dessas reflexões, revisitei e avaliei o exposto no processo formativo realizado, com o intuito de compreender se o mesmo, conseguiu proporcionar uma transformação de *habitus* na prática educativa do educador da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, considerando que concordo com Franco (2012), quando esta afirma que o referido momento de conscientização sobre as novas dinâmicas compreensivas, surge no momento em que o professor substitui sua antiga lógica de organizar sua prática por uma nova lógica, surgindo neste sujeito uma necessidade incontida de mudança.

1.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, localizada no território Chapada das Mangabeiras, na cidade de Eliseu Martins, região Sul do Piauí. Segundo dados, da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC, 2020), atualmente existem 12 (doze) territórios assim distribuídos: Planícies Litorâneas, Cocais, Entre Rios, Carnaubais, Vale do Sambito, Vale do Canindé, Vale do Guaribas, Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueiras, Serra da Capivara, Tabuleiro do Alto Parnaíba, Chapada das Mangabeiras e Vale do Rio Itaim, denominados de território do desenvolvimento[9].

A Escola do Campo escolhida para esta pesquisa obedeceu aos seguintes critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora: a) Ser inserida no semiárido piauiense; b) Ser uma Escola Família Agrícola; c) Não pertencer a nenhuma das três fundações[10] mantenedoras de EFA's existente no Piauí; d) Não ter participado do Projeto Viva o Semiárido[11] (PVSA); e) Adotar a Pedagogia da Alternância.

---

[9] Territórios instituídos pela Lei Estadual Complementar nº 87/2007 (PIAUÍ, 2007). De acordo com a referida lei em seu $2º, os Territórios de Desenvolvimento Sustentável constituem as unidades de planejamento da ação governamental, visando a promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução de desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense, através da democratização dos programas e ações e da regionalização do orçamento.

[10] Fundações Mantenedoras de EFA's são instituições que dentre suas ações, tem a criação de Escolas Famílias Agrícolas. Estas escolas têm um suporte tanto financeiro quanto pedagógico de acompanhamento de suas escolas. No cenário piauiense tem-se a Fundação Padre Antonio Dante Civiero (FUNACI), que dirige 5 (cinco) Escolas Família Agrícola e 1 (uma) Escola Família de Turismo. A Fundação Santa Ângela, responsável por 1 (uma) Escola Família Agrícola, e a Fundação Dom Edilberto Dinkelborg, responsável por 6 (seis) Escolas Família Agrícola.

[11] Projeto de Formação continuada de professores das redes municipais, estaduais de educação e Escolas Família Agrícola que tinha dentre seus objetivos "consolidar o processo de formação em educação contextualizada para a convivência com o semiárido de professores, gestores e alunos. (Projeto Mais Viver Semiárido, maio, 2010)

Os critérios pré-estabelecidos se justificam por compreender que o tipo de pesquisa escolhida, a pesquisa-ação, que tem dentre seus objetivos a transformação de uma realidade, me fez optar pela a escola indicada, por entender que é uma escola descoberta dos benefícios - como ter uma entidade mantenedora lhe dando suporte, bem como por não ter participado do projeto supra evidenciado, que tem em seu bojo a formação de professores de escola do campo, localizadas no semiárido piauiense, projeto este que participei enquanto formadora.

No item a seguir descrevo uma breve caracterização lócus da pesquisa, iniciando com o contexto territorial a qual a Escola escolhida como lócus da pesquisa está inserida.

1.2.1 Aspectos Históricos do Município de Eliseu Martins

Desvelar uma trajetória histórica não significa somente acumular definições, impressões ou conhecimentos passados, mas sim possibilitar compreender as concepções atuais de mundo, uma vez que este incessantemente está em um processo de evolução. Por isso, a importância de enquanto seres cognoscentes, compreender o entorno que nos cerca, pois não existe lugar neutro, visto que este é repleto de relações históricas, sociais, culturais e afetivas e que está em constante mudança, nos mostrando a importância de estar continuamente refletindo sobre esse espaço, sobre o nosso lugar de fala, bem como ao nos permitir uma reflexão sobre o nosso eu, nosso fazer, nossos saberes, e nossa história.

Neste sentido, é relevante conhecer os aspectos históricos do município de Eliseu Martins, visto ser o *lócus* em que este estudo foi realizado. Criado pela Lei nº 1.542 de 30/07/1957 e originando a partir da Fazenda Forquilha, em meados do ano de 1880, pertencente ao senhor Teodoro Dias, localizada na zona rural do município de Jerumenha (IBGE, 2020).

A partir da instalação da Fazenda Forquilha, aos poucos foram chegando outros moradores que fixaram moradia ao redor da mesma, em terras devolutas, formando uma comunidade em que se criavam gados, e trabalhava-se com atividades agrícolas.

No entanto, somente em 1932, esta comunidade, agora denominada “povoado”, começou a se desenvolver, graças à criação da feira do bagaço, que deu uma visibilidade a toda aquela região onde ficava localizada a Fazenda Forquilha. É válido enfatizar que na referida data acontecia uma grande estiagem em todo estado, e a feira do bagaço teve uma notável relevância para o crescimento daquela população.

Muitas famílias se dirigiram para o local da feira formando um povoado com o nome de Jacaré. A partir dessa organização, e de uma estrutura sólida construída pelos líderes

locais, começou-se a discutir e pensar em uma emancipação política, o que culminou com a criação do município de Eliseu Martins, através da Lei Estadual nº. 1.542, no dia 30 julho de 1957 (PIAUÍ, 1957), cujo nome se deu em homenagem ao Bacharel em Direito em Recife (1866) e ex-senador Eliseu de Sousa Martins. Segundo Miranda (2019), o homenageado também doutorou-se em Direito e foi Promotor de Justiça em Amarante – PI, Secretário de Governo, Presidente das Províncias do Rio Grande do Norte (1873-1878) e do Espírito Santo (1879-1884).

Eliseu Martins tem uma área de 1.090,46 Km², segundo o último censo realizando no ano de 2010, com uma população de 4.665 habitantes, e estimada, segundo (IBGE, 2020) em um total de 4.930 habitantes, sendo que deste total de habitantes somente 18,09% dessa população encontra-se na zona rural do município, enquanto 81,91% reside na zona urbana. O município tem como principal meio econômico a agricultura e o comércio de serviço.

A cidade está localizada no território Chapada das Mangabeiras, e é caracterizada por seu clima semiárido quente, com seca prolongada (EMBRAPA, 1988). Sua vegetação é uma combinação de espécies características da caatinga e do cerrado, com uma precipitação de chuva anual de 210 milímetros, situando-se, desse modo, no semiárido piauiense - de acordo com a Resolução nº. 115/2017 da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE, 2017), órgão vinculado ao Ministério da Integração Nacional.

1.2.2 A Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM)

Diferentes pedagogias existem no Brasil, visando desenvolver uma educação de qualidade na educação básica. Uma dessas propostas pedagógicas é a Pedagogia da Alternância que chega ao Brasil pela necessidade de uma educação que tivesse um olhar diferenciado para os educandos e educandas de escolas situadas em zonas rurais, também se dá pelo desejo de uma formação profissional articulada com os valores e características locais, bem como se preocupando com a sustentabilidade, tanto do meio, quanto da população campesina. Uma dessas escolas é a Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM).

A Escola Família Agrícola de Eliseu Martins[12], localiza-se na Zona Rural de Eliseu Martins - PI, comunidade Cabeça D'água, Rodovia PI 141, Km 2. De acordo com a EFAEM (2018) é a primeira EFA criada no território Chapada das Mangabeiras, inaugurada no dia 14

[12] O nome da escola se refere ao nome do município a qual está inserida. Embora o nome da cidade tenha sido em homenagem ao Senador Eliseu de Sousa Martins, a escola adota esta nomenclatura, seguindo a tendência de outras Escolas Famílias Agrícolas que tem seu nome referenciado ao da cidade a qual está localizada.

de abril de 2006. No entanto, esta foi idealizada um ano antes, em 2005 através da Associação das Escolas Famílias Agrícolas, na época a referida associação ficava sobre a responsabilidade do Secretário Executivo João Emilio Lemos Pinheiro. A escola surge a partir da demanda da comunidade, bem como da necessidade de uma escola que oportunizasse aos filhos de agricultores uma educação que dialogasse e respeitasse suas especificidades.

De acordo com os dados levantados durante as rodas de conversas, a primeira turma inaugurou suas atividades em abril de 2006, com 35 alunos. No entanto, houve muitas desistências por diversos desafios, a destacar que a escola iniciou seus trabalhos sem água, sem energia e não possuía um quadro efetivo de monitores, desafio este que perdura até os dias atuais, a saber, a não efetividade dos professores no quadro profissional da escola. Segundo o Diretor da Escola, nos seus primeiros anos de funcionamento, as famílias contribuíam com uma cesta básica na entrada de cada sessão e com 1% do valor do salário-mínimo para que pudesse ser custeadas as despesas dos alunos no espaço escolar, uma vez que inicialmente não tinha uma contrapartida por parte das instituições públicas. Assim,

> O início da construção foi de forma precária, a energia foi improvisada, a água foi trazida de Eliseu Martins, que fica a dois (02) Km da Escola. A Primeira turma de funcionamento das atividades letivas teve início no dia quatorze de abril de dois mil e seis, com o sistema de alternância funcionando com sessões quinzenais, [...] com a chegada da escola na cidade houve muitas expectativas por parte dos moradores, porém quando viram a escola começar sem grandes recursos, começou então a desestimular dando lugar a não credibilidade ao Projeto da Implantação desta Escola. (EFAEM, 2018, p. 4)

Apesar de todos os desafios apontados e o descrédito no começo da implantação desse projeto educativo, a escola conseguiu mostrar sua importância a partir dos resultados positivos gerados nos alunos egressos “[...] despertando novamente o interesse dos pais em matricular os filhos nesta escola” (EFAEM, 2018, p. 4). A EFAEM, assim como as demais Escolas Famílias Agrícolas, parte de uma necessidade das famílias por uma educação que atenda aos anseios destas e que dialogue com o contexto local.

De acordo com informações obtidas na Secretaria da escola, a EFAEM em 2020, contava com um total de 69 (sessenta e nove) discentes, distribuídos em três turmas: Primeiro ano, 29 (vinte e nove) discentes, sendo 17 (dezessete) do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino; segundo ano 24 (vinte e quatro) discentes, sendo 15 (quinze) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino e o terceiro ano com 24 (vinte e quatro) discentes divididos em 18 (dezoito) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. Esses dados chamam a atenção para

a quantidade de discentes do sexo feminino, uma vez que durante muitos anos o acesso de mulheres (discentes) na escola era bem pequeno.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria da EFAEM, cerca de 90% dos discentes são filhos de agricultores, dos quais 30% residem na zona urbana do município durante o período de aula, seja na casa de familiares ou em imóvel comprado pelos pais para este fim, e os outros 60% residem no campo juntamente com sua família.

Para atender seus discentes, a EFAEM possui uma estrutura ampla, devidamente dividida em três blocos (Figura 2):

Figura 2 - Instalações da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - PI.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

No primeiro bloco situa-se a área administrativa, onde fica a Secretaria, sala dos professores, refeitório, cozinha e auditório; no segundo bloco encontra-se o alojamento masculino e feminino, e por fim o terceiro bloco, que dá lugar a duas salas de aula e à biblioteca.

O fato de a escola possuir somente duas salas de aulas, se justifica porque os alunos, como apontado em EFAEM (2018), alternam-se em quinzenas pedagógicas, em que em uma quinzena estão no espaço da escola (sessão escolar) e na outra estão junto à família em sua

comunidade (sessão familiar) praticando o aprendido na escola. Além do espaço ilustrado na Fotografia 2, a escola em seus 4 (quatro) hectares dispõe ainda de uma propriedade destinada a produção agrícola, denominada de setor produtivo, onde são produzidas diferentes culturas, assim como existe a criação de animais explicitada na Figura 3:

Figura 3 – Setor produtivo da EFAEM.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Os laboratórios de aprendizagens práticas, também chamados de setor produtivo na EFAEM, têm como finalidade, aprofundar as discussões teóricas das disciplinas - tanto da base técnica como também da base comum - de forma transdisciplinar, em práticas diárias de manejo com o solo, com a agricultura e com a pecuária.

Afora o objetivo pedagógico, o setor produtivo tem também a finalidade da auto-sustentação, uma vez que parte da sua produção é consumida na cozinha da escola e a outra parte vendida para compra de insumos para a propriedade e escola. Até o momento desta pesquisa a EFAEM, tinha como produção: a) na horticultura: alface, repolho, couve folha, cebolinha, coentro, rúcula, cenoura, pepino; b) na fruticultura banana, caju, uva e c) na pecuária criação de porcos e o trabalho com a apicultura.

1.3 INTERLOCUTORES DA PESQUISA

São interlocutores da pesquisa 11 (onze) educadores que atuam na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins. Deste modo, a escolha considerou os seguintes critérios: a) estar no quadro da escola atuando no Ensino Médio; b) aderir voluntariamente à pesquisa; c) ter disponibilidade para participar da produção de dados.

Após definir os critérios de participação da pesquisa em evidência, mantive o contato por telefone e *e-mail* com o gestor da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, objetivando demonstrar o interesse em realizar o estudo investigativo na referida escola e buscando dessa forma, a autorização para a pesquisa mencionada. Após, apresentar e dialogar sobre a pesquisa com o diretor da escola, este se mostrou bastante interessado e solícito, oportunidade essa em que deixei agendada a primeira visita ao lócus da pesquisa para os dias 2 e 3 de dezembro de 2019.

Nessa data, de ônibus, fui para a cidade de Eliseu Martins, uma viagem com duração de oito horas. Nesse percurso e ansiosa pelo primeiro contato com os interlocutores da pesquisa, vários questionamentos pairavam em minha mente, tanto que não consegui dormir: o que eles iriam achar da proposta da pesquisa? Aceitariam participar do processo formativo? Como seria a recepção desses professores para com a pesquisadora? Cheguei à cidade de Eliseu Martins às quatro horas da manhã. Na Rodoviária, tudo vazio, aquele vento frio, e fiquei a pensar o que fazer naquele momento. Recebi a orientação pelo diretor da escola, que ao chegar na Rodoviária me encaminhasse à casa da cozinheira da escola, que ficava por trás da mesma. Contudo, pelo horário que cheguei ao município de Eliseu Martins, não achei pertinente incomodá-la. Fiquei na Rodoviária até as cinco horas da manhã quando a cozinheira da escola me buscou.

Às sete horas e trinta minutos, o diretor juntamente com sua esposa, que também é professora na escola, chegaram na casa onde eu estava hospedada, para que nos dirigíssemos até a escola, lá os professores já estavam a nos esperar, também havia vários alunos, pois estava iniciando a última sessão escolar do ano de 2019. Ao escutar a sirene da escola me desloquei para uma sala que é usada como auditório e lá estavam todos os alunos e professores.

A direção iniciou com as boas-vindas aos alunos e na sequência solicitou que eles se apresentassem falando seu nome, série e a comunidade a qual pertenciam, para que eu tivesse uma ideia das comunidades atendidas pela escola. Após a apresentação percebi que ali

estavam jovens de várias comunidades rurais, de assentamentos, da zona urbana e de outras cidades, demonstrando um raio de abrangência muito grande do trabalho da escola, ou seja, como apontando por João, é um trabalho que não se resume ao "chão da escola". É importante destacar que adotei como identificação dos interlocutores da pesquisa, os nomes[13] fictícios João, Galdino, Margarida, Chico Medes, Adelaide, Roseli, Eizabeth, Dorothy, Celina, Humberto e Donato, para manter o sigilo das suas identidades.

> Aqui na escola a gente não trabalha só na sala de aula, a gente trabalha na horta, a gente vai na casa do aluno, lá na comunidade dele, pois a gente também quer saber o que o aluno faz lá, e lá na comunidade se é preciso a gente faz uma assistência, tira uma dúvida ou alguma coisa assim. (João)

Em seguida, fui convidada a fazer a minha apresentação pessoal, logo após os alunos se deslocaram para suas atividades e os educadores permaneceram no auditório para assim iniciar nosso encontro. No primeiro momento com os educadores solicitei que estes fizessem uma breve apresentação. Na oportunidade falaram seus nomes, a disciplina que lecionavam e o tempo de trabalho na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins.

Ao término da apresentação dos educadores, mais uma vez fiz minha apresentação pessoal aos presentes, fazendo um paralelo com a finalidade de minha ida à EFAEM. Inicialmente, falei da minha trajetória formativa e profissional e a relação que tenho com a Escola Família Agrícola e a Educação do Campo, para em seguida apresentar a proposta do estudo doutoral em evidência. Todos escutaram atentos a apresentação e sempre que tinham alguma dúvida perguntavam e esta pesquisadora respondia prontamente - para que não ficasse nenhuma incerteza em relação a relevância e autenticidade da pesquisa.

Depois de respondidas todas as perguntas, os educadores concordaram em participar como interlocutores deste estudo doutoral[14]. Assim, para a concretizar cada participação no referido estudo, apresentei-lhe o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) - Apêndice A, momento em que expliquei e respondi acerca das dúvidas, para em seguida ocorrer a assinatura. Os apêndices também contemplam a Declaração do Pesquisador (Apêndice B) e o Termo de Confidencialidade (Apêndice C). De posse do TCLE, e com o objetivo de traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, iniciei a primeira Roda de Conversa

[13] Foram usados nomes de pessoas que morreram na luta pela terra, e nomes de pessoas que continuam nessa caminhada de luta.

[14] A EFAEM tem um total de 12 (doze) educadores, dos quais somente 11 (onze) educadores aceitaram participar da pesquisa. O educador que não aceitou participar da pesquisa, participou de alguns encontros formativos.

com o tema “Um olhar sobre si, sobre seu entorno e sobre seu fazer”, no qual foi traçado o perfil de cada interlocutor da pesquisa, que é apresentado a seguir:

João: Bacharel em Engenharia Agrônoma, trabalha na escola há 2 anos e 9 meses, não tem formação em Pedagogia da Alternância e nem na área da Educação do Campo com ênfase na Pedagogia da Alternância. Mora no campo e fez a opção de trabalhar na EFA para adquirir uma nova experiência e contribuir para o desenvolvimento educacional dos educandos.

Galdino: Licenciado em Filosofia e em Educação do Campo, trabalha na escola há 10 anos, não fez uma formação específica em Pedagogia da Alternância, apesar de uma de suas formações iniciais ter sido em Educação do Campo com a metodologia da alternância. Iniciou seu trabalho na escola a partir dos trabalhos desenvolvidos na igreja, bem como por sua identificação com o campo, uma vez que é originário de uma comunidade rural. Aponta que “[...] foi lá onde aprendi a ler e escrever, mesmo sem ter formação, meus educadores tinham sempre a boa vontade em ensinar a ler e escrever”.

Margarida: Licenciada em Educação Física, atua na EFA há 3 anos, não possui cursos na área da Pedagogia da Alternância e nem na área de Educação do Campo. Antes de sua experiência na escola família, ensinava alunos com idade entre de 4 a 9 anos que estudavam em uma escola urbana. No tocante ao conhecimento anterior a atual experiência, Margarida diz que “[...] não tinha relação com o campo quando fui chamada pra EFAEM, lá que fui aprender sobre educação do campo”.

Chico Mendes: Licenciado em Geografia e em Educação do Campo, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Biodiversidade e Conservação. Trabalha na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins há 11 anos. Apesar de ter estudado no regime de alternância e participado de alguns cursos na escola que trabalha, ainda não teve uma formação específica em Pedagogia da Alternância. Foi trabalhar na EFA por ter uma relação identitária com o campo, afirma ser bastante feliz em seu trabalho, apesar das adversidades encontradas, haja vista que “[...] os desafios são muitos, mas a gratificação vem com os frutos colhidos por nossos educandos, que reconhecem a nossa contribuição no seu desenvolvimento, mostrando que o nosso fazer vale a pena”.

Adelaide: Licenciada Letras/ Espanhol, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Língua Espanhola. Trabalha na Escola Família há 9 anos, não possui formação específica, tanto no que se refere a Pedagogia da Alternância quanto em Educação do Campo, e apesar de morar atualmente na zona urbana de Eliseu Martins, tem uma relação identitária com o campo, por já ter residido no mesmo, o que a motivou a trabalhar na EFA, como enfatiza: “[...] conheço bem as dificuldades e desafios desse espaço, fiz a opção de

trabalhar na escola para poder contribuir na formação dessas pessoas", para tanto iniciou sua atividade como estagiária na referida escola, onde atualmente é professora, Adelaide ainda aponta que "[...] não me vejo em escolas regulares, foi na EFAEM que encontrei o real sentido da educação".

Roseli: Licenciada em Língua Portuguesa e em Educação do Campo, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Biodiversidade e Conservação. Atua na EFAEM há 7 anos, nesse percurso já fez formação específica na área de Pedagogia da Alternância, e Educação do Campo. Não tinha relação com o campo antes de adentrar aos muros da escola, onde iniciou seu trabalho para substituir uma professora, contudo apaixonou-se pela escola "[...] pela formação que é ofertada na EFA, uma formação humana e diferenciada".

Elizabeth: Bacharela em Zootecnia, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Docência do Ensino Superior. Trabalha na Escola Família de Eliseu Martins há 5 anos com as disciplinas técnicas do curso e como técnica na propriedade. Não possui formação específica na Pedagogia da Alternância e os cursos voltados para a Educação do Campo ocorreram no período da graduação. A sua entrada na EFA, se deu por uma oportunidade de vaga em um seletivo da Secretaria de Educação do Piauí, o qual tinha uma vaga de Zootecnia para a referida escola, e viu nessa vaga uma oportunidade de trabalhar em sua área na própria cidade onde mora. Contudo, o trabalho na escola a conquistou "[...] por causa dessa metodologia de ensino e por poder contribuir na formação do futuro profissional do campo da minha região" o que demonstra um sentimento de pertença em desenvolver o meio em que vive.

Dorothy: Licenciada em Pedagogia e Educação do Campo, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Psicopedagogia Institucional. Atua como professora da EFAEM há 9 anos, nesse percurso profissional e formativo fez formação específica tanto em Pedagogia da Alternância quanto em Educação do Campo. Afirma que suas principais motivações em trabalhar na escola são por acreditar na proposta educativa da Pedagogia da Alternância, uma vez que o seu trabalhar na escola foi algo positivo, por possibilitar a mesma a "[...] descobrir algo característico que me representa por ser filha de camponeses. Nesta perspectiva o trabalho na EFA me fez reconhecer de fato, qual seria minha identidade, minhas raízes, possibilitando um crescimento pessoal e profissional".

Celina: Licenciada no Normal Superior e em Química, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Especialização em Coordenação Pedagógica. Trabalha na escola há 6 anos, não possui formação em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Reside na zona urbana de Eliseu Martins. Afirma ter

uma identificação com o trabalho da EFAEM por ter trabalhado em assentamentos rurais, onde trabalhava com alunos do campo.

Humberto: Bacharel em Agronomia, com Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Fitotecnia. Tem uma experiência de 4 anos como educador das disciplinas técnicas, sendo também um dos agrônomos responsáveis pelas atividades na propriedade da escola. Já fez alguns cursos na EFA, entretanto, ainda não fez uma formação específica em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Sua identificação com o campo se dá por sua origem em uma comunidade rural onde reside até hoje. O profissional encontrou na EFAEM a identificação pessoal com a metodologia de ensino adotada por esta.

Donato: Licenciado em Ciências Biológicas, com Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Gestão Ambiental. Exerce sua docência na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins há 5 anos, não possui formação específica em Pedagogia da Alternância nem em Educação do Campo. O início do seu trabalho na escola acontece por uma "oportunidade de emprego na minha cidade", oportunidade esta que se deu a partir de uma seleção para professor substituto organizado pela SEDUC-PI para a referida escola, além disso, tem uma identificação com o trabalho em comunidades rurais, por já ter tido uma experiência em escolas do meio rural.

Deste modo, para uma melhor visualização do perfil dos interlocutores da pesquisa, foram organizados os dados produzidos em dois quadros (Quadro 1 e Quadro 2), nos quais sintetizei o perfil identitário e o perfil formativo dos interlocutores da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil identitário dos interlocutores da pesquisa.

Interlocutores	**Idade** (anos)	**Sexo**	**Residência** (zona urbana ou rural)	**Tempo de Docência na EFAEM**	**Regime de Trabalho**
João	28	M	Rural	3 anos	Temporário/ 40 horas
Galdino	38	M	Urbana	11 anos	Temporário/ 40 horas
Margarida	28	F	Rural	4 anos	Temporário/ 40 horas
Chico Mendes	41	M	Urbana	11 anos	Temporário/ 40 horas
Adelaide	32	F	Rural	10 anos	Temporário/ 40 horas
Roseli	41	F	Urbana	8 anos	Temporário/ 40 horas
Elizabeth	35	F	Urbana	6 anos	Temporário/ 40 horas
Dorothy	40	F	Urbana	10 anos	Temporário/

					40 horas
Celina	39	F	Urbana	7 anos	Temporário/ 40 horas
Humberto	37	M	Rural	5 anos	Temporário/ 20 horas
Donato	33	M	Urbana	6 anos	Temporário/ 40 horas

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

Observei que os interlocutores em sua maioria são do sexo feminino, correspondendo a 60%, enquanto os interlocutores do sexo masculino correspondem a 40%. No tocante ao seu local de residência, a maioria dos interlocutores residem na zona urbana, contudo, informaram que durante a sua infância e/ou adolescência vivenciaram experiência no campo, seja por residirem neste espaço e só posteriormente se deslocando para a cidade depois de adultos, seja por passar férias com os familiares e até mesmo em outras situações, por trabalhar em escolas de assentamentos na adolescência, demonstrando que os mesmos vivenciaram a cultura camponesa e que de alguma forma possuem laços afetivos com o campo.

Outra característica importante a ser observada no Quadro 1, refere-se ao vínculo de trabalho dos interlocutores, eles são contratados a partir de processo seletivo para professores substitutos realizado pela SEDUC-PI, a cada dois anos. De acordo, com informações prestadas pelo diretor da escola, os professores que prestavam serviços anteriormente na escola eram cedidos algumas vezes pela Prefeitura e Governo do Estado e outros trabalhavam de forma voluntária. Somente a partir do ano de 2009, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação assume o pagamento dos educadores que atuam nestas escolas, por meio do processo seletivo anteriormente citado.

Em seguida apresento o perfil formativo desses interlocutores no Quadro 2:

Quadro 2 - Perfil formativo dos interlocutores da pesquisa.

Interlocutores	**Formação Inicial / Área / Instituição**	**Pós-graduação / Área / Instituição**	**Formação específica em Pedagogia da Alternância (nível de extensão / qualificação)**	**Formação em Educação do Campo (Nível de extensão /qualificação)**
João	Graduação - Agronomia (UFPI)	-	Não	Não
Galdino	Licenciatura em Filosofia (ICESPI) Licenciatura em Educação do Campo (UFPI)	-	Não	Sim
Margarida	Licenciatura em	-	Não	Não

	Educação Física (IESM)			
Chico Mendes	Licenciatura em Geografia (UESPI) Licenciatura em Educação do Campo (UFPI)	Especialização em Biodiversidade e Conservação (UESPI)	Não	Sim
Adelaide	Licenciatura em Letras Espanhol (UESPI)	Especialização em Língua Espanhola (UESPI)	Não	Não
Roseli	Licenciatura em Letras Português (UESPI). Licenciatura em Educação do Campo (UFPI)	Especialização em Biodiversidade e Conservação (UESPI)	Sim	Sim
Elizabeth	Bacharelado em Zootecnia (UFPI).	Especialização – Docência do Ensino Superior	Não	Não
Dorothy	Licenciatura em Pedagogia (FITB) Licenciatura em Educação do Campo (UFPI)	Especialização[15] em Psicopedagogia Institucional (INTA)	Sim	Sim
Celina	Licenciatura em Normal Superior (UESPI). Licenciatura em Química (UFPI)	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (HOCKÃM) / Especialização em Coordenação Pedagógica (UFPI)	Não	Não
Humberto	Agronomia (UFPI)	Mestrado[16] em Fitotecnia (UFPI)	Sim	Não
Donato	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPI)	Especialização em Gestão Ambiental (UFPI)	Não	Não

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

A partir do perfil formativo se pode perceber que apesar do tempo de docência (Quadro 2) junto a Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, muitos dos educadores não possuem uma formação específica em Pedagogia da Alternância e/ou Educação do Campo. Isso demonstra que o conhecer da referida pedagogia se deu no exercício diário do seu fazer pedagógico. Com os dados da base empírica, percebi que a falta de uma formação específica na metodologia da Pedagogia da Alternância implica em um distanciamento de uma prática efetiva com a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos próprios dessa metodologia de ensino.

[15] Atualmente Dorothy cursa o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
[16] Atualmente Humberto cursa o doutorado em Ciência do Solo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Apresentados os perfis identitários e formativos dos interlocutores, os quais compreendo como relevantes para o entendimento do propósito desta pesquisa, explicito a seguir as técnicas e instrumentos utilizados durante o estudo investigativo para a coleta de dados.

1.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O processo de construção dos dados em um estudo investigativo, é a etapa a qual o pesquisador continuamente interroga: Por que pesquisar? O que pesquisar? Para que pesquisar? Onde pesquisar? São questionamentos que se tornaram presentes ao me tornar pesquisadora, uma vez que o ato de pesquisar não é apenas quantificar ou qualificar dados, mas é o de procurar solução para um problema surgido anteriormente.

Dessa forma, a inquietação acerca da Educação do Campo, levou-me a procurar entender esse modelo de educação e como o seu fazer pedagógico contribui para a efetividade de uma educação que se diferencia de uma educação dos moldes da "escola urbana". Para tanto, foi preciso pensar em como conduzir um estudo, que de fato se encontrasse com os desejos e necessidades dos educadores que vivenciam esse modelo de educação, dialogando com a Pedagogia da Alternância, uma vez que a escolha lócus da pesquisa utiliza como processo pedagógico essa metodologia de ensino.

Aliada a isso, ao pensar o procedimento da pesquisa-ação numa perspectiva formativa, entendi ser pertinente utilizar a Roda de Conversa alicerçada no Círculo de Cultura de Paulo Freire, como uma opção metodológica que promove uma ação coletiva e de comunicação entre os vários sujeitos. Assim como possibilita uma relação, a circulação dos saberes, a construção do conhecimento e a troca de experiência entre estes que discutem suas dificuldades e necessidade apresentadas, uma vez que os círculos de cultura são "[...] centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo" (FREIRE, 1980, p. 28). Portanto, compreendo o círculo de cultura como um espaço de aprendizagens, de diálogo e subjetividades, na qual se tem como intenção de resultado a construção do conhecimento.

Outro ponto a destacar acerca da escolha da Roda de Conversa como uma estratégia para a coleta de dados, se dá por compreender que o diálogo não se restringe meramente a um instrumental metodológico como simples forma de comunicação, mas sim em um espaço de troca de saberes, de experiência, de construção social do conhecimento e tomada de decisão,

ou simplesmente "[...] daquilo que é impossível tornamos possível em determinado momento histórico" (FREIRE, 2008, p. 231).

Além disso, auxilia na dialogicidade, haja vista que a pesquisa aqui proposta traz uma discussão acerca da formação continuada de educadores do campo - atuantes na Escola Família Agrícola, e tratando-se de um processo de formação em construção, percebe os educadores como sujeitos da produção de seus saberes e conhecimentos. O que oportuniza uma permanente fala e escuta dos interlocutores participantes da pesquisa, na qual entendo que a partir desse processo de fala e de escuta, esta, dará condições de um pensar sobre seu fazer profissional, propiciando dessa forma um “pensar” crítico e reflexivo de suas práticas.

Nesse sentido, ao utilizar a Roda de Conversa, se estabelece um diálogo com sujeitos que possuem interesses comuns e contraditórios, mas que, no entanto, atuam em um mesmo espaço, com um propósito em comum, e mesmo com possíveis divergências de pensamentos, estes se entrelaçam, pois compreendo essa troca de conversa, esse diálogo, como um espaço reconhecido do lugar de fala de cada sujeito pertencente àquele chão, da valorização desse lugar de fala e da escuta de cada sujeito desse processo, significando e (re)significando como forma, de intervenção no mundo, segundo Freire (1996).

Dessa forma, as Rodas de Conversas neste estudo investigativo foram realizadas de acordo com um cronograma pré-definido (Quadro 4) e organizadas em 10 (dez) encontros que aconteceram inicialmente de forma bimestral e que com o surgimento da Pandemia do COVID 19, foram remodeladas em encontros que atendessem ao tempo e as condições de acesso do educador às mesmas. As formações foram observadas, gravadas em áudio mediante consentimento dos participantes da pesquisa – para uma posterior transcrição e análise de dados. Nesse sentido, na subseção a seguir, descrevo o caminho trilhado para a formação nesse estudo investigado, apontando as dificuldades e as possibilidades encontradas ao longo desse percurso.

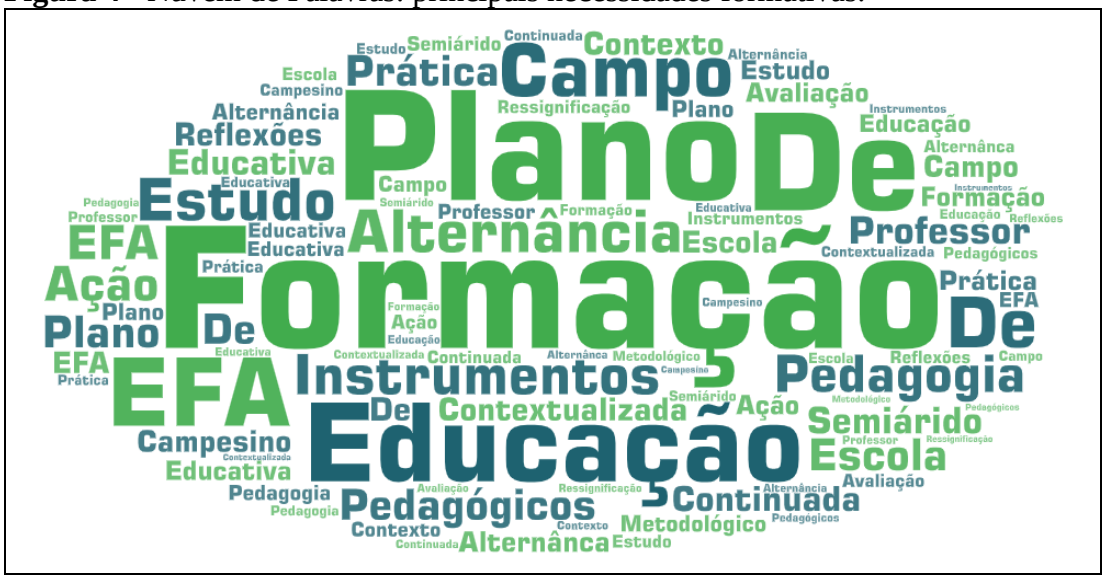
1.4.1 O Trajeto Percorrido na Formação: da Adversidade à Possibilidade de Reinvenção

As Rodas de Conversas caracterizam-se pela capacidade de discussão do coletivo, pelo diálogo, pela capacidade de uma reflexão contextualizada dos conteúdos e/ou temáticas propostas, pelo confronto de ideias e visões de mundo diferentes.

Destarte, o primeiro contato com os educadores foi um encontro para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos, como esta seria desenvolvida e fazer um diagnóstico do

grupo ao qual iria trabalhar. Aproveitei também para conhecer as principais necessidades formativas[17] que consideravam como um desafio para o seu fazer pedagógico. Diante das necessidades apontadas pelos educadores apareceram em suas falas as principais temáticas como pode ser observado na Figura 4:

Figura 4 - Nuvem de Palavras: principais necessidades formativas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados levantados na Roda de Conversa informal.

Como se observa na nuvem de palavras ilustrada na Figura 4, dentre as inúmeras necessidades de formação apontadas pelos educadores, algumas aparecem com maior destaque, a exemplo do instrumento pedagógico e do plano de formação. Assim, com base nos temas apontados pelos educadores, elaborei um planejamento que contemplasse os pontos elencados, acerca do trabalho a ser realizado durante o percurso formativo proposto por este estudo, como apontado no Apêndice G.

Vale destacar, que a partir da sugestão dos interlocutores da pesquisa, ficou combinado que os encontros formativos teriam uma duração de 8 horas diárias, com início às 8 horas da manhã indo até ao meio dia, com uma pausa para o almoço de 1 hora e 30 minutos, e retornando as atividades à tarde com início às 13 horas e 30 minutos e findando as 17 horas e 30 minutos.

Achei pertinente a sugestão, pois foi ao encontro do que eu desejava para a pesquisa formação idealizada, que era realizar um encontro formativo que considerasse as

[17] Neste estudo, utilizo o termo necessidades formativas "como uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos e fornece informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.20), a fim de fomentar uma formação que não distancie da realidade dos educadores. Considerada dessa forma "[...] como uma precondição necessária a todo plano de formação e entendida como envolvendo práticas e escolhas heterogênea". (LANG, 1987, p. 38-39)

especificidades da Pedagogia da Alternância, e a utilização de alguns de seus instrumentais pedagógicos, e se os encontros acontecessem com um tempo formativo menor, ficaria inviável o aprofundamento das discussões a partir das especificidades supracitadas.

Assim, após o planejamento no coletivo, refleti acerca das temáticas sugeridas pelos interlocutores da pesquisa, e a partir destas reflexões escolhi os textos que mais contribuíam com os temas apontados como importantes para serem discutidos no percurso formativo, como detalhado no Quadro 3:

Quadro 3 - Cronogramas das Rodas de Conversas. Eixo norteador Ação-Reflexão-Ação.

Encontros Formativos	**Datas**	**Temáticas para reflexão**	**Texto orientador**
1ª Roda de Conversa	06/12/19	Educação do Campo: um olhar sobre si e seu entorno	Texto: Educação do Campo: A construção de um campo em discussão. Autor: Roseli Salete Caldart
2ª Roda de Conversa	13/12/19	Educação do Campo: aspectos históricos, sociais, políticos e culturais.	Texto: Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Autor(a): Roseli Salete Caldart
3ª e 4ª Roda de Conversa	23 e 24/01/20	Semiárido: aspectos históricos, sociais, políticos e culturais.	Texto: Caracterização da Macrorregião do Semiárido Piauiense. Autor(a): Maria Teresa de Alencar
		Educação contextualizada na escola do campo.	Texto: Educação Contextualizada para o Semiárido. Autor(a): Carlos Humberto Campos; Naidison de Quintela Baptista
5ª Roda de Conversa	21/02/20	Pedagogia da Alternância: contexto histórico e metodológico.	Texto: Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Autor(a): João Batista Begnami
6ª Roda de Conversa (remota)	16, 23/09 07/10/20	Pedagogia da Alternância: contexto histórico e metodológico.	Texto: Um olhar sobre as Escolas Famílias Agrícolas no Piauí. Autor(a): Cláudia Lúcia Alves
7ª Roda de Conversa (remota)	14,15, 28/10 20 e 21/11 22/12	Plano De Formação da Pedagogia da Alternância: Ação-Reflexão-Ação	Texto: O Plano de Formação dos CEFFA's. Autor(a): Dossiê – Formação Inicial de Monitores dos CEFFA's.
9ª Roda de Conversa (presencial)	18 a 21/01/21	- Revisitando as reflexões formativas anteriores. - Reconstruindo o Plano de Formação da EFAEM; - Culminância das atividades práticas do Plano de	Texto: Plano de Formação antigo da Escola. Autor(a): Plano de Formação EFAEM.

		Formação.	
10ª Roda de Conversa (remota)	27/01/21	- Avaliação da Formação Continuada e da Ressignificação da Prática Educativa.	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É válido lembrar que planejei também como seria a dinâmica de encontros, uma vez que eu pretendia que a responsabilidade de organização da formação se desse pelo coletivo, ponderando que o termo "coletividade" foi bastante discutido no encontro de apresentação e planejamento da pesquisa, bem como nos encontros posteriores. Além disso, a Escola Família, em sua proposta metodológica, tem dentre suas particularidades que o educando seja co-responsável pela organização e limpeza da estrutura da escola e de sua propriedade, com o propósito destes se sentirem parte do processo educativo, e ainda de entenderem que ali é uma extensão da sua casa, portanto, precisa ser preservada, soma-se a isso que "[...] através da vida em grupo, o educando seja confrontado com a vida em sociedade" (UNEFAB, 2008, p. 20).

Nesse sentido, compreendo ser pertinente que na formação para os educadores da EFAEM, seja considerada a forma de organização de trabalho, uma vez que, esta formação aconteceu com base nos princípios da Pedagogia da Alternância. Assim, por conseguinte organizei para os encontros um contrato de co-responsabilidade na condução da organização do espaço formativo[18], como exemplificado no Quadro 4:

Quadro 4 - Quadro de Tarefas dos Educadores da EFAEM.

	Terça	**Quarta**	**Quinta**
Mística Manhã	Margarida	Dorothy	Chico Mendes
Mística Tarde	Donato	João	Humberto
Síntese	Adelaide	Elizabeth	Elizabeth
Cronometrista	Roseli	Celina	Roseli
Organização Do Ambiente	João/Chico Mendes	Galdino/ Adelaide	Celina/ Dorothy

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

[18] Esse quadro ficou durante toda a formação presencial fixado na parede do ambiente formativo. Nos Encontros remotos, a responsabilidade de cada monitor continuou, inclusive no item nomeado de organização do ambiente, que se caracterizava na responsabilidade da organização da sala do *Google Meet.*

Como pode ser observado na Quadro 4, o encontro se inicia geralmente com a Mística[19], uma prática frequente no fazer de uma EFA que aconteceu durante toda a formação dos educadores, momento em que estes usavam de sua criatividade para iniciar o encontro diário. É pertinente enfatizar que o momento da mística foi planejado pelos educadores de acordo com a temática a ser trabalhada para cada dia, acontecendo através de música, poema, cordel, vídeo, dentre outras.

Também foi usada a estratégia nomeada de síntese, com o propósito de rememorar em todos os encontros, o que aconteceu no encontro anterior, como forma de estabelecer um diálogo contínuo no trabalho, evitando deixar uma lacuna nas discussões e reflexões. Optei, por essa rememoração ser realizada pelos próprios educadores, por entender que "[...] a voz do ator sobre a sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante para falar sobre sua própria ação [...]" (LIBERALI, 2008, p. 38), o faz refletir sob o já discutido, e apontando as possibilidades de apreensão dos conceitos científicos.

Figura 5 - Momento da Mística na Formação de Educadores da EFAEM.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

A primeira Roda de Conversa destinou-se a discussão acerca da temática "Educação do Campo: um olhar sobre si e seu entorno". Inicialmente, entreguei uma cartolina para cada educador, sendo solicitado que representasse em forma de imagem, o seu olhar "sobre si e o entorno da escola". Após o término das representações, solicitei aos educadores que fizessem

[19] Momento usado para a coletividade refletir sobre diversas temáticas, no caso das Escolas Famílias Agrícolas, esta tem muita relação com valores, costume empoderamento e identidade cultural dos camponeses. (COMILO; BRANDÃO, 2010). No tocante a Formação de Educadores da EFAEM, utilizei esse instrumento da Pedagogia da Alternância para refletir sobre a temática abordada no processo formativo do dia anterior fazendo uma relação com a temática a ser trabalhada no fazer formativo do dia.

as considerações no coletivo das imagens retratadas. Essas discussões foram subsidiadas pelo texto “A Educação do Campo: a construção de um campo em discussão”, oportunidade em que os interlocutores apresentaram uma compreensão inicial acerca dos conceitos sobre Educação do Campo. Ao final do encontro, foi entregue o texto: Educação do Campo: notas para uma análise de percurso, para os estudos que serviriam como base reflexiva para a segunda Roda de Conversa.

A segunda Roda de Conversa, foi iniciada com a Mística e em seguida uma leitura da síntese das atividades desenvolvidas na primeira Roda de Conversa, com o propósito de resgatar a memória do encontro e dar uma continuidade as discussões do mesmo. Em seguida, com os educadores sentados em círculo e a partir da música “Não vou sair do campo” do músico e compositor Gilvan Santos, foi retomada a discussão. Nesse momento foi requerido aos mesmos que escolhessem trechos da música e fizessem uma relação com o discutido no primeiro encontro e com o texto que ficaram para leitura na alternância do encontro. Foram pontuados muitos elementos acerca do histórico da Educação do Campo, dos seus aspectos sociais, políticos e culturais e como até hoje as marcas dessa história afetam ao povo campesino.

Na terceira e quarta Roda de Conversa, dialoguei com os interlocutores da pesquisa acerca do Semiárido: aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, uma vez que a escola lócus da pesquisa está inserida nesse contexto, e, portanto, compreendo ser pertinente uma reflexão sobre esse lugar de fala, atentando para as discussões acerca da Educação do Campo. Corroborando a estas discussões, trouxe também para a Roda de Conversa, um diálogo sobre a temática “Educação Contextualizada na Escola do Campo”.

A partir da leitura dos textos: “A Pedagogia da Alternância como sistema educativo” e “um olhar sobre as Escolas Família Agrícolas no Piauí”, aconteceu a quinta Roda de Conversa, em que procurei dialogar acerca do surgimento e trajetória das EFA’s, partindo do contexto da França até a sua chegada na cidade de Eliseu Martins-PI. Para tanto, trabalhei com imagens construídas pelos partícipes da pesquisa representando essa trajetória, em suas apresentações para o coletivo, assim, foram feitos os aprofundamentos relacionados às mesmas considerando os textos abordados nas leituras.

Após o término do quinto encontro, ficou acordada a data do próximo encontro para o mês seguinte, “março”. Contudo, surgiu nesse contexto a Pandemia do COVID-19, como enfatizada anteriormente, um vírus letal, que vitimou milhões de pessoas levando milhões óbito e ainda tem causando danos e desolação, em todo o mundo, o que no Brasil e no estado do Piauí não tem sido diferente. Na tentativa de conter a proliferação do vírus, vários setores

essenciais foram fechados, a partir das normativas[20] que tratam das medidas que objetivam o a prevenção e controle de sua propagação, causando impactos grandiosos, na economia e na educação.

Instituições como escolas e universidades foram fechadas. Aulas e outras atividades presenciais foram suspensas, e o questionamento que todos se faziam era: E agora, quando e como serão retomadas as aulas? Questionamentos estes que também nos inquietaram, pois precisei dar continuidade ao estudo investigativo, ora em andamento. Contudo, cinco meses se passaram, e o estado de isolamento social continuava, pois o vírus só se agravava e espalhava. Foi nesse momento que, conjuntamente com os interlocutores da pesquisa ocorreu o processo de reinvenção. Procurei então replanejar a pesquisa de forma que esta acontecesse de maneira virtual.

Dialoguei com a direção da escola sobre a possibilidade de executar a pesquisa-formação de forma remota, via plataforma *Google Meet*[21]. Nessa perspectiva, agendei com os interlocutores para fazer a proposta e explicar alguns aspectos, a exemplo: como aconteceria, as ferramentas que iriam ser utilizadas. Enfim, fiz um replanejamento da proposta formativa inicial no que se refere a datas e duração do encontro, ficando este replanejamento aceito por todos.

É importante destacar que na alternância desses encontros, foram indicados textos para leituras. Os interlocutores faziam uma síntese a partir de questões norteadoras que eles deviam discutir entre si, e socializar no encontro remoto. As sínteses eram postadas no ambiente virtual *Google Classroom*[22]. Ao final de cada encontro era elaborado o que nomeei de "diário virtual do monitor", ferramenta que criei a partir do *google formulário*, por entender ser pertinente ao final de cada encontro uma avaliação do mesmo, bem como uma estratégia de perceber o que eles conseguiram aprofundar de conhecimento. Todas as formações remotas foram gravadas e depois transcritas por esta pesquisadora.

As Rodas de Conversas remotas aconteceram de acordo com o cronograma previamente definido (Quadro 4), situação em que foi discutido o Plano de Formação da EFA, uma das temáticas apontadas como necessidade formativa de suma importância pelos

[20] Normativa que tratam das medidas que visam o controle da propagação da Covid-19 no Estado do Piauí: Decreto Estadual nº. 18.884/2020; Decreto Estadual nº. 18.902/2020 dentre outros, que continuamente foram criados dispondo sobre o prazo de prorrogação para isolamento e fechamentos dos diversos setores, com base no Decreto Estadual nº. 18.884/2020. (PIAUÍ, 2020)

[21] Ferramenta virtual para vídeo conferência desenvolvida pelo *Google* e disponibilizada pelo pacote *G-suit* com o objetivo de promover a comunicação dentro das diversas instituições de forma remota.

[22] Plataforma *Learning Management System (LMS)* desenvolvida pela divisão do *Google for Education*, gratuita que promove um espaço colaborativo, onde pode ser postado atividades e proporcionar debates online de forma interativa.

interlocutores. Nas etapas das Rodas de Conversas foram realizadas leituras e reflexões sobre o texto: "O Plano de formação dos CEFFA's," a qual procurei motivar os educadores acerca de sua existência ou não na escola, sua importância, bem como qual sua contribuição para o fazer da escola.

As discussões foram bem aproveitadas por todos que conseguiam participar das discussões de forma remota, haja vista, que por vezes me senti angustiada, pois alguns interlocutores tinham dificuldades em assistir a formação por completa, seja por problemas com a *internet*, problemas com o celular ou computador, falta de energia, enfim, por inúmeras situações que tornavam difícil o acesso ao encontro remoto. Desafios estes, que demonstraram mais ainda o que vários estudos apontavam e apontam acerca do sucateamento das escolas públicas brasileiras e o descaso para com a educação, principalmente, no que se refere à população campesina, pois em sua maioria o público das escolas situadas no espaço rural, não tem acesso às tecnologias, a *internet* e ou computador.

Essa preocupação, me fez parar para pensar mais uma vez em como eu poderia melhorar o contato com os interlocutores e aprofundar as discussões. Mais uma vez, tive que me reinventar, com a intencionalidade de que a pesquisa formação não fosse comprometida e não se tornasse algo superficial. Então, me reuni com os interlocutores da pesquisa e propus ao grupo, realizar as formações de forma hibrida[23], passamos então a ter encontros remotos via plataforma *Google Meet* e encontros presenciais no lócus da pesquisa.

Deste modo, combinei com os interlocutores, que após as discussões teóricas acerca do Plano de Formação da EFA, teríamos um encontro de quatro dias de forma presencial, com atividades práticas para construção desta ferramenta. Enfatizo que os encontros presenciais foram realizados em espaço arejado, mantendo o protocolo de segurança determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), tanto no que se refere ao distanciamento entre eles, quanto ao protocolo sanitário. Para este encontro organizei um *kit* para cada interlocutor da pesquisa como mostrado na Figura 6.

Para além de motivá-los a participarem do momento formativo presencial foi importante que cada educador tivesse seu próprio material para não haver troca do mesmo, como medida também preventiva contra a Covid-19. Após A 9ª (nona) Roda de Conversa, de acordo com o Quadro 3, marquei de forma remota uma avaliação acerca da formação e como essa impactou na ressignificação da prática educativa destes.

[23] Metodologia de ensino usada como alternativa no cenário educacional no momento de isolamento social. Prevê momentos presencias e remotos integrando os através de metodologias ativas. (MACHADO, 2021)

Figura 6 - Kit Formação.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Diante das discussões apontadas é necessário compreender que para o estudo em evidência e a partir da necessidade surgida devido a Pandemia da Covid 19 foi necessário agregar outro instrumento para a coleta de dados, para os encontros que aconteceram de forma remota. De modo que este se estendesse para além do diário de campo do pesquisador, pois eu precisava ter um *feedback* dos interlocutores sobre as temáticas propostas das discussões realizadas nos encontros virtuais, como explicitado a seguir.

1.4.2 Diário de Campo do Pesquisador

O Diário de Campo do pesquisador é um instrumento fundamental em complemento a Roda de Conversa, haja vista que é a ferramenta utilizada para descrever as observações realizadas pelo pesquisador e os registros das falas dos interlocutores dos estudos, além de delinear "[...] os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término" (ARAÚJO *et al*, 2013, p. 54).

O instrumento para a produção de dados em evidência, é caracterizado também por ser pessoal e intransferível. Por isso, deve ser escrito pelo próprio pesquisador, visto que este é resultado de um processo antes observado, e que precisa uma revisitação ao mesmo após essa escrita, com o propósito de (re)ver e incluir o que for necessário. Contudo, só se pode anotar o que é relevante para o estudo investigativo e este registro "[...] deve ser feito diariamente para garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção" (LIMA *et al*. 2007, p. 100).

Para o registro dos acontecimentos observados e interpretados, utilizei como Diário de Campo, um caderno que separei em duas partes para os registros, esta divisão se deu conforme apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 152):

> O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações. Discutiremos estes dois aspectos das notas de campo em separado.

Na primeira parte, procurei - ainda seguindo os autores em evidência - descrever detalhadamente o ocorrido no campo de pesquisa, evitando usar palavras abstratas. Optei dessa forma por usar termos exatos e precisos dentro do limite. Na parte reflexiva das notas de campo (segunda parte), com o intuito de complementar o registro da primeira parte, foram realizadas reflexões de cunho mais pessoal ao que foi registrado na parte descritiva. É importante salientar que o momento da anotação é um ato mais subjetivo, onde se pode apontar as impressões, sentimentos, ansiedades, inquietações, desafios e ideias, não simplesmente por analisar, e sim com a finalidade de melhorar as anotações, o desenrolar e o desenvolvimento da pesquisa. Os aspectos descritivos e reflexivos no Diário de Campo são compostos como indicado no Quadro 5:

Quadro 5 - Aspectos descritivos e reflexivos referente ao Diário de Campo.

Parte Descritiva	Parte Reflexiva
Retrato dos sujeitos	Reflexões sobre a análise
Reconstrução do diálogo	Reflexões sobre o método
Descrição do espaço físico	Reflexões sobre dilemas éticos
Relatos de acontecimentos particulares	Reflexões sobre o ponto de vista do observador
Descrição de atividades	Pontos de clarificação

Fonte: Bogdan e Biklen (1994).

É importante ressaltar que para conseguir fazer o registro, seguindo o apontado pelo autor, foi preciso calma, atenção, resiliência e tempo; atributos estes que requerem certo zelo do pesquisador para a análise da pesquisa. Este registro me proporcionou continuamente revisitar os dados e dessa forma fazer uma análise crítico-reflexiva descrevendo os desafios e pontos positivos detectados para uma possível recondução do planejamento formativo. Com

base nesses atributos, os referidos registros consideraram a relação de itens observados conforme Apêndice F.

1.4.3 Diário Virtual do Educador

Devido a Pandemia do COVID-19, antes ressaltada, e a necessidade da realização da pesquisa de forma remota, surgiu a necessidade de um instrumento que dialogasse com a situação ora evidenciada, um instrumento que fosse acessível virtualmente aos interlocutores da pesquisa, pois eu precisava dialogar com eles para além da janela virtual que o ensino remoto proporciona. Foi então, que optei por usar o *Google Forms*, como técnica para produção de dados a qual nomeio diários virtual do monitor. Neste instrumento apliquei questionamentos reflexivos antes do encontro de forma remota, e de posse das respostas, usei uma estratégia que nomeei de "reflexão sobre reflexão". Para tanto, a partir dos elementos apontados no Diário Virtual do Educador (realizado nos momentos assíncronos), eu trazia elementos para o aprofundamento na discussão do momento síncrono da formação.

O *Google Forms* é uma ferramenta que vem junto ao pacote *g-suit* do gmail, possibilitando interagir virtualmente a partir de um formulário, que pode ser elaborado com pergunta abertas e fechadas. No caso deste estudo, como eu tinha a pretensão que os interlocutores refletissem a partir das discussões realizadas no encontro virtual pela plataforma *Google Meet*, optei por perguntas abertas, caracterizando-se com um diário reflexivo, em que continuamente era apontada uma reflexão sobre as discussões do encontro previamente realizado e a partir desta os educadores faziam o seu diário.

1.5 ANÁLISE DE DADOS

Considero a análise de dados um dos pontos principais no processo de investigação, uma vez que representa, o momento de reflexão crítica em torno dos dados produzidos pelo investigador, com um olhar multifacetado. A análise constitui-se como um momento de intensa dedicação do pesquisador, exigindo-lhe responsabilidade, compromisso, criatividade e sensibilidade, acrescida de uma boa dose de atenção e cuidado.

Nesse sentido, realizei uma análise de conteúdo que conforme, Bardin (2016, p. 48) é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

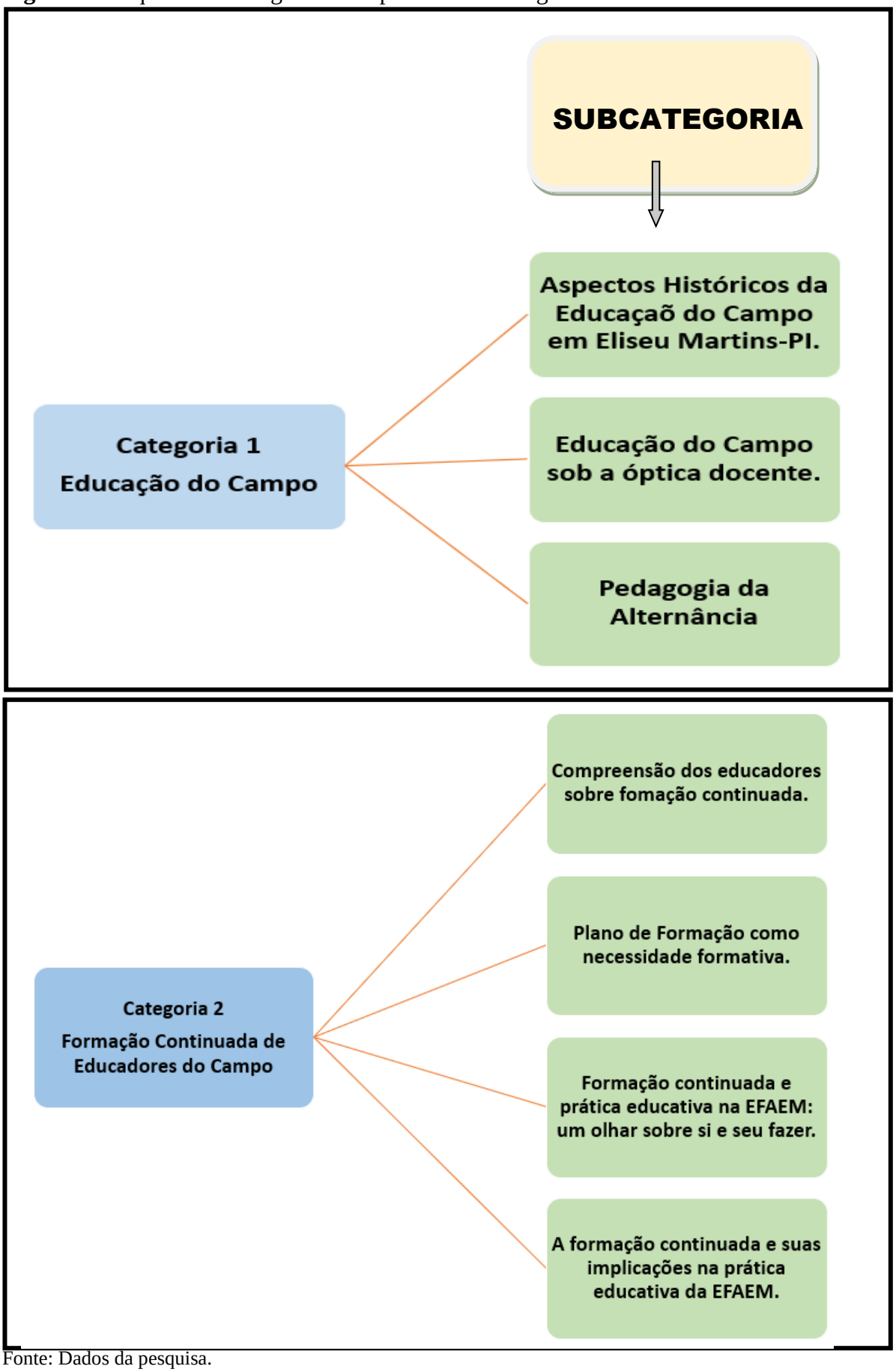
> mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A autora faz uma caracterização da análise de conteúdo realçando algumas particularidades. A primeira delas é a “comunicação” entre as pessoas, no que concerne ao conteúdo da mensagem. Outra é da “inferência”, que busca deixar claro a causa e a consequência que a mensagem pode provocar.

De posse dos dados e informações coletadas através dos meios e instrumentos citados, foi realizada uma análise detalhada de todo o conteúdo recolhido para que possa possibilitar uma interpretação clara dos resultados obtidos durante o processo de investigação, para que – com o apoio teórico – possa dar-se a fundamentação e desenvolvimento do trabalho. Para tanto, considerei as fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016): A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Nesse sentido, se faz necessário um detalhamento das categorias que serviram como norteadora nas seções analíticas, quais sejam: a) Categoria Educação do Campo, b) Categoria Formação Continuada de Educadores do Campo.

Figura 7 - Esquema de categorias e respectivas subcategorias de análise.



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, discutirei sobre a Educação do Campo no Brasil, trazendo seus aspectos históricos a partir de uma visão mais geral, para em seguida adentrar ao contexto piauiense, com um olhar para este modelo de educação no município de Eliseu Martins.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO EM DISPUTA

A Educação do Campo tem sido alvo de debates no que se refere ao seu modo de ver e conceber a educação, uma vez que é preciso compreender que este modelo de educação antepassa ao debate da escola, pois tem em suas lutas travadas ao longo da história o objetivo de afirmar e reafirmar o seu lugar de fala.

Desse modo, é necessário repensar a educação, que por muitos anos ficou nos bastidores de um modelo voltado para grandes centros urbanos, se caracterizando como uma educação segregadora para os povos do campo. Construir um projeto de educação escolar nessa lógica requer profundas transformações na perspectiva do que se compreende por educação, exigindo uma mudança de conduta didática pedagógica, com vistas a tornar os sujeitos do campo, pessoas críticas, reflexivas e emancipadas.

Neste capítulo resgato aspectos históricos da Educação do Campo no Brasil e em especial na EFAEM de Eliseu Martins, descrevo sobre a Educação do Campo na Cidade de Eliseu Martins – PI e apresento uma caracterização da Pedagogia da Alternância seus aspectos históricos, pilares e instrumentos metodológicos. Finalizo o capítulo com a análise da primeira categoria: Educação do Campo" e suas subcategorias com base nos dados produzidos durante o estudo empírico realizado na EFAEM. Dialogo dentre outros com os seguintes autores: Alves (2014), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Begnami (2012, 2019), Benisio (2018), Caldart et.al (2012), Calliari (2002), Cavalcante (2010), Freire (1996, 2004), Gimonet (2007), Molina (2010), Nosela (2012) e Santana et.al. (2020).

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Durante muito tempo a educação foi privilégio de poucos, direcionada as pessoas que tinham recursos financeiros, aos mais ricos ou a membros de grupos sociais privilegiados, porquanto "[...] são as elites do poder que necessariamente, definem a educação e consequentemente seus objetivos. E esses objetivos não podem ser obviamente endereçados contra seus interesses" (FREIRE, 2005, p. 94), como aconteceu no século XIV, com a educação Jesuítica, que tinha características clássico-humanísticas, cujo propósito era ensinar os alunos de acordo com a fé Católica. Ensino este que perdurou por quase duzentos anos, findando com sua expulsão pela Coroa Portuguesa no Ano de 1759, que com a finalidade de

defender seu território, cria as aulas de fortificação, cujo objetivo principal era preparar profissionais que soubessem construir, desenhar fortes e manusear as peças de artilharias.

Nesse sentido, vários marcos aconteceram no percurso histórico da educação brasileira, como a criação do *Ratio atque instituto studiorum*[24], criação do Colégio Pedro II, a promulgação das várias Cartas Magnas, dentre outros. Contudo, é importante enfatizar que durante todo esse tempo e com todos esses marcos importantes para a educação, não se pensou ou se preocupou com a educação para a população que residia no espaço do campo, uma vez que historicamente foi usada a negação de qualquer direito ao povo que não pertencia à elite, e em especial à população do campo, servindo assim, como um instrumento de dominação da mesma nos seus aspectos político, econômico e cultural, pois "[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica" (FREIRE, 1984, p. 89). Além disso,

> [...] o fato de a grande maioria da população ainda viver no campo e do campo, o estado brasileiro se manteve, historicamente, as políticas educacionais organizadas e gestadas com o objetivo de servir às elites dominantes, negando a oportunidade de escolarização às classes populares, particularmente às populações residentes fora do espaço urbano – camponeses índios e negros e outros. (SILVA, 2016, p. 187)

Manter a população camponesa analfabeta foi uma estratégia política para perpetuar e consolidar esse modelo de organização social e política do campo na qual se mantinha a população campestre dependente economicamente, culturalmente e socialmente dos grandes latifundiários. Pois, um povo a partir do momento que começa a "enxergar" o mundo de uma maneira mais crítica, ele inicia um processo de reflexão e logo surge uma inquietação e anseios por mudança, o que contrapõe o desejo das classes dominantes.

Todo esse cenário, só apresenta mudanças no tocante a uma educação para a população que reside no meio rural a partir da década de 1930, com a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), na era Vargas, por meio da qual a União reserva do orçamento anual destinado a educação, um percentual de 20% (vinte por cento) das cotas para a "educação rural" no Brasil. Um ponto a ser observado, no que concerne a política de educação rural nesta Constituição é que está diretamente ligada aos acontecimentos dessa década, pois estava

[24] Chamado abreviadamente de "*Ratio Studiourm*". Palavra esta que, em latim possui vários significados enquadrando dentro deste contexto como "ordem" num sentido mais amplo da palavra "organização e sistematização". O Ratio Studiourm se configura como a sistematização, organização e método de estudos dos Colégios e Universidades da Companhia de Jesus. (ALVES, 2014)

emergindo o movimento da Escola Nova[25], que já vinha acontecendo desde a década de 1920, com discussões acerca da educação rural, com o "[...] 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura" (FERNADES; MOLINA, 2004, p. 62).

Contudo, este modelo pedagógico se caracterizava como uma "educação rural" que não atendia às necessidades da população deste espaço, pois o modelo de educação proposto pela Constituição Federal de 1934 funcionava meramente como um "[...] instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado" (RIBEIRO, 2012, p. 299).

A partir dessas afirmações outro ponto surge: seria a Educação do Campo uma Educação Rural? Farias, (2010, p. 26) diz que, "Anteriormente as discussões sobre Educação Rural eram realizadas sem que houvesse nenhum tipo de reflexão sobre o local à qual estava inserida, por isto não havia entre ser Educação Rural ou ser Educação do Campo". No entanto, é preciso compreender que a educação rural está mais voltada para a mão de obra, desconsiderando aspectos da contextualização local. De acordo com Caldart *et al.*, (2012), esta educação foi definida pelas instituições oficiais, tendo como intencionalidade a escolarização como ferramenta indutiva do produtivismo de um mundo do trabalho urbano, fator este que "[...] contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade" (CALDART et.al., 2012, p. 240), empreendendo-se, portanto, uma cultura capitalista urbana.

No entanto, era necessário pensar num modelo pedagógico que fixasse o homem no campo, mantendo-o na sua região de origem. Este modelo de educação oferecida ao povo do campo, ficou conhecida como "Ruralismo Pedagógico[26]", cujo objetivo principal era conter a migração dos camponeses da zona rural para os grandes centros, evitando dessa forma o inchaço populacional na cidade. A esse respeito Freire (1996, p. 99) afirma que:

---

[25] A Escola Nova propõe um foco no ensino democrático, a qual contempla a ideia de uma "pedagogia contemporânea". Surgiu vinculada à necessidade de expandir o ensino elementar, de superar a Escola Tradicional diante das exigências do mundo moderno. No final do século XIX se iniciava o escolanovismo, que já no século XX, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, representou um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública

[26] Movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014); Termo usado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. (BEZERRA NETO, 2003, p. 11)

> Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que "a bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional.

Assim, a defesa do ruralismo pedagógico pela bancada ruralista, com o apoio de setores da elite urbanocentrista, se dá em virtude de uma manutenção da riqueza agrícola, bem como em comedir os diversos problemas sociais que poderiam ser ocasionados pelo crescimento da população urbana a partir da migração das pessoas do campo para a cidade. Contudo, a Educação Rural aqui empregada, era uma educação nos moldes de uma educação urbana, não respeitando as especificidades da população do meio rural. Esse movimento teve suas ideias difundidas no país entres os anos de 1930 a 1960, ganhando uma notoriedade a partir da década de 1940, ao ser tema de discussão no VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado na cidade de Goiânia.

Segundo Alves (2014), no esforço de superar essa visão dicotômica em relação ao rural, a Educação do Campo nasce do processo de luta, da reflexão e prática dos movimentos sociais do campo na construção de uma política pública educacional para as áreas da Reforma Agrária, do não conformismo da educação rural extraído dos interesses do capitalismo agrário, assim constituindo-se como uma ação "emancipatória", que instiga sujeitos do campo a refletirem por si só. É importante destacar que as ideias políticas, pedagógicas, filosóficas da Educação do Campo começaram a se delinear sob a influência dos movimentos populares de educação, da educação popular[27] (originária desses movimentos) que teve sua maior popularidade nas décadas de 1950 e 1960, defendendo como sustentação a organização coletiva que fortalece a luta dos princípios pedagógicos por uma educação de qualidade, respeitando os sujeitos como seres de direito seja eles na cidade ou no campo.

[27] No Brasil, é possível identificar três momentos fortes de constituição da educação popular anteriores aos anos 1990. [...]. O primeiro pode ser identificado em meados da Proclamação da República (1889), estendendo-se até 1930. Ele acontece no bojo das disputas pelo controle do direcionamento do desenvolvimento, e representa o processo de transição da passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano industrial. Naquele tempo, as primeiras teorizações e práticas educativas alternativas foram as dos socialistas, anarquistas e comunistas, e remetiam a processos formais e não formais de educação [...]. Com a Revolução de 1930, o Brasil passa pela ditadura do Estado Novo (1937-1945) e pelo chamado "breve período democrático" (1945-1964). É nesse último período, no confronto entre projetos para o Brasil, que mais uma vez emerge a concepção de educação popular, com a criação dos movimentos de educação popular. Três orientações pedagógicas, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do desenvolvimento, confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire. Nesse momento do processo histórico brasileiro, a educação popular toma a forma do que ficou sendo conhecido como "a cultura popular dos anos 1960". (FÁVERO, 1983). O Golpe de 1964 representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. No contexto da ditadura, sob a influência das teorias crítico reprodutivistas e de desescolarização, ampliam-se as análises do Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital. (PALUDO et.al, 2012, p. 284)

Nesse sentido, a Educação do Campo - como parte da luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo, surge como uma construção de uma proposta de educação que se contrapunha ao modelo hegemônico à realidade da educação brasileira. Em contraposição a Educação Rural busca um reconhecimento desse espaço como lugar de vida, de saberes e experiências. Ao longo da história da educação brasileira esse modelo de educação foi esquecido pelos legisladores nos documentos oficiais direcionados à educação, vindo acontecer somente com o advento da LBD nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O fato referido se caracteriza porque os habitantes desse espaço sempre foram vistos como mão de obra barata, para a produção na agricultura e a educação empregada durante séculos, se configurou como elitista voltada para atender a necessidade, seja econômica ou política do momento, visto que "[...] numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, consequentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser obviamente, endereçados contra os seus interesses" (FREIRE, 2003, p. 94).

Destarte, ao falar de um modelo de educação voltando para os povos do campo, é válido enfatizar que a conquista deste espaço na LDB/96 se deu também pelas lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação digna para a população campesina. Durante séculos de segregação, os diversos movimentos sociais do campo contrapõem-se a essa hegemonia e reagindo propõem uma educação que dialogue com os saberes produzidos nesse espaço como parte de um novo projeto de educação, sociedade e de campo, como explicita Costa (2012, p. 118), que "[...] no esforço de conquistar uma educação significativa, educadores vêm construindo um novo enfoque pedagógico, expressos nas experiências concretas de rupturas com o paradigma dominante de Educação".

A Educação do Campo, de acordo com Silva (2016, p. 190), nasce no seio dos movimentos sociais, em especial no movimento dos sem terras, na década de 1990, colocando em "[...] xeque o modelo de educação referenciado apenas na cidade, descontextualizada e discriminatória em relação ao campo e aos sujeitos do campo" e propondo uma educação diferenciada para estes sujeitos, que dialogue com a realidade "[...] dos povos do campo, das águas e da floresta que valorize a identidade desses sujeitos e contemple os saberes e fazeres historicamente construídos cotidianamente, no processo de produção da existência".

Desse modo, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, reuniu mais de 700 (setecentos) educadores de assentamentos rurais e de instituições de ensino superior que atuavam em projetos de educação dos assentados da Reforma Agrária. Configurou-se como um importante marco na luta política

pela terra, pois evidenciou a insatisfação com a educação básica e superior que estava sendo realizada no contexto educacional da época.

Logo após este encontro, iniciaram as discussões de preparação da "I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo", que foi realizada em 1998 em Luziânia, GO, colocando em pauta as discussões sobre qual educação seria melhor para os povos do campo. É importante frisar que é utilizada nessa conferência a expressão "Educação Básica do Campo" (CALDART *et.al*, 2012), vindo a modificar esse termo para Educação do Campo, somente nos debates de 2002, como resultado do processo de discussão, construção e aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº. 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2001).

Nesse contexto de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), gestado no I ENERA e instituído em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que a partir da tríade "Campo-Política-Educação", (CALDART, 1998), deve ser entendido como uma ação educativa contra hegemônica. Assim, em relação ao primeiro ponto dessa tríade o PRONERA, teve suas contribuições no que se refere a:

> - construir espaços de materialização de práticas educativas que possibilitam o debate sobre as mudanças necessárias no meio rural brasileiro, a partir do polo do trabalho: Reforma Agrária – Agroecologia – Soberania Alimentar;
> - proporcionar a elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais, nos diferentes níveis de formação e áreas de conhecimento;
> - ampliar os espaços de formação e participação de sujeitos (as mulheres e os jovens camponeses) capazes de trazer importantes contribuições para os processos de mudanças necessárias à construção deste novo território rural brasileiro. (MOLINA, 2010, p. 36)

Acerca da elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais o PRONERA, contribuiu em articular convênios com instituições de ensino, escolarizando os trabalhadores rurais assentados da Reforma Agrária, nos diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização ao ensino médio e ensino superior com os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, dentre outros. Houve também uma preocupação com a formação profissional desses trabalhadores, surgindo os cursos técnicos em diferentes áreas com o propósito de desenvolver o meio rural a qual estavam inseridos. Além dos níveis já mencionados, houve também nesse ensejo, ações de formação de educadores para assentados, com o objetivo de possibilitar a oferta de educação no meio rural, como os cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, que serão detalhado no Capítulo III.

Ainda nessa caminhada de luta dos movimentos sociais do campo, teve a "II Conferência Nacional" com o tema "Direito nosso. Dever do Estado", e em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC[28]). Entendo ser importante compreender que mesmo nascendo do movimento dos sem terras, esta caminhada de luta continua para além da necessidade de uma educação para assentados e acampados como afirma Paula (2020, p. 69), esta jornada de luta "[...] chega às pequenas propriedades, posseiros, ribeirinhos, agricultores familiares ou outros sujeitos que vivam na terra e da terra e, portanto, veem a educação como forma de resistência para permanecerem no campo".

Compreendo que a caminhada de luta contínua, muitos obstáculos e desafios foram encontrados nesse percurso, no entanto é preciso perceber segundo Costa (2012, p. 121) que:

> A luta dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e suas organizações vêm conquistando espaço para a melhoria da vida do homem do campo, chamando atenção dos governos municipal, estadual e federal, oferecendo-lhes melhores condições entre elas o direito a educação.

Por essa razão a Educação do Campo deve ser entendida como uma educação para além dos muros da escola, como uma educação que dialoga com os diversos sujeitos envolvidos nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento, sendo pertinente, portanto, compreender a função social da educação na produção e reprodução das relações sociais e, consequentemente, na transformação da cultura, da sociedade (SILVA, 2006).

Nesse sentido, ainda segundo Silva (2006) é importante compreender que a escola afastada dos sujeitos que produzem conhecimento fora deste espaço, não conseguirá realizar este projeto de educação proposto, na óptica de transformação de sociedade, apontando dessa forma a urgência do aprender dialogar com esses outros espaços fora da escola, compreendendo que, conforme Freire (2005), estes sujeitos mesmo não sabendo ler e escrever a "palavra" sabem ler o mundo.

Caldart (2010, p. 103-126) corrobora com Freire (2005) ao enfatizar que, o que precisa ser aprofundado "[...] é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento". É a partir dessas reflexões que se começa a colocar em discussão o modelo de educação para as escolas do campo que até então teve como referência somente a cidade, ou seja, uma educação descontextualizada,

[28] Teve seu ponto de partida no I ENERA, e consolidação na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Tem como objetivo a articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo em todos os níveis e modalidades. Sua criação foi aprovada pelos diversos movimentos ligados ao campo. (O-FONEC)

desconexas da realidade da população campesina, discriminatória, e passa-se a discutir uma educação que respeite e valorize os saberes, os fazeres e a identidade desses sujeitos historicamente construídos, sendo a Educação do Campo caracterizada, portanto:

> [...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na 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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Desse modo, é chegado o momento de mudar os paradigmas das velhas e tradicionais práticas. De compreender que o campo não precisa somente do agricultor, mas também precisa do professor, do médico, do advogado e de outros tantos profissionais. Nesse sentido, é necessário repensar suas práticas para além do chão da escola, reflexões essas a serem feitas no tópico seguinte.

2.1.1 Aspectos da Educação do Campo em Eliseu Martins

Como acontece com a grande maioria dos municípios piauienses, existe uma grande migração de pessoas do campo para a cidade, o que tem esvaziado o campo. Esse esvaziamento se dá por diversos motivos, dentre eles pela busca “de uma vida melhor”, posto que na grande maioria das vezes as comunidades rurais onde esses sujeitos residem sofrem com a falta de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos sociais básicos como saúde, educação, saneamento básico geração de renda. As políticas públicas não enxergam esses sujeitos, ficando assim o dilema para os mesmos que moram e trabalham no campo, se continuam sem um olhar por parte dessas políticas para seu desenvolvimento ou se saem em busca de uma vislumbrada “vida melhor”, como aponta **Dorothy:**

> [...] tem muitos agricultores fazendo agricultura de resistência, de subsistência, ainda tentando resistir a todo esse processo, quando muitos deles vendem as terras, nem é por questões de querer aquilo ou isso, mas sim por não ter condições de se manter, não tem escola, não tem saúde não tem isso não tem aquilo e aí vai acabar porque não tem como se manter lá, naquele espaço então muitas vezes ele acaba deixando a terra por conta disso

Observe que diante da fala de Dorothy, as questões financeiras e a escassez de política públicas promovem a invisibilidade do homem do campo, que são excluídos da possibilidade

produtiva no seu meio e, consequentemente, lhe é retirado o direito a uma vida digna, situação essa que força o agricultor a sair do seu chão, não pelo simples desejo do "querer mudar de vida", mas sim porque "as decisões (ficar – investir; sair – "abandonar") tomadas, têm uma relação direta com a construção e a efetivação (ou não) de políticas públicas (agrícolas e educacionais) que garantam a reprodução desses trabalhadores no campo" (PERIPOLLI, 2011, p. 82).

Somada à inquietude apontada por Dorothy, apreende-se ainda o fechamento das escolas no meio rural, resultando em os alunos terem que se deslocar para a cidade a fim de conseguirem estudar, onde todos os dias crianças e jovens enfrentam condições precárias seja de transporte, seja das estradas para chegarem à escola, e depois de assistirem todas as aulas fazem o mesmo trajeto de volta, enfrentando todas as dificuldades e perigos que esse percurso proporciona.

Na tentativa de amenizar essa rotina, as famílias que conseguem juntar um pouco mais de recurso financeiro terminam por comprar uma casa na cidade para que os filhos possam estudar, e assim evitar esse deslocamento diário casa-escola, escola-casa. Contudo, ao usar essa válvula de escape para que o filho tenha a oportunidade de estudar, surge outra problemática, que é o fato desses jovens migrarem para os centros urbanos e na grande maioria das vezes não retornarem para sua comunidade de origem, fator este que contribui também para o esvaziamento do campo e em especial da população mais jovem.

Além disso, a migração do jovem do campo para a cidade culmina em uma sobrecarga de trabalho dos pais em suas propriedades, que muitas vezes são idosos, e o jovem configura-se na estrutura laboral da família, como uma mão de obra importante no fazer do campo. Outro fator a mencionar é a oferta de educação para este jovem que não dialoga com o contexto qual o aluno vivencia, ocasionando dessa forma um enfraquecimento na sua identidade enquanto sujeito do campo.

Entendo, portanto, que a escola deve estar acessível, e no que se refere à população campesina, defendo uma educação que respeite o lugar de fala de cada sujeito. Bem como uma escola que não adote uma educação de via única e que não seja um fim em sim mesma, uma vez que esta deve respeitar as particularidades desses sujeitos, ser espaço de existência e resistência, de reflexão e também de ação, espaço de discussão e construção do conhecimento, de possibilidade de desenvolvimento social, cultural e econômico como aponta Caldart (2009) ao assinala que: "[...]. Como lugar de educação a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma "educação" a-histórica, despolitizada, asséptica [...]"

Dados do Censo Escolar da Educação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), mostra o número de escolas do município de Eliseu Martins, bem como a quantidade de escolas que foram fechadas no censo escolar do ano-referência 2020, conforme Quadro 6:

Quadro 6 - Situação das Escolas no município de Eliseu Martins - PI.

UF	Município	Dependencia Administrativa	Nº de escolas[1]	Nº de escolas fechadas[2]	%	Nº de escolas retificando[3]	%
PI	Eliseu Martins	Estadual	2	0	0,00	0	0,00
		Municipal	3	3	100,00	0	0,00
		Privada	1	0	0,00	0	0,00
PI - Total			**6**	**3**	**50,00**	**0**	**0,00**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

De acordo com o Quadro 6, foram fechadas 3 (três) escolas municipais que se localizavam na zona rural de Eliseu Martins, ficando em funcionamento somente 1 (uma) escola localizada na comunidade Chupeiro Zona Rural de Eliseu Martins. A escola funciona em regime de multisseriado, fazendo com que essa situação "[...] potencialize o abandono do campo no contexto das políticas públicas educacionais" (SANTANA et.al, 2020, p. 6). O fechamento de escolas nas comunidades rurais[29] vai em sentido oposto ao que rege a Carta Magna de 1988, ao destacar uma educação para todos, o fechamento dessas escolas mostra uma negação do direito ao acesso à educação.

Ainda em relação ao Quadro 6, é válido enfatizar que dentre as 6 (seis) escolas em funcionamento, duas escolas estão localizadas na zona rural, a primeira já mencionada, e a Escola Família Agrícola de Eliseu Martins. Destas, somente a última desenvolve seus trabalhos educativos na perspectiva da Educação do Campo, tornando-se uma referência na região como indicado nas falas dos interlocutores:

> **Adelaide**: [...] esse modelo de escola está funcionando de forma correta, com resultado positivo, mesmo com todas as nossas dificuldades, a gente

[29] De acordo com informações Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e partir de levantamento com base em dados dos Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) acerca do número de estabelecimentos na Educação Básica no campo, apontam que o foram fechadas 28.008 escolas rurais, entre os anos de 2009 e 2019, originando um decréscimo de 986.256 matriculas na soma de todas as modalidades de ensino. Ficando estas com um total em 2009 de 6.315,818 registros, contra 5.328.818 em 2019, havendo uma queda de 15,6% no total de matriculas comparadas entre os respectivos anos.

> vem conseguindo fazer um trabalho bom tanto na escola como nas comunidades, isso os pais sempre falam para nós.
> **Doroty**: Essa escola serve como um instrumento de transformação do campo, do meio, é através da nossa escola, da EFAEM que a gente dá voz e vez aqueles que estão silenciados, damos essa oportunidade através da Educação do Campo, através da Pedagogia da Alternância.
> **Celina**: Essa escola serve para formar o jovem do campo, ele sai lá do seu meio rural e vem aprender algo mais aqui na escola e depois ele coloca em prática lá no seu meio o que aprendeu aqui, isso ta fazendo diferença na vida dele.

Como se pode observar nas falas dos interlocutores, a escola surge nesta região como uma possibilidade de educação diferenciada, oportunizando ao jovem e adulto camponês um fortalecimento com o campo, com sua comunidade, reconhecendo seu entorno e fortalecendo sua identidade, além de potencializar uma discussão acerca da Educação Campo para além das quatro paredes da sala de aula, uma discussão que ecoe para que a população campesina se reconheça como sujeito de direitos, dessa maneira a discussão sobre Educação do Campo, na visão de Cavalcante (2010, p. 559), precisa:

> [...] mesmo ultrapassar o perfil pedagógico da sala de aula, e situar esta vivência educacional no território da história do rural. Tal contexto pouco conhecido, que nos ensina via seus sujeitos em luta, como reivindicar seus direitos secularmente negados e violentados, pela quase sem conseqüência "ausência do estado".

Assim, a educação para o povo do campo que vise formar sujeitos críticos e emancipados capazes de a partir da reflexão, agir para o desenvolvimento do seu meio, deve considerar "[...] a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e convivem" (ALARCÃO, 2011, p. 90). Trata-se de uma educação que exige uma escola pautada na troca de experiência e no respeito ao conhecimento e particularidade de cada sujeito, uma vez que, uma escola que trabalhe dialogando com a Educação do Campo, faz toda uma diferença na região a qual ela está inserida, tornando-se importante o questionamento de qual escola se tem e qual escola se quer, bem como se a formação que está sendo oferecida aos educandos é suficiente para que estes, de fato, se tornem sujeitos críticos e emancipados.

Um ponto a destacar ao falar de Educação do Campo é a importância de conhecer essa história, como já referenciado em todo este capítulo, a exemplo, das lutas, dos desafios, de tudo o que se trilhou para chegar ao ponto em que se encontra a Educação do Campo hoje, demonstrando assim que foi um caminho e uma feitura a muitas mãos apontando a

importância da coletividade para o fazer pedagógico, seja pelas reivindicações de políticas públicas educacionais para o campo, seja do fazer pedagógico no chão da escola

A partir dessas primeiras considerações sobre a importância da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins e sua ênfase acerca da Educação do Campo, será refletido na sessão seguinte sobre como os educadores compreendem e vivenciam a Educação do Campo.

2.1.2 Educação do Campo sob a Óptica do Docente

> **Elizabeth**: eu tiro por mim quando eu me formei a primeira coisa que eu fiz foi participar de um congresso de cultura[30], montei uma viagem em uma propriedade e aí as pessoas diziam: oxente vai se formar para ir para roça? Eu falo porque eu vivi isso aí vai se formar para ir para roça? [...]. Eu sou a prova viva de que nós podemos viver melhor, mesmo com tantas críticas com tantas coisas eu disse vamos arriscar nessa fantasia... [...] a gente vai pensando que aquela perspectiva achando que o campo não pode oferecer, mas às vezes ele pode sim oferecer mais conforto e qualidade de vida do que muitas empresas multinacionais que já trabalhei.

Inicio essa subcategoria com o relato de Elizabeth, ao apontar o descrédito da educação para o trabalhar com o campo, pois como resquício do processo de colonização no Brasil, muitas pessoas ainda internalizam que para você ter uma boa profissão, um bom estudo, uma boa vida, status, você deve fazer cursos na área da Medicina, do Direito dentre outros, não valorizando os cursos voltados para atuar no campo. Isto acontece, porque historicamente foi mostrando que o lugar bom é a cidade, que o estudo bom é o da cidade, que a melhor escola é aquela que está na cidade, que o melhor profissional é aquele que trabalha na cidade, e que o campo é lugar de gente atrasada como apontam Galdino e Elizabeth:

> **Galdino**: Precisa ser mudado este conceito que temos sobre Educação do Campo como coisa atrasada, do voltar pra roça, etc. penso que a Educação do Campo transforma a pessoa em tudo desde eles sejam valorizados como sujeito de sua história.
> **Elizabeth**: [...] e às vezes eles já vem de casa com isso na cabeça: não vai trabalhar igual eu na roça, vai estudar para não voltar pra roça.

Corroborando com as falas dos interlocutores parafraseio Leite (2002, p. 14), "[...] gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade", ainda é presente no imaginário de muitas pessoas, o bordão de que "quem não estuda vai pra roça", como se a roça fosse lugar somente de analfabetos e ou pessoas que não quisessem "ser alguém na

[30] Refere-se a um determinado tipo de cultivo e manejo de frutos, grão e ou criação de animais.

vida", como pode ser observado na fala de Galdino e Elizabeth, prevalecendo dessa forma à idéia evidenciada por Melo (2018, p. 68) de "[...] uma concepção ideológica, oligárquica e elitista de que, para viver no campo, não há necessidade de conhecimentos socializados pela escola".

Na mesma óptica Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11) enfatiza que o "[...] o debate da relação campo cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo", pois durante anos o discurso que sobrelevou na sociedade a qual em sua maioria era urbana foi um olhar "[...] que considera o campo como um lugar atrasado, do inferior e arcaico", a qual compreendo como resquícios do processo de colonização realizado no Brasil, bem como o que se reproduziu ao longo dos anos no que se refere ao espaço urbano como opção única para o desenvolvimento social e econômico.

Este discurso é reproduzido constantemente e provoca inquietações principalmente para aqueles que percebem o campo como um lugar de prosperidade, de vivência e não sobrevivência, como inferido ainda por Galdino, ao perceber a Educação do Campo como meio de transformação do sujeito do campo a partir da valorização da sua história. A esse despeito concordo com Dorothy ao assinalar que:

> **Dorothy**: [...] é a através da luta política, da luta de classe, das formações, dos enfrentamentos que a gente pode conseguir mudar e implantar um novo modelo de desenvolvimento do campo. É através dessa luta.

A partir do explicitado por Dorothy, para que haja uma Educação do Campo de forma efetiva é necessário que o educador reconheça seu lugar de atuação política, compreenda o caminho de luta trilhado e se sinta parte desse percurso de lutas, vitórias e derrotas, assim como reconheça o caminho que ainda precisa ser trilhado, e a urgência de uma escola do campo que se relaciona "[...] aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferente grupos sociais que habitam e trabalham no campo" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13). O autor infere que:

> Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

É urgente constituir a escola como um importante espaço do fazer educativo e que tenha significado para os educandos, para sua vida e seu futuro, dessa forma é preciso abandonar a óptica simplista da Educação do Campo em "fixar o homem no campo" e defender uma linha de educação que vise uma transformação e mudança de prática dos professores com vistas à ressignificação do contexto educacional a qual toda a comunidade escolar esteja inserida.

Não adianta discutir uma proposta de educação direcionada e respeitando as especificidades dos povos do campo, se não houver uma proposta de desenvolvimento mais ampla para este espaço, que leve em consideração a sobrevivência do espaço rural sem esquecer que esta "[...] deve ser voltada para os interesses populares, o que significa uma educação na perspectiva transformadora e crítica social, reconhecendo, legitimando os saberes e as manifestações culturais" (BORGES *et al*, 2011, p. 211).

Ao refletir acerca dessas questões, deve ser considerado que o campo é um espaço de sujeitos heterogêneos compostos por "[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 145). Carece assim, de um modelo de educação capaz de ressignificar os conceitos produzidos por esses sujeitos, reconhecendo as práticas e os processos formativos culturais que lá existem construídos com e para o povo campesino.

Nesse sentido, ao instigar na Roda de Conversa acerca de qual prática educativa de fato a EFAEM tem oferecido para os educandos da escola, e se esta prática vai ao encontro dos princípios da Educação do Campo, os interlocutores fizeram as seguintes reflexões:

> **João**: Trabalhamos com Educação do Campo na medida em que o ensino da EFA consegue alinhar conhecimentos técnicos e juntamente com a Pedagogia da Alternância, levar conhecimento para as comunidades rurais procurando desenvolvê-las e respeitando o jeito de ser de cada pessoa lá, de nossos alunos, das famílias.
> **Chico** Mendes: a nossa escola possibilita compreender a realidade em que vivemos, tendo em vista o desenvolvimento do meio rural, respeitando a história de cada aluno, de cada família, isso é Educação do Campo, por isso posso dizer que nós trabalhamos sim de acordo com a Educação do Campo.
> **Adelaide**: a Educação do Campo está dentro aqui da escola, nós não podemos falar e trabalhar Pedagogia da Alternância sem falar em Educação do Campo.
> **Roseli**: A EFAEM, tem o viés campesino, representa o alicerce para os povos do campo nas suas práticas identitária e emancipadora o que realmente atende aos propósitos relacionados à Educação do Campo.

Os interlocutores explicitam em suas falas que todos entendem que a proposta educativa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins é trabalhada com vistas aos princípios da Educação do Campo, uma vez que respeita as particularidades de cada aluno e família como explicitado por João e Chico Mendes, não se tratando como uma mera ação pedagógica, mas sim como um fazer que se preocupe na construção e reconstrução da identidade dos novos sujeitos sociais que irão constituir o campo. Ao observar as atividades desenvolvidas pela escola, concordo com os interlocutores que a escola dialoga com os princípios da Educação do Campo, na medida que ela tem como fundamento o desenvolvimento humano dos sujeitos que a concernem.

Desse modo, a escola não pode se configurar como um espaço de produção apenas de conhecimento teórico que não tenha conexão com a realidade do aluno, como apontado ainda por Chico Mendes ao enfatizar que a escola proporciona uma compreensão da realidade vivenciada por todos os envolvidos no fazer educativo. O relato de Adelaide e Roseli, ressalta que não há uma separação entre Educação Campo e a Pedagogia da Alternância desenvolvida na EFA.

Além das reflexões acerca das concepções de educação da EFAEM, os interlocutores afirmaram ocorrer um ensino diferenciado quando comparadas a Escola Família Agrícola com as outras escolas da região:

> **Margarida**: [...] nós respeitamos aquela bagagem que o aluno traz lá da comunidade dele, valorizamos o conhecimento dele, essa é uma das perspectivas que nos faz trabalhar diferente.
> **Chico Mendes**: [...] começa uma diferença já nos instrumentos pedagógicos, os quais norteiam a PA. O contato direto entre EFA, alunos, família e comunidade, fazendo uma enorme diferença do ensino desenvolvido pelas EFA's, dos não alternantes.
> **Elizabeth**: A EFA representa possibilidade de romper com a linearidade do cotidiano, significa muito para as famílias da região que ela se estabeleceu, possibilitando o ingresso de muitos filhos de camponeses em um ensino diferenciado, ensino este que foi pensado para o fortalecimento do homem do campo no campo.
> **Humberto**: a Pedagogia da Alternância muda todo o sentindo da educação, nas EFA's, o professor tem o contato direto e com mais tempo ao alunado, enquanto na escola regular os alunos passam um turno ali e vão embora, a gente muitas vezes chega ao fim do ano e num sabe o nome do aluno. Sem falar que na EFA, nós temos a oportunidade de realmente trabalhar a relação teoria-prática.

Assim, os interlocutores da pesquisa percebem que o ensino promovido na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, se diferencia das demais escolas da cidade, bem como um ensino que trilha o sentido oposto de um modelo hegemônico, que rompe com a linearidade

do sistema educativo, possibilitando dessa forma um ensino pensado e planejado para os filhos dos campesinos com vistas ao fortalecimento do homem do campo, no campo e para o campo, como apontado na fala de Elizabeth.

Nessa linha de pensamento, Chico Mendes e Humberto relatam que as especificidades do modelo educativo da EFA contribuem para que este ensino se diferencie das demais escolas da região, pois promove o contato direto com a família, a comunidade, bem como por se tratar de uma escola que trabalha em regime de semi-internato o professor consegue ter mais tempo com os discentes podendo conhecer cada aluno e sua história, algo que de acordo com os interlocutores é difícil de ser desenvolvido na escola regular, pelo tempo limitado que o mesmo tem no espaço da escola.

Margarida disserta sobre respeitar o conhecimento que está arraigado no aluno quando este adentra ao muro da escola, trazendo uma reflexão acerca da importância do saber escutar, pois não se pode enquanto educador se comportar como se fosse o dono do conhecimento único, verdadeiro e absoluto, visto que "[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala com ele" (FREIRE, 1996, p. 113), desta forma corroborando com as análises aferidas pelos interlocutores, Pires (2012, p. 14) destaca que:

> A Educação do Campo é uma forma de respeito diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades.

Compreendo que a partir das reflexões tecidas é importante e urgente que o princípio do respeito à adversidade cultural, histórica e social para a polução campesina imbricada nos diversos documentos legais que respaldam esse povo, bem como um modelo de educação própria seja de fato cumprindo, para que estes sujeitos possam ter seus direitos assegurados de viver e permanecer no campo.

Além disso, torna-se necessária a construção de outros modelos de escolas que tenham suas práticas educativas com vistas ao desenvolvimento do meio a qual estes sujeitos estão inseridos, com professores que compreendam o modo de ser, conceber e fazer desses espaços educativos.

A seção a seguir discute detalhadamente os aspectos do modelo de ensino que rege o fazer desses espaços educativos citados, a saber, a Pedagogia da Alternância.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

As primeiras experiências da Pedagogia da Alternância surgem na França e datam segundo Gimonet (2007), de 21 de novembro de 1935 a partir da criação das *Maisons Familiares Rurales* (MFR). Inicia-se pela "[...] busca de solucionar a problemática de jovens agricultores que procuravam conciliar estudo e trabalho" (ALVES, p. 74, 2014). Estes jovens queriam uma escola, que lhes ofertassem uma formação a qual lhes garantissem condições de continuar sua escolarização sem precisarem sair de suas comunidades e do seio de sua família, bem como, abandonarem o meio rural em que viviam, visto que as escolas que ali se encontravam, eram totalmente dissociadas do contexto em que estavam inseridos, fatores estes que faziam com que esses jovens se tornassem desmotivados e desinteressados em aprender algo que lhes fosse alheio à sua realidade.

Outro aspecto tensionador desse surgimento deu-se ao fato que esses jovens precisavam ajudar suas famílias nas atividades das propriedades rurais dos pais, o que inviabilizava o estudo em uma escola que não respeitasse suas particularidades locais. É importante mencionar que, a princípio nem a família e nem os jovens pensavam em um modelo pedagógico, mas sim em uma ação que proporcionasse a permanência em seu contexto. O que se materializa com a primeira fase da Pedagogia da Alternância, uma vez que a segunda fase, inicia com a implantação de uma metodologia própria, e com a criação das *Maisons Familiares Rurales.*

Ainda em relação com a primeira fase da Pedagogia da Alternância, é válido ressaltar, que a iniciativa de resistir a uma educação que se dicotomizava com o meio, partiu de um jovem filho de agricultor, por não querer ir estudar na cidade, na zona urbana. A família desse jovem então, procurou o Padre Granerau, que adotou as primeiras iniciativas educativas para os mesmos, evidenciando dessa forma que assim como aconteceu com a educação no Brasil Colônia, houve também a participação da Igreja Católica nas primeiras iniciativas no que se refere à criação da Pedagogia da Alternância.

Diante deste contexto, é possível perceber que a educação sempre foi urbanocentrista, uma vez que:

> [...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; cabia-lhe preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), pelo domínio da arte da palavra e conhecimento dos

> fenômenos naturais e das regras de convivência social. (NOSELA, p. 24, 2012)

Contudo, é chegado o momento de pensar em uma proposta de educação que atendesse aos anseios do povo do campo, assim, a primeira experiência de alternância acontece quando "[...] quatro desses jovens durante um ano passaram a frequentar a casa paroquial onde ficavam uma semana recebendo instruções com o Padre Abbé Granereau e quatro semanas em casa com sua família" (ZAMBERLLAN, 2000, p. 23). É importante salientar que no tempo que eles passavam com suas famílias, os conhecimentos ora adquiridos na casa paroquial eram colocados em prática, no serviço de suas propriedades.

No ano seguinte, a quantidade de jovens aumentou consideravelmente, totalizando 17 (dezessete) jovens que passariam pela mesma experiência, que se mostrou exitosa. Desse modo, a Pedagogia da Alternância espalhou-se por diversos países, inclusive pelo Brasil.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega por meio do Padre jesuíta Humberto Pietrogrande, no ano de 1968. Período este marcado pela Ditadura Militar. O referido sacerdote, natural do Nordeste da Itália, da cidade de Padova, chega ao Brasil, para a cidade de Anchieta no Espírito Santo em missão espiritual e como professor de religião na referida cidade.

Sua chegada a Anchieta coincide com um momento nevrálgico, de grandes dificuldades, tanto no que se refere à Ditadura Militar, quanto ao impulsionamento da política de desenvolvimento a qual visava colocar o país, em meio à corrente expansiva do capitalismo mundial (QUEIROZ, 2004). O que contribuía para um "[...] processo de urbanização e industrialização em detrimento de políticas agrícolas e agrárias" (JESUS, 2011, p. 57).

Esse momento desencadeou várias consequências nos diversos estados, bem como no Espírito Santo, visto que os agricultores daquela região eram imigrantes italianos, assim como Padre Humberto Pietrogrande. Eles possuíam na cafeicultura sua principal fonte de economia, a qual "[...] passava por uma séria crise devido à política de erradicação das lavouras de café, o que provocou altos índices de desemprego e fez com que uma parcela da população rural se deslocasse para o meio urbano" (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003), ocasionando o êxodo rural, pois "[...] muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida" (JESUS, 2011, p. 56), aumentando dessa forma a mão de obra para as grandes indústrias, pois aliada a esta situação, se evidencia o

crescimento de grandes indústrias como a Companhia Siderúrgica de Tubarão e da Aracruz Celulose, como esclarece Calliari (2002, p. 85):

> As áreas antes ocupadas com as lavouras cafeeiras deveriam ser sistematicamente substituídas pela diversificação agrícola, com ênfase na produção de grãos, destinado a alimentação. No entanto, o que ocorreu foi que 70,1% dessas áreas foram ocupadas com pastagens em regiões onde antes predominava a pequena propriedade familiar.

Desse modo, como resposta a descredibilidade do campo e as precárias condições escolares de jovens do meio rural, surgiram às primeiras Escolas Famílias Agrícolas em território brasileiro, que tinha dentre seus objetivos, e de modo análogo ao seu surgimento na França, evitar que, para estudar, os jovens se "[...] evadissem de seu território na forma de "êxodo/expulsão para a cidade" (NOSELLA, 2020, p. 20).

O lócus de onde primeiramente surgiu a ideia da Pedagogia da Alternância pode ser diferente. No entanto, a forma como essa é pensada no Brasil no que se refere ao seu surgimento, tem as características bastante semelhantes ao acontecido na França. Pondera-se que no Brasil, a decisão do Padre Jesuíta de implantar as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo deu-se a partir de suas inquietações em uma conversa que o mesmo teve com um jovem filho de agricultor, a qual deixou apercebida uma negação de suas raízes, de sua origem, querendo sair do contexto rural em que vivia para ir a "cidade grande", o que deixou o sacerdote bastante preocupado, pois o pensamento do jovem, não era algo isolado, mas sim se estendia aos demais jovens daquela comunidade rural, uma vez que "[...] o gesto simbólico de constrangimento e vergonha revela em si o distanciamento do jovem com seu meio e, mais ainda, a negação de sua identidade (pessoal, familiar, e cultural)" (MARTINS, 2019, p. 40).

A partir dessa inquietude, o Padre decide retornar ao seu país de origem para compreender mais acerca do trabalho realizado nas Escolas Família Agrícola, que já existiam, a fim de implantá-las no Brasil e apresentar uma esperança tanto para os agricultores quanto aos seus filhos que não precisariam sair do campo a procura de uma "vida melhor", mas sim, que em seu contexto eles poderiam viver e não sobreviver, valorizando o seu fazer, o seu lugar, como aponta Padre Humberto ao enfatizar que "[...] Foi através da Pedagogia da Alternância que vislumbrei um método que valorizava a agricultura e a família, e os jovens gostavam da escola, tornavam-se comprometidos com seu meio" em uma entrevista dada a revista Marco Social do Instituto Sousa Cruz, em julho de 2010.

Corroborando com o exposto, percebo nessa fala, que essas escolas não foram idealizadas com o propósito em fixar o jovem do campo no seu lugar, mas sim em oportunizar a estes jovens condições de permanecerem no campo com condições dignas de trabalho e educação, objetivo este atribuído ao Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES[31]), na qual com suas ações intermediara a primeira fase de implantação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, organizada e coordenada pelo então Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande no ano 1968. Foram criadas Segundo Begnami inicialmente quatro EFA's, todas situadas no Estado do Espírito Santo, como evidência o autor:

> Portanto a boa notícia da EFA chega aos agricultores através da ação do MEPES, que se constitui como uma entidade promotora e mantenedora da proposta no Espírito Santo, tendo como inspiração as Escolas de alternância da Itália e apoio financeiro entre outros, a Associação dos Amigos do Espírito Santo – AES, uma ONG criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção. (BEGNAMI, 2012, p.107)

Após essa primeira fase de implantação das EFA's no Brasil, somente na década de 1970, é que outras escolas nesses moldes são criadas para além do Estado do Espírito Santo, seguindo o modelo já implantado no País. Ressalto que a Pedagogia da Alternância durante sua expansão no território brasileiro teve vários apoios importantes como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica, dos movimentos sociais e sindicatos. O que ajudou no fortalecimento e organização do movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, aumentando dessa forma, a quantidade de escolas nesse país.

Com a expansão da quantidade de estados a qual as Escolas Famílias Agrícolas foram inseridas, surge a necessidade de uma instituição que fizesse a articulação entre essas escolas. Em vista disso, na década de 1980, é criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com sede inicial em Brasília, e atualmente com sua sede no estado do Espírito Santo. Esta instituição surge com o objetivo de garantir à Pedagogia da Alternância, uma aplicação homogeneizada de seus princípios metodológicos, bem como coordenar as atividades e defender interesses das instituições vinculadas a esta, além de assessorar a implantação de novas iniciativas (ALVES, 2014).

[31] Movimento pioneiro na Pedagogia da Alternância, na América Latina, Organização Cristã de matriz Católica situada no Estado do Espírito Sano. Surge com o principal objetivo de promover o homem do campo nas suas diferentes dimensões. (JESUS, 2011)

Depois de se alicerçar enquanto instituição que visa discutir os interesses das EFA's e Casas Familiares Rurais, percebendo a dificuldade de diálogo com as escolas devido sua disseminação pelo país, a UNEFAB, inicia um processo de incentivo para a criação de associações regionais que teriam o papel de fazer a articulação entre a instituição nacional (UNEFAB) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) em cada estado como pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de CEFFA's por Associação Regional.

Sigla	Associações Regionais	Criação	Estado	Nº/Escola
FUNACI/AEFAPI	Fundação Pe. Antonio Dante Civiero e Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí[32]	1989 / 2006	PI	16 EFA's 1 EFTUR[33]
AECOFABA	Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia	1979	BA	14 EFA's
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	1997	BA/SE	12 EFA's
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão[34]	1997	MA	19 EFA's
ARCAFAR MA	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão	2002	MA	14 CFRs[35]
ARCARFAR PA	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará	2003	PA	12 CFRs
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia	1992	RO	05 EFA's
RAEFAP	Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá	2000	AP	06 EFA's
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins[36]	2003	GO	08 EFA's
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	1968	ES	17 EFA's 1 EFTUR
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas	1993	MG	21 EFA
IBEGA	Instituto Belga de Nova Friburgo	1994	RJ	03 EFA's
AGEFA	Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas	2008	RS	04 EFA's
ARCAFAR Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil[37]	1991	PR	42 CFRS

Fonte: SECADI (2018) e Nosella (2012) – atualizado e adaptado pela autora.

[32] Inicialmente a instituição responsável pelas EFA's do Piauí era a FUNACI, passando somente em 2006 ser responsabilidade da AEFAPI.
[33] Escola Família Agrícola de Turismo.
[34] Compreende EFA em dois estados, 11 (onze) no estado da Bahia e 01 (uma) no estado de Sergipe.
[35] Casa Familiar Rural.
[36] Compreende as Escolas Famílias Agrícolas localizadas nos estados do Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins.
[37] Compreende as Casas Familiares Rurais localizadas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

É importante observar que além das Escolas Famílias Agrícolas, no Brasil, outras instituições educativas vêm adotando a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica, a exemplo das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), que foram criadas a partir da década de 1980. Desde essas novas instituições, diversos pesquisadores adotam a terminologia CEFFA's para se referirem as escolas que praticam a Pedagogia da Alternância, essa mudança de terminologia não mudou sua função que se configura em englobar os centros educacionais que trabalham com a Pedagogia da Alternância e também como aponta Begnami (2019, p. 50), "[...] nasce com a finalidade de unificar e fortalecer a luta no âmbito nacional em vista de, pelo menos, dois objetivos: conseguir o reconhecimento econômico por meio do financiamento público e o reconhecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito federal.".

Assim, atualmente, a rede CEFFA's, conta com 230 (duzentos e trinta) Centros Familiares por Alternância espalhados em todo o território brasileiro, a exemplo do Estado do Piauí, onde farei um breve histórico dessa implantação no estado, até a sua chegada ao município de Eliseu Martins, lócus da pesquisa.

Pedagogia da Alternância no Piauí

Seguindo o caminho trilhado no Estado do Espírito Santo, local da implantação da primeira EFA no Brasil, o surgimento da EFA no Piauí, também se deu pelas ações do jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande. Após quase vinte anos à frente do MEPES, lhe foi colocado um desafio a mais em sua vida sacerdotal como aponta Pietrogrande (2012, p. 47):

> O MEPES é uma experiência reconhecida porque encontrou no Espírito Santo as condições favoráveis de pessoas, de estruturas, de ambiente. Será que em outra região do Brasil, no Piauí ou no Maranhão, poderia igualmente ter sucesso? O referido padre foi mandado em missão para o Piauí.

Diante do desafio supracitado, o sacerdote após analisar as opções de locais como Bahia, Maranhão, Pará e Piauí, para a nova missão, escolhe o Piauí:

> [...] em discernimento sobre as condições dos lugares visitados e suas necessidades, chegaram à conclusão sancionada pelo padre provincial de que a sede da nova inserção deveria ser o bairro Socopo em Teresina, Piauí. [...]. Em fevereiro de 1985 iniciava-se ali a nova inserção do MEPES, com um projeto inicial tendo como sede e base de trabalho a Escola Santo Afonso Rodriguez e a Paróquia do Divino Espírito Santo. (PIETROGRANDE, 2012. p. 50)

É importante compreender qual foi o contexto encontrado pelo Padre ao chegar a solo piauiense, uma vez que o cenário deste estado desde a época do colonialismo foi um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, resquícios esses que se perpetuam ainda na atualidade do estado. Destarte, não diferente, na década de 1980 o Piauí apresentava um alto nível de desemprego e mortalidade infantil associado também a má distribuição de renda e de terras, contexto propicio a exploração de mão de obra barata, além de altos índices de analfabetismo e famílias vivendo em total miséria.

Diante de todo esse cenário, Padre Humberto adepto da Teologia da Libertação[38]e da doutrina social da Igreja Católica, começa a desenvolver um trabalho de evangelização e ações sociais visando à promoção humana, semelhante aos trabalhos desenvolvidos no MEPES. Uma dessas ações é voltada para a área da educação, mas não qualquer tipo de educação, mas uma que formasse para a vida, que desse ao homem do campo oportunidade de viver em seu local de origem, pois enquanto o homem do campo capixaba vive a agricultura, aqui ele encontrou um homem desanimado e querendo sair do meio rural (FUNACI, 2009).

Nesse sentido, apesar do sacerdote ser enviado ao Estado do Piauí para fazer um trabalho na Escola Santo Afonso Rodriguez (PIETROGRANDE, 2012), como evidenciado anteriormente, denominada de escola agrícola, na qual tinha em sua metodologia os alunos passarem a manhã em sala de aula e no turno da tarde esses alunos eram direcionados para oficinas, atividade esta que apesar de a instituição se caracterizar como uma escola agrícola, nada era desenvolvida no que se refere às práticas agrícolas.

Contudo, a inquietude do sacerdote, vendo a situação segregante do homem do campo daquela região, viu na experiência exitosa da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelo MEPES a opção de atender ao apelo do homem do campo e cria a primeira Escola Família Agrícola no Estado do Piauí no ano de 1986, localizada em Montes Claros, município de Aroazes, região semiárida do estado, no território do Vale do Sambito.

A escola foi criada na estrutura da antiga fazenda que era de propriedade dos jesuítas e foi doada ao sacerdote para o funcionamento da EFA - Montes Claros. Trabalhava com turmas do Ensino Fundamental, da "5ª a 8ª série", atualmente obedecendo à nomenclatura do "6º ao 9º ano". É importante destacar que o MEPES teve uma grande contribuição no que se

[38] É um movimento supra-denominacional, apartidário e exclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais. (Disponível em: http://anais.cienciassociais.ufg.br/uploads/253/ original_Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf)

refere à formação dos primeiros monitores[39] haja vista que "Os primeiros monitores foram treinados e estagiaram no Centro de Formação e nas EFA's do MEPES em Anchieta[40]" (PIETROGRANDE, 2012, p. 53). Além disso, os educadores e técnicos agrícolas do MEPES contribuíram por alguns anos nas semanas pedagógicas das referidas EFA's no Piauí, espaço este de discussão e planejamento anual da escola.

Após a iniciativa da criação da primeira EFA no Piauí, outra demanda começa a surgir, os alunos que terminavam o Ensino Fundamental queriam continuar seus estudos, na perspectiva da Escola Família Agrícola, uma vez que estes, no Ensino Fundamental já estudavam as noções básicas de agropecuária nas disciplinas de Agricultura e Zootecnia e desejavam aprofundar seus conhecimentos nessas áreas em um curso que agregasse o fazer e o saber. Foi então que em 1991 foi criada a Escola Família Agrícola do Soínho com o Segundo Grau (atual Ensino Médio) concomitante com o curso Técnico em Agropecuária. Seu início se deu em um espaço cedido pela escola Santo Afonso Rodrigues no Bairro Socopo, na época zona rural Leste de Teresina. Utilizava os galpões da referida escola, passando no ano de 1995 a funcionar no povoado Soinho, zona rural Leste de Teresina, onde continua a desenvolver suas atividades educativas e produtivas até os dias de hoje.

É importante evidenciar que a EFA-Soinho conforme a fala do primeiro Secretário Executivo da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI), por ser a primeira EFA de Ensino Médio no Estado do Piauí, também foi responsável por formar educadores para as outras EFA's:

> [...] e o Soinho serviu muito para formar educadores para outras EFA's, do Piauí, Maranhão, Amapá, Pará, e claro, formar técnicos também para outros órgãos, foi um trabalho importante, uma escola laboratório. (João Emilio Lemos Pinheiro)

Fica evidente, que essas duas escolas tiveram uma grande importância para a implantação e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Estado do Piauí, e alguns estados como apontado na fala anterior, uma vez que esta escola recebia alunos destes locais. Além das duas escolas supracitadas, o sacerdote jesuíta criou ainda mais três Escolas Famílias Agrícolas e uma Escola Família de Turismo conforme o Quadro 11, todas pertencentes à Fundação Padre Antonio Dante Civiero (FUNACI).

[39] Nome dado ao professor que atua na EFA, contudo aqui usarei a denominação educador.
[40] Cidade do Espírito Santo.

Quadro 8 - Escola Família Pertencente à FUNACI.

Escola	Município	Ano de Fundação	Nível de Ensino
Escola Família Agrícola do Baixão do Carlos	Teresina – PI	1985	Ensino Fundamental (atualmente com Ensino Médio)
Escola Família Agrícola de Miguel Alves	Miguel Alves – PI	1998	Ensino Fundamental
Escola Família Agrícola de São Pedro do Piauí – EFA São Pedro	São Pedro do Piauí	1998	Ensino Fundamental
Escola Família de Turismo – EFTUR	Teresina-PI	2005	Ensino Médio e Pós-Médio

Fonte: Relatório Anual FUNACI (2015) adaptado pela autora.

Uma curiosidade acerca da implantação das EFAS no Piauí, é que apesar do sacerdote jesuíta Pietrogrande iniciar efetivamente esse trabalho, foi o Padre João de Deus que primeiramente quis implantar esse modelo de escola no Piauí, como pode ser observado nas falas a seguir:

> [...] antes da FUNACI e antes de Padre Humberto chegar ao Piauí, Padre Anchieta juntamente com o Padre João mandaram pessoas para o Espírito Santo, em 1982, para fazer formação e voltar para o Piauí com o propósito de implantar a Escola Família Agrícola. Questão anterior a chegada de Padre Humberto. Padre Anchieta ficava na região de Colônia do Gurguéia e tinha ligação com a diocese de Oeiras, com o Padre João. Colônia do Gurguéia era pertencente a Eliseu Martins e Eliseu Martins pertencia à diocese de Floriano- Oeiras, por isso a ligação com Padre João. (João Emílio Lemos Pinheiro)
>
> [...] em 1983 eu conheci um pouco as escolas Família Agrícola na França. Depois conheci aqui no Brasil lá em Vitória, do Espírito Santo Padre Humberto com estas escolas naquela região. [...] nós mandamos dois professores para passarem seis meses lá em Vitória, nas escolas do Padre Humberto, conhecendo o funcionamento, toda metodologia, como é que isso se dava, porque era um grande questionamento a questão da alternância, o aluno/aluna ficarem quinze dias em casa e quinze dias na escola não era tão compreensível. (Pe. João de Deus)

Apesar do desejo do Padre João de Deus em implantar a EFA na região de Oeiras em meados do ano de 1983, um imprevisto aconteceu, o padre foi enviado em missão para África, retornando somente anos mais tarde para a referida cidade. Mesmo tendo se distanciado dessa região, ao voltar o sacerdote continuou com o seu desejo e sua luta em implantar a Escola Família Agrícola naquela região. No entanto, a implantação segundo Padre João de Deus, da escola em Oeiras, se deu somente na década de 1997. Para isso contou com o apoio do bispo

da época daquela região Dom Edilberto Dinkeborg, a qual deu nome à Fundação em que Padre João de Deus presidia e preside até os dias atuais. Na ocasião implantou 7 (sete) Escolas Famílias Agrícolas na cidade de Oeiras e em seu entorno, atualmente funcionado 6 (seis) EFA's.

A terceira instituição a criar uma EFA no Estado do Piauí foi a Fundação Santa Ângela, que sob a responsabilidade da congregação de religiosas foi responsável por implantar uma EFA na cidade de Pedro II, EFA-Santa Ângela. Assim, ao todo foram criadas 14 (quatorze) escolas administradas por fundações eclesiásticas, essas tendo à frente da sua administração religiosos e religiosas, o que não se difere da sua criação na França, assim como sua implantação no contexto brasileiro. Ressalto que o fato dessa criação está ligado à igreja, isso não traz nenhum descrédito para o projeto EFA bem como a formação oferecida por ela.

No entanto, outras necessidades foram surgindo em diversas regiões do Piauí, bem como o desejo de uma escola nos moldes da Escola Família Agrícola, o que culminou com a implantação de mais 4 (quatro) EFA's, a partir de discussões das associações, sindicatos, igreja, comunidade e cooperativas, contando com o apoio da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). Associação esta, criada no ano 2004 com o desafio de uma maior articulação entre todas as EFA's, como inferida na fala de João Emilio Lemos Pinheiro, ao apontar sobre o surgimento da associação das escolas e sua função:

> E assim foi estabelecida essa nova entidade, com a "função de articulação e assessoramento, respeitando a autonomia de cada entidade sócio-fundadora, e passando a conduzir a implantação de novas EFA's como também o assessoramento pedagógico de todas elas. (João Emílio Lemos Pinheiro)

É importante evidenciar que estas Escolas Famílias Agrícolas, por serem autônomas e ficarem em territórios diferentes receberam a denominação de EFA's territoriais, são elas: Escola Família Agrícola Serra da Capivara (EFASC), Escola Família Agrícola de Cristino Castro (EFACC), Escola Família Agrícola de São João do Arraial (EFASJA) e a Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM), lócus de nossa pesquisa, que tem em seu objetivo "[...] contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo, formando profissionais técnicos em Agropecuária capazes de intervir positivamente para melhoria da atual realidade no campo" (EFAEM, 2018, p. 7).

Sincrônico a este objetivo há também a sua fundamentação metodológica que se propõe uma formação baseada nos princípios da Pedagogia da Alternância, se inquietando não

meramente com um ensino técnico e teórico, mas sim com uma formação que se preocupa com os conteúdos, e com um projeto educativo que dialogue com as necessidades do contexto a qual as famílias e alunos vivem. Uma formação, que perpasse para "[...] fora dos padrões convencionais, para além dos muros da escola, buscando uma aproximação entre os meios de vida familiar, socioprofissional e escolar" (EFAEM, 2018, p. 11).

No Piauí existe atualmente 17 escolas famílias agrícolas, distribuídas em diferentes territórios, nomeados de "território da cidadania" como mostra a Figura 8:

Figura 8 - Escolas Famílias Agrícolas no Piauí – Divisão por territórios.

Fonte: Mapa retirado do Relatório AEFAPI, com adaptações da pesquisadora (ALVES, 2014).

Esse modelo de educação tem sido visto como uma referência no que tange aos aspectos curriculares e metodológicos, vindo ao encontro das reflexões tecidas acerca da Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância instiga os educadores à necessidade de se romper com os valores tradicionais e conservadores que historicamente foram imbuídos, ou seja, defendem que é necessário e possível um envolvimento crítico na produção do

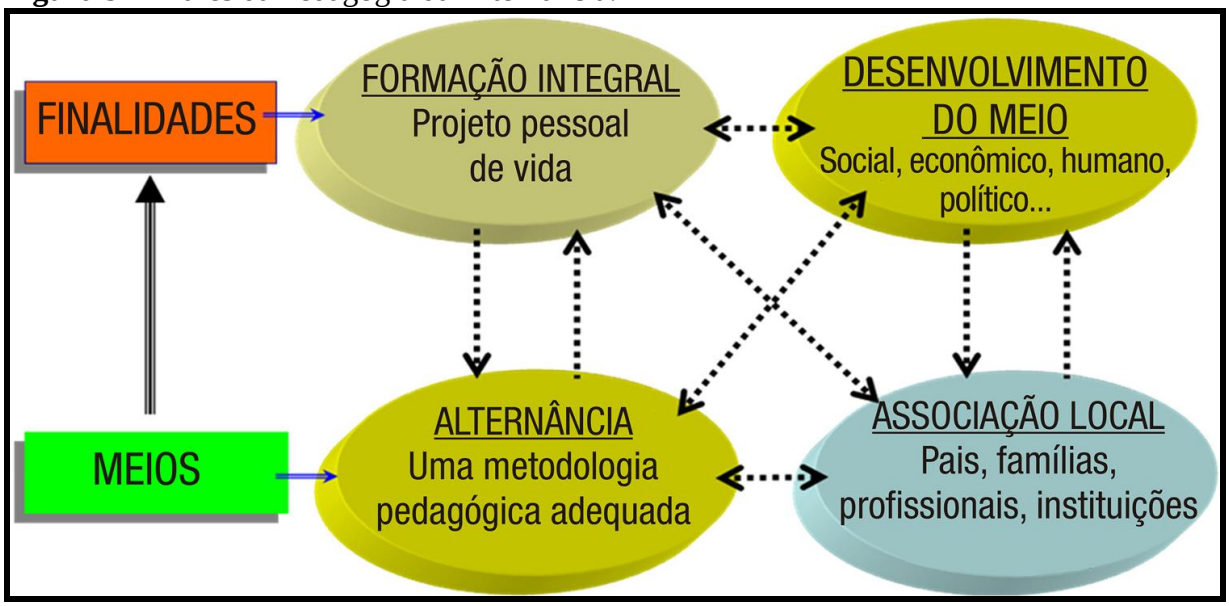
conhecimento com vistas à emancipação das pessoas, para tanto tem uma forma diferenciada de trabalhar esta pedagogia levando em consideração especificidades próprias das mesmas.

Nessa perspectiva e considerando tal singularidade a EFA, prioriza uma formação que considere o fazer do educador, e que parta de sua própria experiência, uma vez que segundo Lorenzini (2007) ao iniciar suas atividades em uma Escola Famílias Agrícola, o educador tem o dever de procurar uma formação específica, não importando se este é uma pessoa com curso técnico ou superior. Esta formação é importante visto que é preciso entender bem os instrumentos pedagógicos da alternância.

2.2.1 Os Pilares e os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, é um sistema educativo para além da escola, que tem a finalidade de promover a formação integral dos educandos. Para tanto a formação neste projeto educativo deve perpassar pelos quatro pilares (Figura 9) que se constituem de acordo García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 66), como "[...] as bases do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento do CEFFAs" e que ainda segundo o mesmo autor tem em sua caracterização "aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada como CEFFA".

Figura 9 - Pilares da Pedagogia da Alternância.



Fonte: UNEFAB (2005).

A Figura 5 apresenta em suas finalidades como eixos principais a formação integral e o desenvolvimento local sustentável com o objetivo de conseguir a "promoção e o

desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo através de formação integral principalmente de adolescente, mas também, de jovens e adultos" (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 95). E como estratégias para conseguir tais objetivos unindo-se as finalidades, existem os meios que são a alternância e a associação, em que de acordo com Jesus (2011, p. 71), todos esses elementos "[...] estão inseridos num processo dinâmico, que sustenta o trabalho da Escola Família Agrícola".

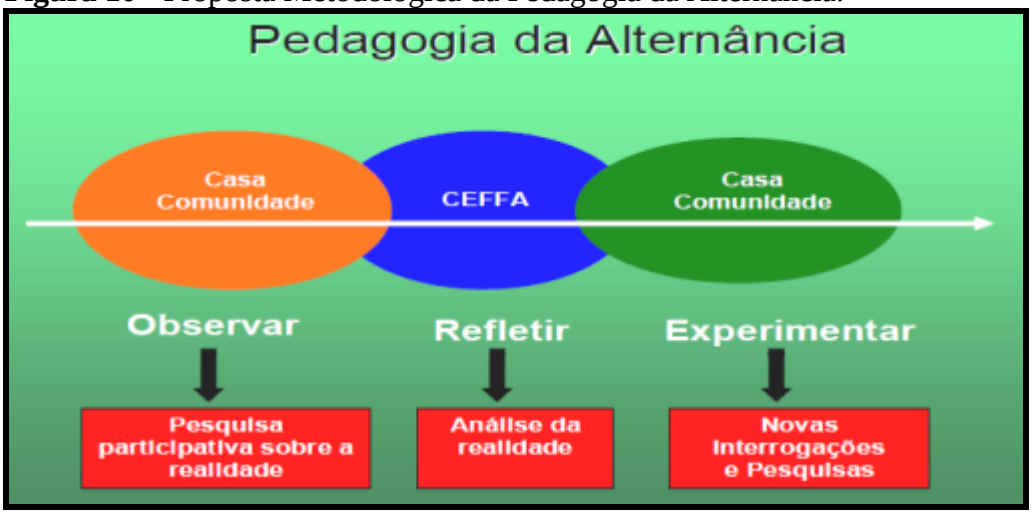
Contudo, para que de fato os pilares da Pedagogia da Alternância sejam efetivados, é preciso compreender como é o fazer metodológico desta pedagogia, uma vez que para ser desenvolvida, esta necessita de instrumentais metodológicos específicos. A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que se baseia e se articula no tempo e no espaço, alternando tempos formativos, que podem ser semanais, quinzenais ou de acordo com a realidade de cada contexto escolar. Estes tempos formativos denominados de sessão escola e sessão familiar se caracterizar de acordo com Mattos (2014, p. 16), em:

> [...] articular o conhecimento dos sujeitos do campo com o conhecimento científico, por meio da alternância do tempo e do espaço. Ou seja, os jovens permanecem um período nos Centros Familiares de Formação por Alternância, onde há o desenvolvimento de conhecimentos e a socialização das práticas e dos desafios, e um período aplicando os conhecimentos adquiridos, nas propriedades onde vivem junto à família.

Esse modelo metodológico permite ao alternante, uma reflexão sobre seus fazeres, vivências e conhecimentos empíricos, partindo da ideia de que a vida ensina mais que a escola, contudo precisa da escola para cientifizar e aperfeiçoar esses saberes. Na Pedagogia da Alternância a família e a propriedade são reconhecidas como espaços formativos, visto que é nesse ambiente que os alunos colocam em prática os aprendizados adquiridos na sua estadia escolar (sessão escola).

No entanto, é válido enfatizar que o "colocar em prática" na sessão familiar, não se delineia como uma mera forma mecânica de um simples fazer, mas sim, caracteriza um espaço onde surgirão reflexões e dúvidas que posteriormente no coletivo da escola serão discutidas, estudadas e refletida, gerando encaminhamentos que possibilitarão as possíveis soluções, num processo contínuo de ir e vim como pode ser observado na Figura 10:

Figura 10 - Proposta Metodológica da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Folder de divulgação da Metodologia do CEFFA (UNEFAB).

Corroborando com o exposto no parágrafo anterior, a Figura 10 demonstra a articulação que é desenvolvida entre os tempos e os espaços formativos na Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) indica que este modelo metodológico, se caracteriza ao mesmo tempo como ponto de partida e chegada do processo de ensino e aprendizagem do discente, ou seja, é uma formação contínua na descontinuidade das atividades. Para o autor ao se constituir em três tempos a ação entre os espaços formativos, este culmina numa ação constituída de cinco fases em que se inicia em ler a realidade a partir do ver, observar e coletar dados. Em seguida é a fase da expressão e formalização dos dados, para posteriormente questionar e problematizar esses dados com vistas a busca de respostas para seguidamente aplicar e experienciar o conhecimento adquirido durante esse processo formativo ao longo da alternância.

Contudo, para que o modelo metodológico da Pedagogia da Alternância aplicada na Escola Família Agrícola logre êxito, é necessário que sejam aplicados os instrumentos pedagógicos pertinente ao fazer educativo dessa metodologia de ensino. Contribuindo com essas reflexões Benisio (2018, p. 69) infere que os instrumentos pedagógicos se caracterizam como dispositivos de ação que se responsabilizam pela a "[...] efetivação da Pedagogia da Alternância, permitindo ao estudante relacionar-se com a família, os parceiros da formação, o conhecimento científico e o meio socioprofissional e cultural, buscando sua formação integral e o desenvolvimento do meio". Os instrumentos pedagógicos adotados na Pedagogia da Alternância são assim caracterizados:

O plano de Estudo é uma pesquisa participativa que acontece a partir de um tema previamente escolhido referente a realidade de cada discente e/ou de sua comunidade,

propiciando a articulação dos saberes dos discentes, famílias e escola. Este instrumento é organizado a partir de 3 (três etapas) como evidenciado por Benisio (2018):

A primeira etapa é preparada pela equipe de monitores e caracteriza-se em planejar os temas e objetivos a serem desenvolvidos durante o ciclo formativo. Os temas escolhidos consideram a realidade local e individual dos alternantes, são divididos por série pois a cada ano existe um eixo gerador[41] que norteia a escolha desses temas. No primeiro ano o eixo gerador e as temáticas propostas para este, tem a primícia de despertar e/ou motivar no discente o interesse pelo campo, o olhar para a família e comunidade.

No segundo ano estas temáticas devem despertar no discente olhar para o desenvolvimento da comunidade a partir das potencialidades existente na mesma. Nessa etapa o educando é instigado a refletir sobre seu meio socioprofissional e iniciar o seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ), nomenclatura que o plano de estudo passa a ter no terceiro ano. Contudo, é caracterizado como um instrumento pedagógico por propiciar ao discente pensar em seu projeto de vida profissional futura. No terceiro ano tem-se a concretização das etapas anteriores. Ao final deste ano, os jovens devem entregar e apresentar o seu PPJ, que se constitui em um projeto produtivo desenvolvido pelos alunos em seu meio sócio-familiar-profissional.

A segunda etapa de organização e aplicação do Plano de Estudo consiste na elaboração de questionamentos que culminará em um roteiro de pesquisa para o discente desenvolver em sua sessão familiar. Nessa etapa, antes da elaboração do roteiro é importante que o educador faça a motivação prévia do respectivo plano de estudo, que se dá através de uma ferramenta chamada de chapéu[42]. É válido enfatizar que após a elaboração dos questionamentos é feito o "enxugamento" comumente chamado pelos educadores da EFA, ou seja, é reestruturado o roteiro de pesquisa elaborado pelos discentes, observando as normas e regras padrão da escrita acadêmica.

Após todo o fazer da segunda etapa, parte-se para a entrega do roteiro de pesquisa do plano de estudo, configurando-se coma a terceira etapa desse processo educativo. Todo esse processo foi observado no fazer da EFAEM, demonstrando a escola desenvolve os planos de

[41] Tema geral que será aprofundado durante todo ano. O eixo gerado dar os indícios dos planos de estudos que serão pesquisados.

[42] Caracteriza-se como uma espécie de cabeçalho que é posicionado antes do roteiro de pesquisa, podendo ser uma frase motivadora e instigadora; uma parte de letra de uma música; um pensamento filosófico; uma frase educativa ou um texto criado pelos estudantes na confecção do questionário do Plano de Estudo. O chapéu não deve em momento algum dar respostas ao Plano de Estudo e nem afirmar nada, deve instigar a curiosidade do estudante e da família. Esse momento é motivador pelo educador. (BENISIO, 2018)

estudo conforme os princípios da Pedagogia da Alternância, contudo nem todos os educadores participam deste processo.

O plano de estudo, dentre os instrumentos pedagógico é considerado o mais importante, uma vez que sua realização possibilita o confronto e a socialização com as diversas realidades e com os conhecimentos científicos produzidos no espaço da EFA, por isso a importância de quando o educador se propõe a trabalhar na Escola Família Agrícola, este procure conhecer e compreender a aplicabilidade e objetivo desse instrumento pedagógico, como aponta Dorothy:

> Durante todos esses anos que sou monitora aqui na EFAEM, eu sempre falo que o plano de estudo é muito importante, por isso que eu, você e todos nós precisamos conhecer ele bem, porque se não a gente não vai conseguir desenvolver o aluno, a gente não vai conseguir fazer a interdisciplinaridade, a gente não vai conseguir dialogar com as famílias. Por isso que todo professor tem que saber como é o plano de estudo.

No entanto, este instrumento não funcionará se não dialogar com os demais instrumentos pertencentes a Pedagogia da Alternância, esses instrumentos estão caracterizados de forma sintetizada no Quadro 9.

Quadro 9 - Instrumentos Metodológicos da Pedagogia da Alternância.

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS	**CARACTERIZAÇÃO**
Colocação em Comum	A segunda atividade-chave da Pedagogia da Alternância, encontra suas raízes no plano de estudo, visa à exploração dos avanços adquiridos através da aprendizagem teórico-prática dos educandos por meio de suas experiências e vivências. Após a pesquisa do plano de estudo, este é colocado em comum com todos os educadores e alunos da escola.
Tutoria	Além do papel de educador, este também age como tutor, a qual tem como objetivo acompanhar os educandos tanto em sua estadia escolar quanto na sessão familiar, em todos os aspectos sejam sociais, pedagógicos, humanos, afetivos dentre outros.
Caderno da Realidade	É a formalização escrita e organizada do processo de experiência com o plano de estudo, visita de estudo e intervenção externa. Com o exercitar dessa prática, o jovem desenvolve várias habilidades, principalmente, na arte e na produção escrita.
Visita de Estudo	É realizada em locais de experiências, permitindo o confronto de seus conhecimentos com os conhecimentos adquiridos na visita realizada. Leva o jovem para o momento de confronto da teoria com a prática.
Intervenção Externa	São palestras com profissionais afins, que se somam com os conhecimentos apreendidos e produzidos. Estas palestras são sugeridas, principalmente, pelos temas de plano de estudo.
Caderno de Acompanhamento	É um tipo de agenda escolar, confeccionada pela própria entidade que congrega as escolas famílias agrícolas no Brasil. Este instrumento pedagógico, permite ao aluno fazer suas anotações, tanto das experiências

	vivenciadas na sessão familiar como no cotidiano escolar
Visita às Famílias	São momentos de integração dos profissionais da Pedagogia da Alternância com os familiares dos alunos e sua comunidade. Favorece a aproximação da família com os educadores e destes com a realidade do aluno
Serões	São atividades realizadas no período da noite, nas sessões escolares, com o objetivo de complementar a aprendizagem. As atividades são variadas, desde reforço escolar, atividades esportivas, palestras, formação humana e serões livres, que ficam a critério de cada professor, conforme sua programação.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Alves (2014).

Observe a partir do Quadro 9, que os instrumentos dialogam entre si. Desse modo, para que a educação desenvolvida na EFA consiga atingir seus objetivos, é necessário a compreensão de cada instrumento bem como a participação dos educadores na realização deles. Todavia, isso foi apontado pelos interlocutores da pesquisa, ainda como uma dificuldade dos educadores em acompanhar a implementação de todos os instrumentos pedagógicos, como descrito nas falas a seguir:

> **Galdino**: [...] infelizmente ainda nós temos aqui na escola muitos monitores que não participam por exemplo da colocação em comum do PE, onde a gente sabe que é um momento muito importante, de conhecer o aluno, suas dificuldades, de conhecer sua comunidade, sem falar que é importante eu participar da colocação em comum porque vou precisar disso que ele traz da sessão familiar, vou precisar na minha aula [...] só vou saber qual atividade de retorno vou mandar se eu ver o que faltou ele trazer do plano de estudo, mas como eu disse, infelizmente ainda nem todos participam.
> **Roseli**: [...] as visitas as famílias a gente faz, não como deveria ser, porque requer custo, aí as vezes eu tenho que ir fazer a visita, mas que fica no meu lugar na sala de aula, quem vai botar o combustível no meu transporte para eu ir à família.
> **Dorothy**: Eu compreendo assim, antes a gente tentava fazer as visitas por família, mas as vezes não dava por causa dos custos, só que sentamos e encontramos outra forma de fazer. Agora fazemos um mutirão no mês de julho e outro em janeiro, porque aí nós vamos para uma certa comunidade e lá reunimos as famílias e fazemos essa visita, depois marcamos em outra e fazemos a mesma coisa, mas mesmo fazendo desse jeito, ainda tem monitor que não vai participar das visitas as famílias.

Galdino mostra uma preocupação com a não participação dos educadores no momento da colocação em comum, uma vez que este momento, é aquele em que são reunidos os discentes para a apresentação da pesquisa realizada na sessão familiar que servirá de norte tanto para proporcionar uma discussão entre realidade e conhecimento escolar, quanto um espaço de troca de experiência entre as diversas realidades dos discentes.

Segundo Jesus (2011) a colocação em comum exige do educador estar atento ao que os alunos trazem para a socialização, pois é o responsável de mediar e problematizar questões

que não ficaram claras na pesquisa trazida a partir do plano de estudo, ou seja a partir de uma tessitura de uma síntese geral, perceber as fragilidades e utilizar a atividade de retorno para nova pesquisa e consequentemente novos dados a se perceber da família, comunidade e meio em que o aluno vive.

Ainda segundo essa autora "[...] toda síntese não se constitui numa verdade absoluta, mas numa tentativa provisória de sistematização do conhecimento construído por sujeitos históricos, sociais dentro de um espaço-tempo em movimento" (JESUS, 2011, p. 83). Por essas razões torna-se de suma importância a participação de todos os educadores nesse momento de socialização.

A partir da fragilidade percebida, e após as discussões sobre o fazer pedagógico e sobre os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância, os educadores sentaram e reorganizaram a forma de condução dessa atividade, a contento para que todos os educadores pudessem participar. Na ocasião observaram que essa mudança foi positiva, pois oportunizou um diálogo entre os componentes curriculares e as pesquisas do plano de estudo, bem como propiciou a resolução de desafios, que porventura possam surgir durante essas pesquisas, como observa **Adelaide**:

> Com a colocação em comum das duas turmas juntas agora, dar para a gente se organizar melhor, dar para todo mundo assistir, ver juntos os resultados que eles trazem do plano de estudo, fica melhor para pensar na resolução das dificuldades, de conversar sobre quais conteúdos vamos usar naquele bimestre, enfim gostei muito dessa mudança de colocação em comum.

Outra dificuldade apontada pelos interlocutores da pesquisa, como evidenciada na fala de Roseli e Dorothy anteriormente, é a realização das visitas às famílias, instrumento este que é fundamental "[...] para promover uma relação de intercâmbio entre família e escola, propiciando assim uma troca entre ambos" (BENISIO, 2018, p. 64). Esta ferramenta pedagógica oportuniza aos educadores conhecerem o lugar de fala de seus educandos, bem como refletirem junto aos educandos e família temas sobre pertinentes a questões pedagógicas, técnicas/agrícolas, ambientais e sociais.

Percebi, a partir das falas e das minhas observações, que alguns educadores têm a dificuldade de participar das visitas as famílias e em especial das que residem em comunidade campesinas mais distantes, fator este que muitas vezes se agrava devido aos educadores também exercerem funções profissionais em outras instituições. Dificuldade esta que advém dos baixos salários na EFA.

No que concerne às visitas a famílias, foi encaminhado juntos aos educadores, que estes iriam se organizar para participar do mutirão de visitas às famílias, haja vista que estas já acontecem duas vezes por ano, e que quando não conseguissem participar dessas visitas, sentar-se-iam com a equipe de educadores para tomar conhecimento das vivencias durante a realização desse processo metodológico. É válido enfatizar, que não tive como observar se este encaminhamento foi concretizado conforme acordado, pois devido a necessidade de distanciamento social, foi prudente adiar essas visitas.

Reavivo que os instrumentos pedagógicos na Pedagogia da Alternância são elementos pertencentes ao plano de formação, que surge a partir dos eixos geradores que dialogam com o meio sócio comunitário-profissional-familiar-produtivo. É pertinente destacar que um bom plano de formação é construído depois de ouvir os discentes e suas famílias sobre suas necessidades e a do meio em que vivem. Deste modo, ao discutir na formação com os interlocutores da pesquisa sobre o plano de formação, observei a necessidade de um diálogo com os membros representantes da associação de pais da EFAEM e sindicatos locais, uma vez que não se podia convocar toda a comunidade escolar para a referida discussão devido ao momento pandêmico, como pode ser observado nas falas a seguir:

> **Chico Mendes**: Por mais que os temas geradores tentam envolver as famílias e a comunidade no geral, confesso que no processo de Construção do Plano de formação, não há o envolvimento das famílias.
> **Humberto**: A EFAEM precisa mesmo de adequar e ou construir um PF que atenda as especificidades da sua clientela com olhos voltados na oferta do curso profissionalizante que oferece e ouvindo as famílias que é parte muito importante.

A partir das falas de Chico Mendes, Humberto e das minhas observações, constatei que existe um plano de formação na escola, construído coletivamente entre os educadores da escola levando em consideração os conhecimentos adquiridos a partir da colocação em comum dos planos de estudos pelos alunos, bem como das visitas às famílias realizadas por estes. Entretanto, o PF não foi construído a partir do exercício de escuta da comunidade escolar. Neste ponto, Gimonet (2007) afirma que a construção do plano de formação é de responsabilidade do diretor da EFA, juntamente com sua equipe de educadores, mas que antes de qualquer ação, este fazer pressupõe "[...] um trabalho de cooperação entre representantes dos vários parceiros de formação e dos administradores da associação. Este grupo de pessoas podem constituir o comitê responsável que valida o plano de formação" (GIMONENT, 2007, p. 72-73).

Com base nos direcionamentos do autor antes mencionado, foi realizada juntamente com os educadores, uma manhã de encontro com os pais e representantes dos sindicatos locais, com o objetivo de ouvi-los para compreender os desafios que estes encontram em suas comunidades e como é seu diálogo e interação com as pessoas deste espaço. Foi uma manhã bem produtiva, na qual os educadores puderam perceber a importância desse exercício de escuta antes da elaboração do plano de formação como se pode ver na fala de **João**:

> Achei bem positivo o encontro com as famílias, tudo que foi discutido, porque a partir dessas escutas com os pais, os parceiros, com essas pessoas da comunidade a gente percebeu muita coisa que não tinha noção e agora ficou mais claro para formular o plano de formação com os temas geradores.

Deste modo, após o encontro com as famílias, os educadores foram instigados a refletir sobre as discussões com as famílias e a partir disso pensarem no plano de formação em atividade na escola, para tanto foram divididos em grupos (rodas de conversa) e entregue uma cópia do referido plano para análise, reflexão e posterior discussão como pode ser observado na Figura 11:

Figura 11 - Roda de Conversa: Reflexão sobre os Planos de Estudos.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Por conseguinte, as discussões tecidas nas rodas de conversas menores, foram momentos da colocação em comum acerca das percepções sobre o plano de formação em uso na EFAEM. As conclusões aferidas pelos interlocutores foram as seguintes:

a) Os eixos geradores precisavam ficar mais claros e dialogarem melhor com as especificidades locais;
b) A quantidade de planos de estudos não oportunizava um trabalho de ação-reflexão-ação sobre eles;
c) Os temas do plano de estudos precisavam de uma articulação com os eixos geradores;
d) Não constava no plano de formação o momento da interdisciplinaridade.

Ao detectar os pontos críticos do plano de formação em uso na escola, a etapa seguinte foi a elaboração do mesmo, refletindo sobre as temáticas e quantidades de plano de estudo a serem desenvolvidos na EFAEM, culminando no atual plano de formação adotado pela escola (ANEXO B). Esta dinâmica pedagógica exigiu do educador que compreendesse todo esse processo metodológico. A esse despeito **Adelaide** assinala que:

> Gente eu quero falar assim, hoje eu olhando a nossa caminhada nesta formação desde lá de 2019, quando a professora chegou aqui para falar com a gente mostrando a proposta da pesquisa dela e a proposta dessa formação, eu pensei, ah! Vai ser mais uma formação da PA, aí a gente foi trilhando o caminho, lendo os textos, fazendo as discussões, fomos errando, mas também fomos acertando até chegar na construção do plano de formação, um trabalho de formiguinha como a professora sempre fala, e hoje eu consigo ver no plano que nós construímos, consigo ver bem nítido como a gente vai desenvolver os planos de estudos, a colocação em comum, a atividade de retorno que a gente não conseguia fazer porque não tinha como ter tempo com os 10 (dez) planos de estudos que a gente tinha, agora com 5 (cinco) PE vai dar tempo de seguir a lógica da formação aqui da escola. Hoje eu posso dizer que compreendo o plano de formação, compreendo e conheço o plano de formação.

A partir da fala de Adelaide, fica clara a importância de participar do processo de construção do documento norteador da prática educativa da EFA, uma vez que a construção coletiva desse documento proporciona a compreensão dos temas a serem desenvolvidos, fazendo com que os educadores reflitam sobre como e qual instrumentos metodológicos poderão ser explorados para o aprofundamento das temáticas previamente elaboradas.

É pertinente evidenciar que durante as observações, se percebeu que os educadores a partir da elaboração dos temas, iniciaram um processo de articulação das temáticas do plano de estudo com os conteúdos curriculares, havendo por parte dos mesmos uma pequena dificuldade nessa relação. Todavia, compreendo, que é um processo que vai melhorando com a prática e que nem sempre é possível fazer uma articulação entre plano de estudo e conteúdos curriculares.

A partir das discussões delineadas neste capítulo, trago no capítulo seguinte uma discussão sobre a formação de professores demonstrando uma breve trajetória de seu percurso histórico e como a formação para professores que atuam nas escolas do campo foram vistas durante esse percurso.

CAPÍTULO III
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO E SEU REFLEXO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Considerando que para entender o presente é importante rememorar o passado. Neste capítulo promovo uma discussão acerca da formação de professores na Educação do Campo no contexto brasileiro, procurando organizar um panorama desse percurso formativo, considerando o contexto histórico, a legislação vigente, as características dos cursos formadores de professores bem como de suas metodologias.

Nesse sentido, no primeiro momento apresento uma discussão acerca da trajetória formativa dos professores desde a educação jesuítica, passando pela Escola Normal até chegar ao século XXI, com a criação de programas de formação de professores a exemplo do PRONERA e PROCAMPO/LEDOC, na perspectiva de compreender esse percurso histórico com vistas à formação de professores para as escolas do campo.

Após a compreensão do percurso histórico, o texto contempla uma reflexão acerca do segundo eixo categórico: Formação Continuada de Educadores do Campo com base nos dados produzidos durante a pesquisa-ação. Para tanto, o capítulo está embasado em Arroyo (2007), Bicalho (2018), Borges *et al* (2011), Mendes Sobrinho (2006), Molina (2014), Saviani (2005, 2009), Scheibe (2008), Silva (2003), Vighi (2015), dentre outros autores.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TRAJETÓRIA PERMANENTE

Ao fazer uma breve retrospectiva acerca da formação de professores no Brasil é relevante rememorar que apesar da educação como forma institucionalizada ter surgido no Brasil com a chegada dos Jesuítas, “[...] que utilizava o ensino elementar como instrumento de catequese” (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 88), essa formação somente teve sua primeira evidência a partir do século XIX. No entanto, “[...] o trabalho desses professores passava por rigoroso controle, desde a seleção dos livros até as questões que, por eles, seriam abordadas, principalmente, as referências ao ensino de Filosofia e Teologia” (p. 88). Assim, a presença do professor enquanto atividade laboral no contexto brasileiro no período Colonial se entrelaça às atividades educativas desenvolvidas por padres da ordem dos Jesuítas os quais qual não tinham uma formação pedagógica para tal atividade. O período Imperial não se difere do período Colonial em relação a formação de professores.

Assim, só se percebe uma preocupação com a preparação dos professores para o exercício da docência a partir da promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras (BRASIL, 1827), que estabelecia em seu bojo o ensino mútuo e o treinamento de professores com financiamento próprio nas capitais das respectivas províncias, cuja intencionalidade era acondicionar uma sociedade com disciplinas e regras, a partir de um ensino mecanicista que "capacitasse" alunos a ler, escrever e contar com vistas a ser mão de obra. Percebo, portanto, a indiferença acerca da formação de professores, uma vez que esta não tinha apoio financeiro do governo, demonstrando dessa forma que a educação, era direcionada para poucas pessoas, para a elite.

Somente no século XIX, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, o qual responsabilizou as províncias do ensino Primário é que se tem as primeiras iniciativas de uma formação docente no Brasil, com a criação das Escolas Normais, que instruíam os professores para atuarem no ensino elementar, experiência esta, que aconteceu inicialmente na província do Rio de Janeiro por meio Lei nº 10,de 1835, (BERTOTTI; RIETOW, 2013) e sendo multiplicada nos anos seguintes por outras províncias como evidencia Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006):

> Temos, então, como primeiras Escolas Normais, criadas nas províncias, a de Niterói, em 1835; da Bahia, em 1836; do Pará, em 1839; do Maranhão, em 1840; do Ceará, em 1845; de São Paulo, em 1846, posteriormente, são criadas a Escola Normal da Paraíba, em 1854, a de Pernambuco e a do Piauí, em 1864; a do Rio Grande do Sul, em 1870 e a de Goiás, em 1882. (p. 89)

Todavia, as Escolas Normais durante o Período Imperial, não obtiveram êxito, visto que estas caracterizaram-se por completa inconstância, principalmente, no que se refere à falta de apoio do governo ocasionando dessa forma um funcionamento fragilizado e intermitente culminando como apontado por Gatti (2019, p. 21), em "[...] uma trajetória complicada, com criações e interrupções contínuas", para só alcançaram algum êxito a partir de 1870.

Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 90) destacam que a Escola Normal "[...] apresentava uma série de problemas que envolviam a programação, o horário de funcionamento ou, por exemplo, o desenvolvimento de poucas atividades de natureza prática e que não garantia a devida profissionalização", o que corroborava com toda a fragilidade apontada anteriormente, somado a isto, ainda tinha o fato que mesmo os professores na Escola Normal serem os mais instruídos das respectivas províncias, estes não possuíam uma formação didático-pedagógica. Os autores evidenciam ainda que apesar de toda essa

problemática e fragilidade não podem "[...] negar a contribuição das Escolas Normais como espaço de formação e, ao mesmo tempo, de produção e profissão docente" (p. 90).

A esse respeito é pertinente evidenciar ainda, a reforma educacional iniciada pelo Estado de São Paulo, em 1890, que instituía a instrução primária, a criação dos grupos escolares e a implantação das escolas normais nesse estado (BERTOTTI; RIETOW, 2013) e que mesmo não possuindo uma mudança relevante até na década de 1920, a reforma da Escola Normal de São Paulo, a partir da capital se espalhou pelas principais cidades do interior deste estado, tornando-se referência para instituições e educadores de todo o país que eram direcionados a estagiar nesse modelo de escola, ocasionando sua expansão pelo país e seguindo a sua forma padrão de educação.

Com isso, até em meados da década de 1930 os professores que exerciam suas atividades docentes no ensino público, ou eram professores oriundos das Escolas Normais ou eram professores leigos que desenvolveram seu conhecimento com o exercício docente. Esse cenário muda, inicialmente, somente com a Revolução de 1930 que culmina com o inicio da era Vargas no Brasil, dando destaque para as Reformas de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo motivada pelo movimento renovador, e que resultou em duas importantes iniciativas a primeira o Instituto de Educação no Distrito Federal no ano de 1932 e a segunda em São Paulo no ano de 1939.

Estas reformas tinham como propostas que a formação de professores tivesse como eixo norteador a experimentação pedagógica sem deixar de lado um conhecimento científico, assim, seu currículo compunha bases disciplinares que descaracterizava a antiga Escola Normal transformando-a em Escola de Professores. Segundo Saviani (2005), Anísio Teixeira descreveu o programa ideal a qual deveria ser implantado nessa formação compreendendo três modalidades de cursos: curso fundamentos profissionais; cursos específicos de conteúdo profissional e curso de integração profissional, como se pode observar:

> 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2005, p. 17)

É importante evidenciar que, ao analisar a citação em referência, não se percebe nada que dialogue e/ou evidencie o ensino para a população proveniente dos espaços do campo nesta proposta curricular de formação para professores, deixando claro que ainda perpetua neste contexto o descaso com essa população.

Com o propósito de uma formação de professores que superasse as lacunas deixadas pela proposta formativa da Escola Normal, os Institutos de Educação, emergem com o propósito de "[...] contribuir para um novo padrão de escolas normais em nível secundário (hoje médio) e, com sua elevação ao nível universitário" (GATTI, 2019, p. 22). Tais ações culminando, portanto, na criação da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo (USP). Incorporado a esta, o Instituto de Educação Paulista, tendo como padrão a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual tinha como modelo de licenciatura o chamado "Esquema 3+1".

Este modelo surge como um meio paliativo em sanar a falta de professores qualificados para lecionarem nestas instituições, problema surgidos na educação no Brasil na conjuntura em questão. Desse modo, este esquema consistia que o aluno para ser considerado habilitado a lecionar a nível de licenciatura, deveria cursar 3 (três) anos de disciplinas especificas (bacharel), e posteriormente, cursar mais 1 (um) ano com disciplinas específicas para a formação didática, caracterizando-se dessa forma como uma "[...] cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias" (GATTI, 2019, p. 23).

É importante considerar que aqui está se tratando de reformas ocorridas já no Estado Novo, na Era Vargas, e que as discussões tecidas desde o Período Colonial até o momento, em nenhuma das propostas e/ou reformas é percebida uma que contemple a formação de professores atuantes em escolas rurais, sequer discussões sobre essa educação. Ainda assim, é na Era Vargas, que surge a primeira discussão acerca da educação rural, e no tocante a formação de professores para este espaço, que surge pela influência do Ruralismo Pedagógico "[...] que defendia a proposta de uma instituição para a formação específica para professores do meio rural, no âmbito das Escolas Normais Rurais" (COSTA, 2016, p. 100). A partir desse movimento, foram construídas Escolas Normais Rurais, nas diferentes regiões do país apoiada pelo Governo Federal, sendo a primeira escola construída em Juazeiro do Norte-Ceará, no ano de 1934, e assumida pelo poder público somente 24 anos depois.

Com o Golpe Militar em 1964, a Reforma Universitária que aconteceu por meio da Lei nº. 5.540/1968 (BRASIL, 1968) traz uma mudança no cenário antes construído para a formação de professores na educação superior brasileira. Uma vez que o ensino passa a ser

ofertado prioritariamente em universidades, como pode ser observado no Art. 2, do Capítulo I da lei em evidência, a qual aponta que: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”, ocasionando dessa forma, a limitação da atuação das faculdades, bem como a duplicação de atividades para o mesmo fim, visto que houve um reagrupamento das universidades por meio da federalização.

Na década seguinte, em decorrência da promulgação da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), é implantado o Primeiro e Segundo graus antes denominado de ensino Primário e Médio. Nesta nova estrutura no que se refere a formação de professores, desaparece a idéia da Escola Normal e surge a ideia da habilitação específica para os professores e especialistas a ministrarem aulas no 1º e 2º graus, estabelecendo requisitos mínimos para esta docência, como pode ser percebida nos Art. 29 e 30 da referida lei.

> Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
> § 1º Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes há um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
> § 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo há um ano letivo. (BRASIL, 1971)

Observe que na estruturação proposta de organização das modalidades básicas para o ensino de 1º e 2º graus, para o professor lecionar da 1ª a 4ª série, é necessário que este tenha uma formação de no mínimo 2º grau com uma Habilitação Específica no Magistério, o antigo Curso Pedagógico. No entanto, nesta conjuntura para que o professor fosse habilitado para o ensino das disciplinas específicas compreendidas entre a 1ª e 8ª série do primeiro grau exigia-se que o professore tivesse uma formação a nível de graduação obtida em curso de curta duração. Enquanto para o ensino de segundo grau, era exigida uma formação a nível de graduação específica e equivalente a licenciatura plena. Segundo Borges *et. al* (2011, p. 101),

a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) previu ainda para o curso de Pedagogia outra atribuição que foi "[...] formar os especialistas em educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino".

É importante enfatizar que mesmo com toda essa estruturação e reformulação da formação de professores, ocasionando uma expansão do ensino inclusive nas escolas rurais, a legislação continuou não prevendo uma formação para os profissionais que exercem seu ofício nestes espaços. Dessa forma, ocasionou a vinda de professores provenientes de centro urbanos adentrando ao espaços escolares rurais, visto que na medida em que a escola implantava o ensino fundamental completo em sua proposta pedagógica, era exigido dos profissionais aptos a lecionar as quatro ultimas séries desta modalidade de ensino, uma licenciatura específica na disciplina a qual iriam ministrar, posto que que até a quarta série do ensino fundamental seria ministrada por um único professor que em sua maioria, eram professores sem formação ou sem qualificação a nível superior. A vinda desses professores provenientes dos centros urbanos ocasionou outra problemática:

> [...] instalou-se uma cultura de contradição, pois supervalorizava o professor que vinha "de fora" (do meio urbano), com formação e, portanto, detentor de um conhecimento considerado mais elevado, e menosprezava o colega que possuía nível menor de formação, embora, na maioria dos casos, detivesse o conhecimento sobre o local. (VIGHI, 2015, p. 118)

Essa cultura, de certa forma ascendeu no imaginário da população rural que o seu "espaço de viver" não era bom, era "atrasado" pois o que representava uma ascensão social e profissional, seria os centros urbanos, as grandes cidades, ideia esta que perpetua até aos dias atuais. Na década de 1980, "[...] houve progressiva remodelação do curso de graduação em pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a reformulação do curso de Pedagogia" (SCHEIBE, 2008, p. 45), havendo dessa forma um "[...] amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Apesar disso, as políticas de educação para o meio rural continuavam as mesmas.

O período após a Ditadura Militar vislumbra aos educadores a mudança proposta acerca da formação de professores na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), uma vez que esta ressalta em seu bojo nos artigos 62 e 63 a exigência de formação a nível superior para os professores ensinarem na educação básica.

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
> I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
> II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

No entanto, compreendo que a LDB/96 não correspondeu às expectativas dos professores quando se apontou como alternativa aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, os Institutos de Educação e as Escolas Normais Superiores como espaço de formação destes sujeitos. Apesar da conquista legal e do surgimento de várias propostas de formação docente, houve durante o período de transição da LDB/96, uma forte influência do período anterior em que os resquícios de formação antes pregada continuaram presente ainda por um tempo. É válido rememorar, que no período da promulgação dessa lei boa parte de professores que atuavam no Ensino Fundamental no país tinha como formação a nível de Ensino Médio, no curso de Magistério, situação esta vista principalmente nas escolas situadas no meio rural.

Todavia, apesar dos desafios e fragilidades apontadas, a LDB/96, "[...] elevou o patamar de formação dos professores dos anos iniciais da escolarização formal, apontando o nível superior como desejável" (CASTRO, 2009, p. 5), possibilitando repensar a formação de professores para além de um racionalismo técnico, pensar em professores transformadores com vistas a ação-reflexão-ação, bem como pensar em uma reestruturação organizativa da formação de professores, definidas a partir de leis, decretos, pareceres, diretrizes e resoluções como referenciadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Legislações Pertinentes a Formação de Professores.

Legislações	**Caracterização**
Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)	Define as diretrizes, os objetivos e as metas relativas à formação inicial para os professores da Educação Básica.
Parecer CNE/CP 9/2001	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 27/2001	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

	licenciatura, de graduação plena, dando nova redação ao item 3.6, alínea "c" do Parecer CNE/CP 9/2001.
Parecer CNE/CP 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Decorre do Parecer 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
Resolução CNE/CP 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.
Parecer CNE/CP 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006	Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.
Resolução CNE/CP 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP 2/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP 1/2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Elaborada pela autora com base nas diversas legislações que tratam da formação de professores.

É possível observar, no Quadro 10, que vários foram os avanços acerca da formação docente no Brasil, entretanto no tocante à educação para os povos do campo, a formação de professores para esse público pouco teve uma visibilidade nessa legislação, mesmo com as conquistas advindas junto a LDB/1996 em seus Art. 23, que traz uma flexibilização da organização curricular, complementada com o Parágrafo 2º, apontando o calendário letivo "[...] deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto

nesta lei" (BRASIL, 1996), e que no seu Art. 28 destaca a necessidade de uma adequação as peculiaridades locais, especialmente no que ser refere às metodologias e conteúdos curriculares que seja apropriados ao seu contexto vivencial, bem como em seus incisos II e III, evidencia, acerca da "II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural".

No entanto, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui as "[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica" (BRASIL, 2015), a formação de professores ganha destaque nas diversas modalidades, inclusive a formação para o exercício da docência na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, o que compreendo ser um avanço para estas modalidade de ensino que por anos ficaram segregadas de um olhar para a formação dos seus professores, tanto no que concerne a formação inicial quanto a formação continuada.

É importante destacar em relação a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que historicamente é a primeira vez que um documento oficial envolve o ensino superior e a educação básica em uma articulação de formação inicial e continuada. Nos seus vários artigos e capítulos apresenta proposições que vão desde a valorização do profissional, da percepção de educação como processo emancipatório, até o reconhecimento das especificidades do trabalho docente, colocando um equilíbrio no currículo no que se refere ao pedagógico e propedêutico. Enfim instigou para a discussões as mais variadas questões pedagógicas, educacional que se entrelaçam com a diversidade dos sujeitos e suas especificidades de cultura e saberes.

Todavia, apesar do avanço conquistado com a resolução supramencionada, em novembro de 2019 foi revogada as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e em dezembro do mesmo ano, foi homologada pelo MEC a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) que se configurou como um retrocesso às conquistas expressas na Resolução CNE/CP nº 2015. A DCN de 2019, trata da formação inicial de professores e da BNC-formação, defendendo uma formação que se alinha a pedagogia das competências, que "[...] vão no sentido de instrumentalizar e padronizar o currículo de formação de professores, em uma lógica técnica instrumental de empobrecimento da formação desses profissionais" (ANFOPE, 2021, p. 5).

Somado a isso, tem o não debate com profissionais, instituições e universidade que se dedicam a pesquisar e refletir sobre essa temática, fortalecendo os saberes e fazeres baseados em fundamentos neoliberais. Compreendo, que por ser uma temática bastante recente, tanto a DCN/2019 e a DCN/2020 que tratam da BNC-formação e BNC-formação continuada,

merecem estudos posteriores mais aprofundados, pois são temáticas que tem evidenciado uma preocupação com a natureza pragmática no que concerne a formação docente, imposta nessas resoluções.

Em síntese, no tocante a Educação do Campo, poucas foram as preocupações com uma formação de professores que atendessem a esse público, posto que, como pode ser empreendida nas discussões supracitadas, é que na história da educação do Brasil não se tem "[...] uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 58).

Preocupação esta que surge, com maior efervescência no século XX, a partir das lutas dos movimentos sociais que dentre as suas reivindicações, cobram o acesso à escolarização, mas não qualquer escolarização, mas sim, uma educação que de fato atenda as peculiaridades do povo campesino. Para tanto, necessita de um educador que seja sensível a essa luta e capaz de ressignificar suas práticas, exigindo portanto um "[...] profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade" (MOLINA, 2014, p. 226). Dessas lutas resultaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), O PROCAMPO e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) como espaços de formação de professores do campo.

3.1.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), se caracteriza como uma política pública da Educação do Campo, é fruto das lutas desse modelo de educação encabeçadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST). Objetiva uma formação integral dentro dos princípios de uma educação libertadora, que promove uma "[...] educação nos assentamentos da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias especificas para o campo" (MOLINA, 2014, p. 229).

Atuando a partir de uma gestão participativa, a execução do programa foi estruturada em princípios políticos pedagógicos e operacionais. Os princípios políticos pedagógicos se organizam e caracterizam em quatro temas: inclusão, participação, interação e multiplicação. Os princípios operacionais destacam que a caracterização do PRONERA se dá a partir da

execução deste e se regulamenta "[...] a partir de uma concepção de uma gestão participativa com responsabilidades compartilhadas numa construção coletiva, abrangendo desde a elaboração dos projetos, passando pela execução, pelo acompanhamento e pela avaliação" (DINIZ; LERRER, 2018, p. 266).

Foi desenvolvido em um primeiro momento para os assentados destes movimentos, e em um segundo momento foi estendido para toda população campesina, atendendo a diferentes modalidades de ensino como explicitado no Capítulo II. É importante refletir que o PRONERA, surge da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo com a intencionalidade de reduzir o analfabetismo a qual apontava uma taxa acima da média no médio rural. Entretanto, a educação reivindicada, não seria qualquer modelo de educação, mas sim um projeto educativo que dialogasse com os movimentos sociais e se caracterizasse como um fio condutor de suas lutas sociais, como enfatiza o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2016) ao indicar que "[...] os cursos devem possuir uma sólida formação teórica e contemplar as situações de realidade dos assentados a fim de que os educandos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se".

Desse modo, o PRONERA, teve a preocupação de garantir uma formação adequada aos educadores de assentamentos, que segue os princípios da Educação do Campo e que respeitassem a identidade cultural, social e política dos movimentos sociais. Para tanto, foi e continua sendo ofertada formação de professores inicial e continuada que considera a realidade de cada região no que se refere às condições sociais, econômicas e culturais, com concretização, estruturação e desenvolvimento por "[...] meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais [...]" (MOLINA, 2014, p. 229).

A formação de professores estruturada pelo PRONERA, defende que o professor deve ser um educador consciente e que o ato de ensinar requer romper com uma educação excludente e contribuir para uma educação emancipatória e contra-hegemônica, formados por uma lógica de Educação do Campo que compreende e defende a realidade da população campesina, ou seja, defende uma formação que torne os mesmos em camponeses-militantes-professores, nas escolas dos assentamentos (CAMACHO, 2014).

Nesse sentido, ao pensar na alfabetização de adultos, foram ofertados cursos de nível médio na modalidade de Magistério. Para os anos iniciais, a formação se dava a nível superior a partir dos cursos de Pedagogia da Terra[43], Pedagogia da Águas, Pedagogia do Campo entres

[43] Curso de Licenciatura implantado por instituições de ensino superior em cooperação com o INCRA, ofertado a jovens e adultos de famílias beneficiárias do PRONERA na condição de assentados.

outras denominações pedagógicas, para os anos finais do ensino fundamental, também foi ofertado cursos a nível superior, no entanto estes eram voltados para a área da Licenciatura.

Torna-se relevante destacar que a formação em nível superior tem como metodologia a alternância[44] pedagógica, envolvendo dois tempos formações, chamado programa de tempo comunidade e tempo escola, e para ingressar em seus cursos o aluno teria que pertencer a áreas da Reforma Agrária e ter sido indicado pelas organizações sociais; ser selecionado pela instituição de ensino, com critérios previamente estabelecidos; e ter disponibilidade para frequentar o curso, critérios estes postos no Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2016).

As experiências de Educação do Campo, a partir do processo de luta que constituiu o campo da educação do PRONERA e de suas contribuições à formação dos educadores do campo, influenciou e originou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

3.1.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) / LEDOC

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), fruto de embates dos movimentos sociais e das diversas organizações ligadas ao campo como sindicatos, associações e cooperativas, encontra-se dentre as conquistas adquiridas para a formação de educadores. Foi criado no ano de 2007, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), através do Ministério da Educação, com o objetivo de articular a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Este, compreende e defende para os educadores uma formação inicial pautada nos princípios da Educação do Campo, que respeite as especificidades deste espaço, sua identidade, história e memória.

Tendo como princípio a "[...] formação de educadores/as através das áreas de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares" (SANTOS; SILVA, 2016, p. 140) e com a proposta de "[...] promover a formação inicial de educadores e educadoras do campo que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente (MEC, 2020), o PROCAMPO teve suas primeiras iniciativas por meio de um projeto piloto em quatros universidades:

[44] É pertinente enfatizar que a alternância aqui apontada, difere da Pedagogia da Alternância utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas tanto no seu fazer metodológico quanto nos instrumentos utilizados nessa pedagogia.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UNB).

A metodologia didática pedagógica adotada era alternância, experienciada no programa do PRONERA, com Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), articulados entre si. Santos e Silva (2016, p. 140), "[...] nos mostra possibilidades de diálogos entre temporalidades e espacialidades [...]", bem como esta metodologia "[...] Favorece a superação de um dos mais significativos desafios na formação dos educadores do campo as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho".

Após a efetivação do projeto piloto, se percebeu uma grande procura por essa formação, o que levou em 2008 e 2009 a abertura de novos editais fazendo com que o "[...] Programa alcance 32 Instituições de Ensino Superior (IES), com a oferta de apenas uma única turma" (BICALHO, 2018, p. 225). Apesar dessa conquista, não havia uma segurança da continuidade destes cursos/turmas, posto que, como aponta o autor em evidência, tinha-se somente uma turma aprovada em cada instituição, o que não cobria a necessidade da formação docente expressada em todo o território rural.

Nesse sentido, o PROCAMPO, em sua segunda fase, visto ainda como um programa e não como uma política pública, é inserido no ano de 2012, no segundo eixo de organização do Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que teve sua criação com o Decreto Federal nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e instituído pela Portaria nº 86/2013 (BRASIL, 2013). Este programa foi organizado a partir de eixos que discutem desde a gestão e práticas pedagógicas, perpassando pela Formação Inicial e Continuada de Professores, pela Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional bem como define o que é pertinente a Infraestrutura Física e Tecnológica ligada a educação.

O PRONACAMPO estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo, com base no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e permitiu a implantação de 42 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo em todas as regiões do país. Para tanto foram criados códigos de vagas tanto para docentes quanto para o pessoal administrativo, através dos quais foram contratados por concurso aproximadamente 600 docentes para atuarem nessas licenciaturas (BICALHO, 2018).

Como resultado desta expansão, as universidades que ofertaram as LEDOCs, desenvolvem seus trabalhos educativos nos moldes da alternância. Estes cursos têm como objetivo ofertar formação para futuros professores nas áreas de Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; Letras, Literatura e Artes e Matemática para

atuarem em escolas do campo tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Neste sentido, Bicalho (2018, p. 229) afirma que:

> A Licenciatura em Educação do Campo, ao priorizar as dimensões da docência por área de conhecimento e a gestão de processos educativos escolares e comunitários, tem a intenção de promover e cultivar uma formação, teórica e prática, que oportunize aos educandos o domínio dos conteúdos da área articulados às lógicas de funcionamento e função social das escolas do campo, estabelecendo estreita relação com a comunidade do entorno.

É uma formação que busca estratégias políticas e pedagógicas de superar possíveis lacunas no que se refere às particularidades e princípios do campo que possam fragilizar a aquisição do conhecimento e do trabalho pedagógico. Depois de ter trilhado esse breve percurso histórico acerca da formação de professores com a intencionalidade de compreender como aconteceu historicamente a formação de professores no Brasil e sua relação com as escolas inseridas no contexto do campo, adentro na seção seguinte em que trago os dados coletados na pesquisa que culminou a segunda Categoria de Análise.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO

A formação continuada de professores tem sido alvo de discussões e inquietudes apontadas a partir dos desafios historicamente surgidos para esta prática docente e em especial nos últimos anos, a exemplo dos cortes de verbas e não valorização da educação dentre outras, pois "[...] sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores" (GATTI, 2019, p. 32). Além disso, estas discussões têm evidenciado que a formação de professores precisa ser repensada numa perspectiva para além do racionalismo técnico, ou seja, é necessário pensar como proposta de formação de professores, um modelo que direcione ao docente desenvolver uma postura crítica e reflexiva, como possibilidade de pensar sobre sua prática.

Ser professor na contemporaneidade significa estar aberto a mudanças, está continuamente em busca de novas práticas, novos saberes com vistas a reconstrução de sua identidade profissional "[...] a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores" (NÓVOA, 2002, p. 51), em que a formação continuada de professores se configura como uma importante estratégia para conduzir esse processo de reflexão e produção de uma nova prática educativa.

Desse modo, as reflexões até agora traçadas se caracterizaram inicialmente como um desdobramento de saberes percebidos como necessário para o entendimento do percurso transcorrido neste estudo investigativo e formativo, uma vez que ao discutir os conhecimentos organizados a partir das teorizações desses saberes, não estou meramente tendenciando a conhecimentos práticos, mas sim enfatizo que "[...] os conhecimentos teóricos devem ser elaborados com a finalidade de melhor compreender e especificar as articulações entre teoria e a prática" (FRANCO, 2012, p. 179). Especificidade esta que alinho à compreensão acerca da pesquisa-ação, método de pesquisa trabalhado neste estudo investigativo.

Ao considerar um estudo investigativo em que o eixo norteador é a ação-reflexão-ação, busco proporcionar aos educadores uma dialogicidade reflexiva a partir de demandas formativas por eles apresentadas como essenciais para o desenvolvimento do seu fazer enquanto educador. Nesse sentido, compreendo que "[...] ensinar exige consciência do inacabamento" (FREIRE, 1996, p.50). Enquanto sujeitos críticos, reflexivos é preciso estar abertos a novas descobertas, uma vez que o mundo está numa constante evolução e não se pode ficar inerte a essas mudanças ora ocorridas. Além disso, como educadores críticos e reflexivos é nosso dever a partir da consciência do inacabamento, compreender que somos seres condicionados como declara Freire (1996, p. 53 – 54):

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. [...]. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. [...]. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Destarte, o que se constrói enquanto conhecimento, saberes e fazeres está internamente interligado ao percurso e consciência de cada sujeito enquanto ser existente no mundo, inacabado e que não se pode, portanto, se posicionar meramente como "figurantes", mas sim como seres protagonistas da sua história, da sua vida, mesmo apesar das adversidades encontradas ao longo do percurso trilhado.

3.2.1 A Compreensão dos Educadores sobre Formação Continuada

Muitas são as dificuldades e os desafios encontrados por professores em um processo de formação, dificuldades estas que precisam ser analisadas e reconhecidas como propostas a problemas locais e que ao mesmo tempo sejam apontadas suas possíveis soluções. Ao direcionar o olhar para a formação continuada, compreendo que ela tem esse papel por se caracterizar como a forma que mais tem motivado reflexões sobre o fazer pedagógico do professor oportunizando-lhe está em um processo contínuo de construção e reconstrução de sua prática.

Depreendo, portanto, que estar em formação é trilhar um caminho com diversas possibilidades de construção e compreensão de um novo imaginário no que se refere a identidade do professor, é possibilitar uma troca de saberes, e não menos importante, é se aperceber enquanto um professor pesquisador e produtor de conhecimento. Corroborando com o exposto, a Resolução CNE/CP nº. 1 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020) que dispõe das Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, aponta em seu capítulo II, Art. 4º que:

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p. 2)

Nesse sentido, é pertinente compreender o que os interlocutores da pesquisa entendiam acerca da formação continuada de professores, a partir de suas trajetórias de vida e profissional. É válido enfatizar que trago neste primeiro momento a fala de todos os interlocutores da pesquisa, por compreender a importância de perceber o e entendimento de cada educador acerca desta temática e para a compreensão das discussões subsequentes como demonstrado a seguir:

> **João**: a formação é a **qualificação** profissional da pessoa, ou seja, é o desenvolvimento pessoal que cada pessoa necessita para o desenvolvimento da sua profissão.
> **Dorothy**: é um processo de aquisição do conhecimento [...] formação também requer uma mudança de atitude sua e acima de tudo de **qualificação** que você está buscando.

> **Galdino**: é uma **capacitação** em que a pessoa renova seu conhecimento seja qual for a sua atuação profissional, é o fortalecimento dos conhecimentos, é uma qualificação profissional.
> **Margarida**: é uma forma de aprender sobre determinado assunto ou uma forma de **capacitação** para transferir depois esse conhecimento para outros.
> **Celina**: eu acho que é um ato de construir, um ato de **formar coisas**.
> **Humberto**: é uma forma de melhorar o conhecimento e poder **transmitir** aos demais melhorando cada vez mais a sua forma de trabalhar.
> **Donato**: formação pra mim é o conhecimento básico adquirido em uma determinada área que proporciona ao indivíduo uma habilitação para **repassar** com propriedade todos os conhecimentos.
> **Chico Mendes**: eu penso que quando a gente participa de uma formação o objetivo é para adquirir mais conhecimento e como atuar em um determinado segmento.
> **Adelaide**: [...] toda forma de qualificação e agregação de conhecimento e também sistematização de ideias a quais se acrescenta saberes que dão gosto ir a fundo buscar mais e colocar em prática.
> **Roseli**: é o momento propício para refletir o fazer educativo, tomar atitudes para melhorar o ensino e assim como também discutir teóricos que muito contribuem para fortalecer o ensino [...] pode-se construir por momentos de fala, em momentos de escuta.
> **Elizabeth**: entendo que formação é uma forma elaborada e dinâmica de adquirir conhecimento e contribuir com o conhecimento do coletivo.

A partir das falas dos interlocutores, observo concepções diferentes acerca da formação continuada de professores, as quais algumas ainda permeiam uma ideia de qualificação e capacitação, ideia esta que remete a caracterização dos modelos ou perspectivas formativas que aconteceram em diferentes épocas com denominação distintas de: reciclagem, treinamento, capacitação e mais recentemente formação continuada" (MENDES SOBRINHO, 2006). É pertinente, desvelar a compreensão existente por traz dessas terminologias, uma vez que são termos que minimizam a construção e/ou produção de saberes e conhecimento intelectual do professor.

Mendes Sobrinho (2006), destaca ainda a especificidade de cada terminologia desta no que concerne a atuação docente, a exemplo da reciclagem que transmite uma ideia de reaproveitamento do conhecimento; do treinamento que dar a sensação de treino, adestramento; ou a capacitação, que é tornar capaz, persuadir, enfim, as formações em serviços nessas perspectivas "[...] significam preparar os docentes para uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo, uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentadas em modelos preestabelecidos" (AGUIAR; LIMA, 2015, p. 144). Ou seja, se caracteriza como uma formação organizada de cima para baixo, a ser "repassada" aos professores com a intencionalidade de ser implementada em sala de aula, como meras receitas, sem considerar os saberes que estes já trazem consigo.

Outro ponto a se observar na fala dos interlocutores, acerca da formação continuada é a ideia desta como um processo de aquisição de conhecimento para uma posterior transmissão, ou mesmo como uma habilitação do conhecimento para uma dominação do mesmo, evidenciando dessa forma uma concepção do aprender para o transmitir o que se relaciona com a educação bancária, que Freire (1996) discute em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*.

Há ainda a idealização da formação continuada como um momento de dialogar, de refletir, de escutar de ir em busca, de colocar em prática o aprendido com vistas a contribuir com conhecimento do coletivo, remetendo, portanto, para a formação de professores seja ela inicial ou continuada numa perspectiva crítica e reflexiva. Para Mendes Sobrinho (2006, p.78), "A formação continuada deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas. Eles devem contemplar a reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer; bem como, diante de novas aprendizagens, refletir sobre esta e sua utilização".

Entendo que essas divergências de pensamentos podem ocorrer por vários motivos, e uma causalidade em especial atribuo as diversas formações que não partem de situações problemáticas do contexto ao qual os educadores estão inseridos, ocasionando dessa forma uma formação que não difere das formações com um viés do racionalismo técnico, que não levam de fato a uma reflexão acerca do seu fazer, não resultam em uma mudança de prática levando-os somente ao enchimento de suas "pastas" com os inúmeros certificados recebidos e engavetados.

Concordo com Nóvoa (2002, p. 61-62) ao apontar que a formação continuada "[...] não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente a vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança", caracterizando-se ainda como espaço de discussão e reflexão sobre a prática do professor culminando num desenvolvimento permanente de competências, habilidades e saberes docentes. Percebo a partir do relatado dos interlocutores, ser importante uma discussão a partir do texto: "Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola" do autor em evidência acerca da formação continuada de professores, com o objetivo de clarificar a compreensão dos mesmos sobre a referida temática.

Neste sentido, entendo ser pertinente que ao propor, organizar e planejar um momento formativo para os professores, é preciso considerar os elementos que permeiam seu contexto de trabalho, sua organização educativa, seu projeto político pedagógico, haja vista que esta "[...] não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos". (FRANCO, 2012,

p. 167). O que vai ao encontro da fala de Galdino e Dorothy, quando relatam alguns momentos formativos vivenciados por eles.

> **Galdino**: [...] as vezes tanto nós monitores quanto monitores de outras EFAS participava de encontros em Teresina, as vezes o professor não conhecia a linguagem da EFA, não entendia como a gente trabalhava.
> **Dorothy**: a gente não consegue se motivar nesses processos formativos onde é só uma pessoa lá na frente falando e a gente ouvido, como já aconteceu.

A partir dos relatos dos interlocutores, percebo que estes se entrelaçam com o que Pereira (1998) afirma sobre formação continuada, ao defender três divisões que caracterizam este tipo formação. A primeira diz respeito ao treinamento e habilidades que se caracterizam ao propósito em desenvolver habilidades específicas no sujeito em formação. A segunda divisão corresponde ao apontado por Galdino e Dorothy, que é a transmissão conteúdo desconsiderando as habilidades da prática de ensino e ou interação entre formando e formador e por fim a terceira divisão, trata dos aspectos práticos desenvolvidos durante sua trajetória e que influenciam para o aprendizado em serviço. Mendes Sobrinho (2006), corroborando com esta discussão, enfatiza, que para suprir as lacunas dessa má formação "[...] proliferam diversos cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou especialização, que em geral, priorizam o desenvolvimento institucional – de quem oferece – e não o desenvolvimento pessoal – que deve permear a formação continuada" (p. 77).

Compreendo que a formação continuada não se desenvolve de qualquer maneira, mas sim para que esta verdadeiramente aconteça com vistas a desenvolver um perfil de professor crítico e reflexivo, é necessário criar condições favoráveis a construção de conhecimento e a produção de saberes. Esta formação carece estar alinhada com o modelo de educação da contemporaneidade, "[...] com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante das situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc." (GATTI, 2019, p. 37). Desta forma, considero importante em um processo formativo, a troca de experiência, o trabalho em equipe, haja vista que os professores devem sentir-se e serem protagonistas desse momento reinventando-se, criando e recriando sua própria prática a todo instante, uma vez que:

> Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que

> receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (PRADA; FREITAS; FREITAS., 2010, p. 369)

Nesse sentido, é chegado o momento de deixar de lado uma visão de formação continuada, que se dar através de uma capacitação e ou qualificação como apontada pelos educadores, ou ainda, que não passe de mera transmissão de conteúdo, acrítica, passível, desestimulante e/ou desmotivadora. É preciso ir na contramão deste pensamento e pensar a formação continuada como defende Freire: uma formação reflexiva crítica e transformadora calcada na ação-reflexão-ação. É urgente compreender a formação continuada como possibilidade de mudança para a prática educativa, como momento de escuta e construção de um conhecimento que parte do fazer coletivo. É preciso, uma formação mediatizada por professores que conheça a realidade, o contexto dos educadores a serem formados, não se caracterizando, portanto, em uma formação onde fica "alguém falando na frente e outros como meros receptores ouvindo".

A partir destas considerações, na seção seguinte, discorro acerca das possibilidades e desafios encontrados pelos educadores atuantes na EFA, uma vez que este modelo de escola tem uma metodologia de educação diferenciada e para tanto necessita de formações que precisam atender seu contexto, sua cultura e sua forma de fazer educação.

3.2.1.1 Formação Inicial e Formação Permanente de educadores de EFA, como princípio norteador para a prática educativa na Pedagogia da Alternância

Discutir uma formação para educadores de EFA, é pensar que esta não pode ser pautada em algo que considere um racionalismo técnico, mas sim compreenda que este modelo de escola trabalha na perspectiva de uma educação diferenciada com seus princípios, sua metodologia e especificidades pautadas na Educação do Campo, caracterizada e refletida no capítulo anterior.

Desse modo, é de suma importância, para os educadores dessas escolas, uma formação que dialogue com os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia da Alternância, uma vez que para eles, a ausência de uma formação específica nesta metodologia de ensino, se configura como um dos principais desafios dentro de uma EFA, que é compreender o ser e o fazer pedagógico desse modelo educativo.

> **Roseli:** [...] para ser monitor de EFA tem que ter a formação Inicial que tá faltando porque temos gente com 4, 5, 6 anos que não tem a formação inicial.
> **Celina:** Quando eu cheguei aqui, não conhecia nada da escola, por isso quando a gente inicia na EFA e tem uma capacitação, no início a dificuldade no trabalho diminui.

A formação enfatizada por Roseli, se refere a uma formação inicial ofertada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) ao educador obedecendo alguns critérios como: a) ser educador iniciante e estar atuando no mínimo três meses, c) ser indicado pelo diretor da escola, d) ter perspectiva de continuar os trabalhos na EFA, dentre outros. Esse modelo formativo "[...] deve seguir os princípios da Pedagogia da Alternância, para que o monitor (a) possa entender melhor os passos a serem seguidos e quais os critérios a serem adotados no CEFFA de sua atuação" (LORENZINI, 2007, p. 27).

Caracteriza-se por ser uma formação a partir da prática profissional do educador como momentos de ação-reflexão-ação, realizada em dois espaços e dois tempos como componentes formativos facilitador da relação teoria-prática, ou seja, no primeiro momento e espaço formativo é destinado ao aprofundamento teórico sobre a prática e no segundo momento e espaço da formação caracteriza-se pela vivência prática evidenciando dessa forma uma formação contínua. Ainda segundo o autor Lorenzini (2007, p. 27):

> Esta formação pedagógica inicial deve proporcionar as condições necessárias para que o/os monitores/as, independentemente de sua formação acadêmica profissional, possam atuar no seu dia-a-dia de forma diferenciada com os conteúdos básicos exigidos para uma formação integral, oferecendo assim aos alternantes condições de desenvolver suas atividades profissionais.

Destarte, com a finalidade de proporcionar um conhecimento acerca da Pedagogia da Alternância, a Formação Inicial e a Formação Permanente para educadores da Escola Família Agrícola, configura-se como um momento importante e essencial para o desenvolvimento do fazer educativo no espaço da EFA. No mesmo pensamento que é planejada e realizada a formação inicial, tem-se também como proposta formativa para os educadores de EFA, a formação permanente que antes era realizada uma vez por ano, destinada a educadores em pleno exercício na escola e que possuíssem mais de 5 (cinco) anos de experiência de atuação na Escola Família Agrícola.

Diferenciava-se da formação inicial por ser um encontro anual para uma revisitação e rememoração dos princípios da Pedagogia da Alternância e reflexão sobre sua prática, bem como, por não ter a exigência de apresentar um trabalho de conclusão de curso, comumente

chamado na formação inicial de monitores de Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP). Contudo, esses modelos de formação foram ficando mais escassos como assinalado pelo atual presidente da AEFAPI, Sr. Leandro Paz:

> No começo da fundação da nossa regional AEFAPI, existiu uma maior a proximidade com a nossa nacional (UNEFAB), e com isso foi elaborado um planejamento de formação para nossas escolas, uma carga horária elevada, duração de 3 anos, com passar do tempo e a mudança de gestores na nossa associação percebemos que as formações foram deixando de acontecer, acreditamos que sejam por vários fatores e limitações, distância das escolas, recurso financeiro, ausência de uma equipe pedagógica que pudesse fazer esse acompanhamento e monitoramento, com o tempo percebi também que nossa regional foi mudando um pouco o foco formativo buscando outro tipo de parceria focando na formação das comunidades através de convênios federais, isso foi levando a responsabilidade formativa para as próprias escolas e fundações mantenedoras.

Estar em formação para os educadores configuram-se como um fio motivador para o seu fazer e permanecer dentro da escola. Nesse sentido, mesmo com os desafios surgidos no ano de 2020, aconteceu em parceira com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir do NUPECAMPO e AEFAPI, uma Formação em Pedagogia da Alternância a qual se aproximou dos moldes da formação inicial de monitores. A fala do Presidente da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, se entrelaça com a minha pesquisa no que se refere a carência de formação para estes educadores. Desse modo, é válido enfatizar que ao dimensionar uma formação para os educadores que atuam na Escola Família Agrícola, levei em consideração o plano de formação que norteia o fazer pedagógico da Pedagogia da Alternância, o qual será discutido na sessão seguinte e apontado como principal necessidade formativa pelos educadores.

Todavia, é pertinente apontar um outro desafio que observei durante todo o processo formativo desenvolvido com os educadores na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, pois compreendo que é uma realidade que deve ser refletida, uma vez que pode interferir no processo formativo continuado do Educador de EFA, bem como refletir em sua prática educativa. Este desafio se refere à questão financeira, instabilidade e continuidade dos mesmos na Escola Família Agrícola, tendo em vista que estes, em sua grande maioria, são contratados[45] pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e colocado à disposição da

[45] Contrato feito por meio de seletivo. Uma vez que não há uma legislação a nível de estado que respalde um concurso para professores efetivos, para o quadro de profissionais que atuam nesse modelo de escola, causando uma instabilidade do profissional que ao final de cada ano tem seu contrato encerrado, provocando dessa forma uma rotatividade dentro da escola e um enfraquecimento na metodologia da mesma.

EFA, o que segundo os interlocutores da pesquisa, dificulta bastante uma continuidade no fazer da escola, causando em alguns educadores inclusive uma desmotivação em participar das formações continuadas quando ofertadas, como percebida nas falas a seguir:

> **Margarida**: [...] valorização e conhecimento para os profissionais que atuam na escola com sistema de alternância, já que a gente trabalha de forma diferenciada.
> **Elizabeth**: [...] as vezes a gente não faz a formação não é por não querer, é por não saber como vai ficar no ano seguinte, isso inibi muito a gente no começo da formação.
> **Celina**: a gente sabe que a formação é importante, mas precisamos também olhar pra o financeiro, temos família e as vezes o que ganhamos não dá, ai temos que trabalhar em dois ou mais lugares, sem falar que todo ano nosso contrato acaba em dezembro e não sabemos se vamos ser contratado novamente.
> **Donato**: o problema maior é o financeiro porque no final do ano dia 31 de dezembro a gente tá desempregado, ai a gente começa a formação como a gente está começando essa, aí próximo ano ninguém sabe se as equipes vai está aqui, esse é um dos grande problema que acontece por a gente as vezes não querer fazer a formação, porque ninguém sabe como vai ser o próximo ano.

Observe nas falas anteriores que a educação para os povos do campo foi e continua sendo negada, deixada em segundo plano e tratada com descaso. O que representa uma das facetas em relação a precarização do trabalho docente, com carência no que se refere ao financiamento para a mesmas, na formação de professores, materiais didáticos, precarização dos prédios escolares dentre outros tantos desafios encontrados nesse modelo de educação.

Ao se reportar para as EFA's do Piauí, o cenário não é diferente, a rotatividade dos educadores é um fato presente e bem atual, uma vez que o educador em exercício ao encerrar seu contrato com a Secretaria de Educação do Estado não tem a garantia de este ser novamente renovado, pois depende muito da dinâmica e planejamento dessa Secretaria para o ano seguinte, podendo este se dar de duas maneiras: a primeira tendo a quebra de contrato em dezembro e dois a três meses depois o mesmo ser renovado. Nesse caso o risco de uma rotatividade é menor; no segundo caso é a realização de um novo teste seletivo onde não se tem a garantia que os mesmos professores irão conseguir passar na seleção.

Percebo que em ambas as situações, se tem um descaso com o educador no que se refere a valorização profissional que os mesmos se referem, ocasionando dessa forma uma insegurança acerca de sua permanência na escola e consequentemente uma desmotivação por parte de alguns em participar de processos formativos específicos para esse modelo de escola.

O que reflete diretamente na atuação desses profissionais. Corroborando com essas reflexões (INEP, 2007, p. 33) assinala que:

> [...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção.

Desse modo, observo que, a partir dos aspectos apontados nas falas dos interlocutores tanto no que concerne a insegurança profissional quanto a desmotivação em participar dessas formações específicas que estas podem descaracterizar o trabalho realizado na EFA, uma vez que esses desafios geram impactos no fazer e desenvolver a proposta educativa da Pedagogia da Alternância, haja vista que o educador de EFA, precisa participar de formações que discutam os princípios deste modelo pedagógico. Neste sentido, concordo com Lorenzini (2007, p. 36-37) ao afirmar que "[...] para dar conta de tudo isso, nada pode ser deixado ao improviso: a profissão supõe, como para todas as profissões, uma aprendizagem inicial, e, ao longo da prática, uma formação contínua".

Nesse sentido, é evidente a necessidade de políticas públicas que valorizem os profissionais das escolas do campo, com ações direcionadas ao seu desenvolvimento com melhorias de salários, motivando a permanência de profissionais qualificados e sensíveis a atuarem na Educação do Campo, bem como com ações voltadas para a formação continuada com vistas os aspectos específicos de suas propostas metodológicas.

É válido enfatizar que apesar de todos os desafios descritos pelos interlocutores da pesquisa, o que observei durante o período de acompanhamento formativo com esses educadores foi uma preocupação em desenvolver um trabalho de qualidade tanto para os alunos quanto para a comunidade e seu entorno.

3.2.2 Plano de Formação como necessidade formativa dos educadores da EFA

No Capítulo 1, apresentei as necessidades formativas relatadas pelos interlocutores deste estudo, onde evidencia o que para eles precisariam de um aprofundamento nas reflexões tendo em vista o desenvolvimento do seu fazer, em meio as necessidades apresentadas. O plano de formação surge dentre as temáticas indicadas como urgente e necessária a ser

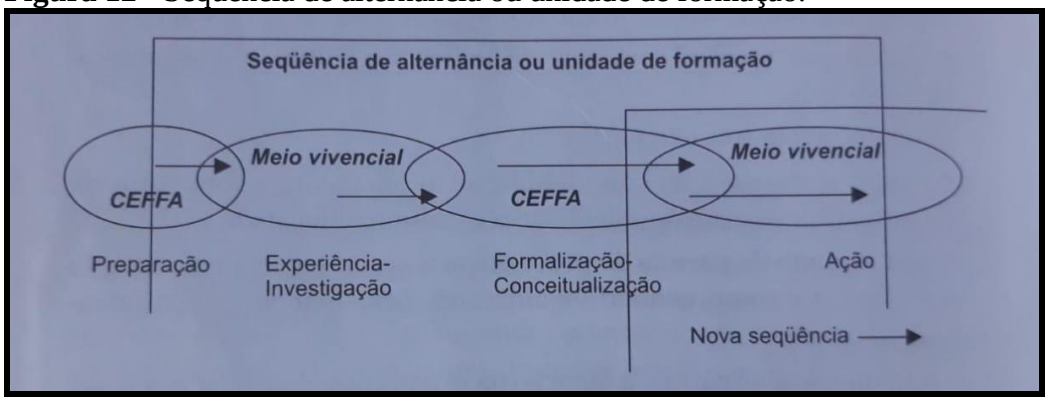
refletida no contexto da EFAEM, uma vez que esta ferramenta é um elemento norteador para a prática educativa do educador de EFA.

> **Galdino**: aqui falta um entendimento melhor da pedagogia da alternância, do plano de formação, porque nós trabalhamos numa EFA é com esses elementos e se a gente não entende como trabalhar esses elementos nunca vamos conseguir fazer direito o nosso trabalho.
> **Adelaide**: eu vejo assim, quando agente fala do que a gente precisa de formação, eu vejo mais por esse lado da alternância, porque o que percebemos é que tem muitos monitores não só daqui, mas de todas as EFA's que não entendem e não falam a linguagem da EFA, agente ver nos encontros que participamos [...] e voltando aqui para nossa realidade, eu vejo que as vezes não entendem a pedagogia da alternância, não porque eles não querem, mas também por falta de conhecimento, do que realmente é a alternância na EFA, eu vejo como foco principal que a gente precisa para a formação aqui, é esta, é entender a pedagogia da alternância e o plano de formação.
> **Celina**: nós queremos uma formação especifica para a Educação do Campo que contemple a pedagogia da alternância, para melhorar a compreensão do nosso espaço formativo, da nossa atuação, uma formação específica que contempla as nossas especificidades, para a gente melhorar também o nosso fazer com o aluno, queremos um formação que tenha o plano de formação da escola para a gente entender melhor e trabalhar em conexão com ele, porque nós precisamos entender como trabalhar com o plano de formação para poder trabalhar melhor a pedagogia da EFA, a gente precisa entender ele.

Os educadores foram bem incisivos ao apontar que apesar de estarem trabalhando em uma EFA com a Pedagogia da Alternância, um aprofundamento sobre o fazer nesta pedagogia seria uma das necessidades urgentes para eles, uma vez que, como denunciado por Adelaide vários monitores não compreendem a filosofia da EFA, e por não compreender não vivenciam essa filosofia.

Desse modo, é importante uma formação, que dialogue, segundo eles, com o plano de formação, ferramenta utilizada nesta pedagogia que proporciona uma interação entre os espaços formativos neste modelo educativo que "[...] se impõe para um formação contínua na descontinuidade das atividades" (GIMONTET, 2007, p. 29), colocando para o aluno em alternância o encontro dos saberes experienciais com os saberes teóricos-curriculares, representando dessa forma o caminhar entre sua vivência e a escola continuamente, como pode ser observado na Figura 12:

Figura 12 - Sequência de alternância ou unidade de formação.



Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

A sequência explicitada por Gimonet (2007), só será possível de ser realizada em uma EFA na medida que esta possua em sua estrutura pedagógica, um instrumento que dialogue com os conteúdos da formação geral e profissional com os diversos espaços de construção de saberes, sem deixar de considerar a formação humanista, esse instrumento no fazer de uma Escola Família é o plano de formação que tem como finalidades de acordo com o Dossiê da Formação Pedagógica Inicial de Monitores:

> a) Articular os saberes da vida com os saberes teóricos do programa escolar formal/oficial;
> b) Integrar os conteúdos da formação geral, humanista com os conteúdos da formação profissional, evitando o tecnicismo sem consciência crítica e o teoricismo desligado da vida;
> c) Facilitar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem partindo sempre que for possível, da prática para a teoria;
> d) Criar uma estrutura de incentivo e acompanhamento personalizado ao educador, na perspectiva da descoberta profissional, da construção do projeto de vida para a inserção profissional ou continuidade nos estudos, bem como o engajamento social e o compromisso com o desenvolvimento local sustentável. (UNEFAB, 1999, p. 16)

Como se pode perceber, a partir do supracitado, o plano de formação procura tirar tanto o educador quanto o educando da idéia tecnicista da reprodução do conteúdo, fazendo a partir da interação entre espaços-tempos, teoria-prática e saberes experienciais-saberes curriculares, formar sujeitos críticos e reflexivos, empoderados e engajados socialmente com vistas a uma mudança de realidade e preocupados com o desenvolvimento local sustentável. Nesse sentido, foi pertinente, instigar os educadores qual sua visão acerca da importância do plano de formação da escola lócus da pesquisa.

> **João**: o plano de formação vai garantir que a alternância de fato aconteça né, porque somente através dele que une os processos vai acontecer a formação

> integral dos alunos do campo e vai ter que passar pela família, pela escola e a comunidade.
> **Galdino**: eu vejo que está muito importante essa discussão sobre o plano de formação da nossa escola, pois assim vamos fortalecendo ainda mais o aprendizado dos nossos alunos, eu vejo que se a gente segue o plano de formação na perspectiva da pedagogia da alternância que é pra ser, a gente vai conseguir enriquecer mais ainda as experiências vividas lá no campo e aqui dentro da escola.
> **Margarida**: o plano de formação vai ajudar na formação integral do educando, é onde ele vai unir todos os elementos que fazem parte do contexto da EFA, é como se fosse o fio condutor vai conduzir todo esse processo de formação da escola.

Apesar de João, Galdino e Margarida demonstrarem que compreendem a importância dessa ferramenta metodológica para o fazer da escola, observei durante a reflexão acerca dessa temática, que alguns educadores ainda sentem dificuldade em compreender como se dá a construção e execução desse instrumento na Escola Família Agrícola, como apontado nas falas a seguir:

> **Elizabeth**: ficou bem claro para mim que não adianta dizer que conhece a pedagogia da alternância, se você realmente não conhece o plano de formação, eu não vou negar, eu sabia que existia um plano de formação, mas nunca tinha parado para saber como ele acontece, como a gente pode usar ele.
> **Donato**: eu sei que a gente precisa trabalhar olhando para o plano de formação e entender aquela temática e saber como trabalhar ela associando a sua disciplina, eu vejo isso como um desafio muito grande, porque é a primeira vez que a gente tem uma formação que discute sobre o plano de formação, isso é bom pra gente compreender melhor.

A partir da fala de Elizabeth, depreendo que dentre os pontos observados durante a roda de conversa, existe um plano de formação na escola, contudo o mesmo ainda é objeto de desconhecimento por parte de alguns educadores. O que se configura como um desafio para o fazer na Pedagogia da Alternância. Como descrito por Donato, essa dificuldade, de acordo com o mesmo interlocutor, se dá pela falta de uma formação que reflita acerca dessa ferramenta metodológica específica desse modelo de ensino, mostrando, inclusive a formação ofertada por este estudo investigativo como uma possibilidade de compreensão dessa ferramenta.

Ainda observei durante a discussão sobre essa temática, que o plano de formação não foi construído pautado no coletivo, o que contribui para o não conhecimento do mesmo por parte de alguns educadores, como e evidenciado anteriormente. Nesse sentido, propus com base nas reflexões tecidas, a construção do plano de formação a partir da escuta da

comunidade escolar: a escuta dos seus desejos, necessidades e sobre o que julgavam importante constar no plano de formação da escola, uma vez que a construção dessa ferramenta metodológica deve “[...] adequar-se à realidade socioeconômica, cultural, política e ecológica de um lugar, mas também precisa estar apropriado à realidade física, psíquica e emocional do adolescente” (UNEFAB, 2008, p. 8).

Perceba, portanto a complexidade e a importância desse elemento norteador da formação discente em uma Escola Família Agrícola, uma vez que esta proposta formativa ultrapassa os limites do espaço da escola, articulando-se com a realidade interpretando-a, caracterizando a ação-reflexão para em seguida construir novas alternativas de conhecimento e ação, e assim completar o círculo contínuo de ação-reflexão-ação.

Para Gimonet (2007), o plano de formação caracteriza-se por ser uma organização coerente da formação da educação e orientação do sujeito em alternância, permitindo gestar as operações pedagógicas que se reconstrói permanentemente. Segundo o autor, a feitura e finalidade deste documento pode ser sintetizada na Figura 13. Contudo, ressalto que o exemplo ora apresentado é uma orientação a ser seguida, não um modelo padrão para todas a EFA’s, pois cada escola tem as suas particularidades locais e seus contextos específicos.

Assim, cada escola segue a mesma metodologia, mas os temas relacionados ao plano de estudo são passíveis de mudanças devido as individualidades de cada espaço, bem como estes temas devem ser criados com bases nas demandas surgidas em cada EFA, detectada com base em um diagnóstico participativo, previamente realizado.

Figura 13 - Exemplo simplificado de um Plano de Formação dos CEFFA,s.

Exemplo simplificado de um Plano de Formação dos CEFFAs

CONHECIMENTO DA REALIDADE Conteúdos vivenciais Pedagogização das alternâncias									DISCIPLINAS PROFISSIONAIS Conteúdos da parte diversificada integrados com os conteúdos vivenciais e da formação geral						DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM Conteúdos da Base Nacional Comum integrados com os temas de pesquisa dos Planos de Estudo								
Período	Alternância	Eixo gerador	Tema de Pesquisa no meio socioprofissional PLANO DE ESTUDO	Colocação em comum	Visitas de estudo	Colaborações externas	Estágio	Atividades Retorno / meio	Agricultura	Zootecnia	Economia rural	Construções e instalações	Legislação e gestão amb.	Agroindústria	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Química	Física	Artes	Língua ext.
3º	1	O meio socioprofissional e o projeto	Realidade socioprofissional da família																				
	2		Apresentação da idéia do projeto																				
	3		Colocação em comum do estágio																				
	4		Análise comercial Produto, serviços, mercado, viabilidade																				
	5		Estudo técnico Equipamentos, instalações, legislação e produção – Impacto econômico, social e ambiental																				
	6		Estudo econômico/financeiro Orçamento, crédito, Investimento e rentabilidade																				
	7		Planejamento – Cronograma das atividades																				
	8		Indicadores de resultado e viabilidade – Conclusões																				
	9		Elaboração do projeto																				
	10		Digitação do projeto																				
	11		Preparação para apresentação																				
	12		Apresentação final																				
	13		Formatura																				

Fonte: Gimonet (2007, p.75).

Poderia se fazer os seguintes questionamentos ao olhar para a Figura 13: Por que trabalhar em todos esses eixos? Qual o resultado esperado de um aluno de EFA ao se trabalhar na perspectiva do plano de formação da Pedagogia da Alternância? Além do já indicado, enfatizo o percurso trilhado durante a formação em uma EFA, dialogando entre espaços e tempos formativos diferentes e tendo como elo de diálogo desse processo formativo o plano de formação, abstrair que tal finalidade está em orientar o projeto de vida de cada alternante, e que este projeto significa por sua vez: "[...] um meio para a motivação da aprendizagem e o resultado do mesmo; uma ferramenta para aprender a empreender processos de mudança pessoal e comunitário que permitirá a cada jovem sua adequação e inserção socioprofissional" (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 174).

Compreendendo ser este documento uma ferramenta metodológica importante para o desenrolar pedagógico da escola, instiguei os educadores a refletirem sobre sua importância para a escola, e ao mesmo tempo olhar para o plano de formação atual da sua EFA, e pensar se este está atualizado e dialogando tanto com a realidade local bem como com a realidade atual. Para tanto, dividi os educadores em quatro grupos para que eles refletissem sobre os apontamentos indicados, de onde emergiram as considerações a seguir:

> **Grupo 1**: A EFAEM precisa mesmo de adequar e ou construir um plano de formação que atenda as especificidades da sua clientela com olhos voltados na oferta do curso profissionalizante que oferece e ouvindo as famílias que é parte muito importante, [...] por mais que os temas geradores tentem envolver as famílias e a comunidade no geral confesso que no processo de construção do plano de formação que fizemos mais recente não houve o envolvimento das famílias.
> **Grupo 2**: Acredito que está parcialmente atualizado com as realidades em questão e precisa ser revisto por toda a comunidade escolar para que seja feito os ajustes necessários voltados para as especificidades que temos dentro do chão da escola. Essa discussão já foi feita em reuniões e este módulo da formação contribuirá de forma significativa para elaboração de um novo PF ou para as adequações.
> **Grupo 3**: nós percebemos quando discutimos aqui, e pensamos no plano de formação, a gente percebe que o plano de formação que construímos pode não está totalmente certo, mas fomos no rumo certo, agora é fazer do jeito certo, ouvir os pais, os parceiros, os alunos para atualizar o nosso plano de formação, porque apesar da gente ter construído recentemente, ele precisa ser melhorado e feito de forma coletiva.
> **Grupo 4**: olhando para o que discutimos aqui, eu percebo hoje que nosso plano de formação precisa ser melhorado, a gente precisa escutar as famílias, o sindicato toda a comunidade escolar, a gente tem o plano de formação, mas precisa atualizar.

Refletindo sobre as considerações narradas nos grupos acima, percebi que foi unânime a necessidade de uma atualização do plano de formação a partir da interação com a comunidade escolar, uma vez que como supratranscrito, a Pedagogia da Alternância é um processo formativo em espaços diferentes, que estão em contínua mudança, exigindo uma revisitação constante a esse elemento norteador da prática educativa do educador de EFA.

Desse modo, compreendo, que não é possível pensar numa formação significativa nesse modelo de escola se esta é indiferente ao processo de escuta de seus parceiros de formação. Isto fica claro na fala dos interlocutores, por se mostrarem preocupados em revisitar seu plano de formação na perspectiva de uma atualização e assim dialogar com seu entorno visando seu desenvolvimento, compreendendo que ao trabalhar com vistas a esse elemento norteador da formação, a escola está evitando portanto "[...] no melhor da pedagogia tradicional, que o tempo comunidade ou o período no meio familiar torne-se meramente espaço de socialização e/ou de prática dos conteúdos teóricos" (SILVA, 2013, p. 177). A partir das discussões delineadas, trago na seção a seguir, uma discussão acerca de algumas práticas desenvolvidas em escolas do campo, com vista a uma ressignificação do fazer docente.

3.2.3 Formação Continuada e a Prática Educativa na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins: um olhar sobre si e seu entorno

Uma boa formação de professores reflete sobre suas práticas. Desse modo foi pertinente refletir com os interlocutores da pesquisa, sobre o seu fazer educativo na escola, durante sua trajetória profissional nesse espaço. Compreendo que olhar o seu fazer, é o primeiro passo para entender se as práticas desenvolvidas estão de fato levando o alunado ao desenvolvimento de suas aprendizagens, tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e transformadores de sua realidade. Durante a investigação na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, essa temática "um olhar sobre si e seu fazer[46]" sensibilizou os interlocutores intensamente, pois foi um momento em que se parou para uma autoavaliação e procurou perceber se de fato está se trilhando o caminho certo no trabalho educativo da EFA.

Entendo que compreender para (re)significar a prática educativa, é o primeiro passo para uma transformação de postura enquanto educador, que "[...] consiste em reconhecer que os sujeitos têm a possibilidade de reinventar por si mesmo, sua realidade" (ALVES, 2014, p.

[46] Temática discutida na primeira roda de conversa.

101). Dessa forma, provoquei os interlocutores se suas práticas estavam atendendo as exigências de uma educação transformadora a qual defende a Escola Família Agrícola. Os questionamentos proporcionaram aos educadores uma reflexão sobre sua prática, como evidenciada nas falas a seguir:

> **Margarida**: eu quando cheguei aqui na escola, eu era totalmente leiga no sentido de como trabalhar na escola, e ficava olhando o jeito dos outros professores e ficava me perguntando será se dou conta de ficar aqui [...]. Fui aprendendo na prática, mas preciso saber mais, preciso compreender o porquê de fazer essas atividades que a gente desenvolve aqui, do jeito que é desenvolvida, sei fazer, mas quero compreender por que fazer. Hoje eu não me considero mais totalmente leiga, mas fazendo essa reflexão agora do meu fazer, percebi que tenho que aprender muito mais.
> **Celina**: [...] quando eu entrei aqui achei tudo muito estranho como eles trabalhavam, colocavam os meninos para trabalhar lá na parte agrícola, tinha uma tal de mística que eu não entendia bem o que era, aí eu fui pesquisar né para saber o que era essa tal de mística, pesquisar tudo, para tentar entender tudo, e ainda não sei tudo, mas conseguir entender já algumas coisas. [...]. Eu sei que a gente tem que trabalhar os alunos na escola e na família, porque só assim vai dar certo para ele se desenvolver. E sei também que o trabalho que fazemos na escola se diferencia das outras escolas porque nós usamos ferramentas pedagógicas que consegue dar esse suporte para a gente.
> **Humberto**: entrar na EFA foi um desafio grande para mim, eu não conhecia o trabalho da escola, aí a gente fica meio aéreo né, mas depois aos poucos vamos conseguindo se organizar. [...] hoje pensando sobre isso, vejo que preciso melhorar, colocar mais em prática minhas aulas, colocar uma aula própria no campo.

Olhar retrospectivamente para as suas ações pedagógicas proporcionou aos educadores recordarem os desafios que encontraram ao adentrar ao espaço educativo da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, e perceber se esses desafios foram superados ou não, assim como também fez com que os educadores refletissem sobre o que estes precisam fazer para um ressignificar de sua prática educativa para o desenvolvimento da metodologia adotada na EFA.

Compreendo, portanto, que todo educador precisa exercitar o ato de refletir e analisar criticamente seu fazer educativo, pois caracteriza-se por uma ação que proporcionará a estes detectarem os pontos nevrálgicos de sua prática e a partir disso reestruturar o seu fazer com vistas ao desenvolvimento do discente.

A esse despeito, observei nas discussões reflexivas propostas durante as etapas da formação dos educadores, que muitos destes nunca tinham feito uma leitura da proposta pedagógica da escola. Documento este que é um elemento norteador para o fazer educativo de cada um, ocasionando por vezes dúvidas na realização das atividades educativas da EFA, uma

vez que a prática educativa nesse modelo de escola não é somente teorizar em sala de aula, mas sim proporcionar um diálogo constante entre a teoria e a prática.

É importante enfatizar que os educadores consideraram este momento de pensar sobre sua prática, como um passo importante não somente para se perceber as possíveis falhas e ou desafios surgidos ao longo dessa trajetória profissional na EFA, mas também possibilitou a estes um novo olhar sobre seu fazer. Assim, como também viabilizou aos educadores perceberem o que havia e está dando certo, e quanto eles contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da escola, dos discentes, das famílias e comunidades ao entorno da mesma, como nos mostra nas falas de Adelaide e Dorothy:

> **Adelaide:** Sabe, eu ainda não tinha parado para pensar sobre os resultados do meu trabalho aqui na EFAEM, mas hoje professora, eu posso dizer com toda as letras que eu contribuir sim com estes meninos e menina que estão aqui e já passaram por aqui. [...]. Isso dar para a gente até um gás novo, eu estou feliz, estou me sentindo mais motivada [...].
> **Dorothy**: a escola trabalha diferenciado, aqui eu consigo desenvolver uma prática diferenciada, eu consigo mostrar a teoria e a prática de forma contextualizada. Para fazer essa prática eu participo das atividades da escola, vou na visita da família para eu conhecer a realidade deles, é um trabalho de formiguinha mesmo. Mas hoje eu percebo o quanto eu fui importante no desenvolvimento dos meus alunos e consequentemente das famílias deles e das comunidades.

A partir das falas, ressalto mais uma vez a importância de um olhar crítico sobre o fazer educativo do professor, da necessidade de se autoquestionar qual de fato é seu papel dentro dessa escola; questionar e pesquisar se o seu aluno está logrando êxito na sua vida academia, familiar e comunitária e principalmente olhar para os resultados obtidos durante todo o processo educacional a qual fez parte no chão da EFA.

Desse modo, compreendo que rememorar o fazer pedagógico de antes, de hoje e o que se quer para o amanhã, possibilita vislumbrar que escola se está fazendo e qual escola que se quer. Portanto, para que se tenha êxito na prática educativa intrínseca da Pedagogia da Alternância, é necessário que esta seja compreendida e vivenciada. Desse modo, na seção seguinte irei discutir acera da última subcategoria de análise.

3.2.4 A Formação Continuada e suas Implicações na Prática Educativa da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins

A Formação de Professores tem acompanhado grandes processos de mudança ao longo dos anos. Neste sentido, já tendo percorrido sua trajetória histórica, e compreendido os processos legais que a permeiam, é chegado o momento de deixar de lado a ideia de formação continuada de professores como uma mera aquisição e/ou atualização do conhecimento, ou como um deposito de informações didáticas, e assumir um modelo de formação com vistas na construção do conhecimento a partir de uma reflexão crítica, torna-se agora pertinente compreender a prática educativa envolvida e desenvolvida nesse processo formativo.

Com vistas a discutir a temática proposta nesta seção, entendo ser pertinente em primeiro lugar, refletir acerca da compreensão sobre prática educativa como elemento possibilitador do fazer educativo. Desse modo, é necessário compreender que a prática envolvida e desenvolvida em qualquer processo de investigação, não se resume somente a uma prática isolada, mas práticas que dialogam entre si, portanto, não se pode conceber a prática como um fim em si mesma, mas um meio de possibilitar outras diversas reflexões, impossibilitando dessa forma, de conceituá-la somente por um viés, tendo em vista que são práticas plurais.

Outro ponto a observar, ao discutir pratica educativa, é que esta tem relação direta com a prática docente, e a prática pedagógica, não havendo dessa forma como dicotomizá-la uma vez que qualquer prática desenvolvida na educação, tem uma intenção educativa, ou seja, a prática docente e a prática pedagógica estão inseridas na prática educativa e por sua vez toda prática educativa é pedagógica e é docente, mesmo que pertençam a territórios diferentes, estas práticas permanecerão relacionadas entre si.

Neste sentido, Franco (2012, p. 73), afirma que a prática pedagógica, “[...] são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas / requeridas por uma dada comunidade social”. Conceito este que vem ao encontro do que está sendo discutido enquanto Educação do Campo nos diversos contextos. Souza (2009) *apud* Moura, (2014, p. 80) alerta que não se pode reduzir a prática a ação docente em sala de aula, e que ela é uma “[...] ação institucional da agência formadora de quaisquer formações, inclusive da formação de professores, de que esteja encarregada por uma sociedade ou por setores dessa sociedade". (SOUZA, 2009, p. 29). Para Moura (2014, p. 81). A prática educativa, é ampla e compreende todas as práticas (nas suas mais variadas formas) que permitem os processos educacionais.

Dessa forma, não se consegue discutir prática educativa com o pensamento de que esta não é pedagógica e não é docente, mas sim que esta envolve todo um processo educacional, e que também pode ocorrer em todos os ambientes, sejam eles espaços educacionais ou não. Ao

falar de prática educativa torna-se necessário antes de tudo o entendimento que esta é permeada pela relação teoria e prática, ou seja, não há prática sem teoria e nem teoria sem prática, como defende Guarnieri (2005, p. 12):

> Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

Diante destas reflexões é possível pensar qual o papel da escola, do professor, do aluno e de todos os entes envolvidos nesse processo educativo frente às práticas educativas inerentes a cada um, uma vez que a educação é uma ação educativa e a prática educativa é exatamente o fazer da educação. Para Freire (1996), a prática educativa deve ser permeada pela troca de experiência, o dialogar entre professor e aluno para que dessa forma o educando se construindo e reconstruindo, se torne protagonista de sua história. Neste sentido a prática educativa numa perspectiva da Educação do Campo deve ser firmada numa prática problematizadora e crítica, motivando aos alunos pensarem sobre o seu contexto social, político e cultural visando uma transformação social, uma vez que:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor quem por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (FREIRE, 1996, p. 102)

Concordo com o autor em evidência que não se pode ficar apáticos, neutros diante das ideologias e/ou epistemologias que diariamente são impostas ao fazer docente. Portanto, torna-se pertinente a compreensão que enquanto educadores críticos é preciso sair do estado de inércia no que ser refere às várias imposições ideológicas e/ou epistemológicas a qual são colocadas diariamente no fazer docente, exigindo assim dos educadores uma definição acerca da sua postura:

> Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor na esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 1996, p. 103)

Diante da reflexão de Freire (1996), é pertinente perceber que a prática educativa deve ser entendida como adequação de práticas futuras, de não percebê-las como uma prática massacrante, opressora; que é preciso "olhar-ver-reparar", não podendo dessa forma supor que o outro precisa, não podendo obrigar o outro a aceitar o que penso, o que defendo como verdade absoluta, minhas teorias, minhas metodologias, respeitando assim o lugar de fala de cada um, suas experiências, suas vivências, questionando-se a partir desse processo auto avaliativo qual o papel do professor, qual o meu papel, qual a minha contribuição para que de fato aconteça a emancipação do aluno? Como isso pode acontecer? Qual o papel do aluno nesse processo de emancipação? Como pensar uma prática educativa que envolva a todos? Quem é o grupo do fundão, dos calados? Por que estes sujeitos se tornam invisíveis aos olhos do professor e fora do planejamento de suas práticas? Compreendo, portanto, a necessidade das escolas do campo, de se perceberem como promotora dessa desconstrução do ideário de exclusão e segregação dos diversos direitos da população campesina para uma educação que tornem seus sujeitos críticos e reflexivos.

3.2.4.1 Implicações da Formação Continuada na (re)significação da Prática Educativa

Pesquisar sobre a prática requer ir além do seu fazer pedagógico, exige perceber os elementos que a permeia. Desse modo, realizei neste estudo, a pesquisa intitulada "Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em Escola Família Agrícola" por compreender que o meu papel enquanto educadora e pesquisadora é conhecer o que ainda não conheço, indagar e intervir, como destaca Freire (1996, p. 29):

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. 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.

Nesta perspectiva durante o estudo investigativo e formativo, procurei continuamente me indagar e indagar os interlocutores da pesquisa acerca das suas necessidades formativas e dos desafios pertinentes a sua prática educativa. Assim, ao constatar esses elementos passei a refletir sobre eles para em seguidas intervir, uma vez que não se pode olhar para a formação continuada e para a prática educativa como elementos pedagógicos dissociados, há visto que o

fazer docente é resultado das formações que os educadores realizam durante sua caminhada formativa e educacional dentro e fora da escola.

Assim, a partir das intervenções anteriormente realizadas, consegui conhecer a prática educativa de cada educador, os princípios que norteiam os aspectos históricos e metodológicos da EFAEM, as especificidades da Pedagogia da Alternância e de seus instrumentos metodológicos presentes no plano de formação. Agora é chegado o momento de perceber se esse percurso formativo, conseguiu de fato intervir na realidade educativa do professor.

Desse modo, trago as considerações sobre o período que os educadores passaram durante o processo formativo, como pode ser observado na fala de **Roseli**:

> **A**cho que uma formação, ela precisa perpassar pela teoria, pelas leituras, eu sempre bato nessas questões, que nós precisamos entender o nosso local de fala, e também precisa passar pela prática e durante esses encontros que tivemos [...] nos oportunizou através das leituras a gente se apropriar das questões principalmente, das questões relacionadas a nossa escola e da nossa Pedagogia da Alternância. [...]. Acho que esses encontros desse jeito, desse formato, da forma que foi conduzido com as estratégias que foram usadas, que fazia a gente discutir, pensar, a gente nunca teve, e eu já tenho uma boa caminhada na EFA, mas essa formação, eu acredito que ela ficou bem clara para nós todos, o que é o movimento EFA e qual é o nosso papel dentro desse movimento, que é um papel diferenciado das escolas tradicionais. Esses encontros oportunizou a gente entender o movimento e que precisamos nos aproximar da filosofia da EFA e foi muito esclarecedor. [...] posso afirmar que hoje eu saio dessa formação com um conhecimento que antes eu não tinha.

Entendo que o papel do professor vai para além do chão da escola, por conseguinte surge a necessidade de continuamente está em formação refletindo sobre os desafios diários impostos aos seus saberes e fazeres. A formação continuada tem esse papel, de renovar continuamente discussões pertinentes ao contexto e desafios atuais da educação.

Roseli, evidencia que uma formação transcende o teorizar chegando à prática, mas não simplesmente a prática pela prática, mas uma prática realizada e experimentada a partir das leituras previamente realizadas e refletidas. Para Melo (2018, p. 190), “[...] promover a formação de professores com foco na mudança da prática educativa é desenvolver ações e emoções que possam promover as aspirações, a vontade, a solidariedade e o conhecimento, refletir criticamente é um passo fundamental”.

Procurei durante esse período investigativo, seguir as orientações das diferentes resoluções, relacionando as particularidades locais, as especificidades dos professores e em

especial respeitando as experiências e saberes e fazeres carregadas pelos educadores. Compreendo que conhecer como o professor se constrói ao longo da carreira profissional, sua formação inicial e seus anseios formativos, são elementos importantes para a compreensão de suas práticas. Ainda acerca da reflexão sobre o período formativo desenvolvido na EFAEM, durante a pesquisa, destaco a fala de Margarida:

> Eu gostaria de começar lá de 2019 onde tudo começou, a meu ver eu era uma pessoa leiga, estava na escola tentando me adequar a tudo que estava acontecendo, em 2020 quando o negócio começou para valer, eu vi uma forma diferente que fazia a gente falar, aí eu fui me interessando cada vez mais, foram muitos textos e atividades que fazia a gente parar e pensar sobre o nosso papel. Eu fui mudando o meu jeito de ver a escola, o meu desejo de ajudar a desenvolver a escola foi aumentando. Eu não sei explicar, mas surgiu alguma coisa em mim que me mostrou que eu podia ser mais ativa na escola e o meu desejo de aprender mais, só aumentava, foi uma formação diferente, a professora com esse jeitinho dela conseguia prender nossa atenção que a gente nem via o tempo passar. [...] então para mim foi importante demais poder ter participado de todo esse processo, com certeza tudo o que aprofundei dos conhecimentos que eu já tinha, tudo o que eu aprendi de novidade, com certeza me ajudará bastante na minha vida profissional aqui na escola e com certeza eu vou sair daqui dessa formação com vontade de sempre procurar saber mais ainda da pedagogia da alternância, dos instrumentos pedagógicos.

Margarida, expressa em sua fala, um sentimento de mudança, que se dá a partir da formação recebida, enfatizando o seu desejo de aprender cada vez mais. A esse respeito, Nóvoa (2002, p. 29), defende que a "[...] mudança educacional depende dos professore e de sua formação", indo ao encontro do que diz Margarida, ao considerar que a formação quando instigadora, motivadora proporciona no professor ao menos a curiosidade, podendo esta dar um passo à frente e prosseguir para a fase seguinte, que nomeei de "fase da participação e compreensão". Com base nessa reflexão, procurei nas rodas de conversas usar de estratégias que instigassem aos educadores saírem da sua zona de conforto e/ou da sua zona de comodidade, despertando nestes um olhar acerca da sua prática.

Quando se fala em mudança de prática, é pertinente enfatizar que continuamente o educador precisa estar se reinventando, construindo e se reconstruindo, a exemplo do momento crítico na educação a qual o mundo está vivendo, onde ficou claro a importância da educação e dos professores que tiveram que repensar suas metodologias e criar novas formas de ensinar e de conceber o ensino, mostrando que é preciso mudar o modo de trabalhar diante da adversidade se de fato almeja alcançar uma mudança efetiva da prática.

E ao direcionar o olhar para as escolas do campo, percebo que esse processo exigiu dos educadores que trabalham com essa população diferentes formas de ensinar e de fazer chegar nos alunos os ensinamentos propostos pela escola. Contudo, é válido enfatizar conforme contemplado anteriormente, que apesar de todos os esforços dos educadores, da escola, ainda não foi o suficiente para que não houvesse tantas perdas educacionais. É fato que a escola, os educadores fizeram sua parte. No entanto, não é suficiente somente que os educadores mudem suas práticas se não existir uma mudança nas condições de ensino ofertadas a estes profissionais.

Após as primeiras considerações resultantes sobre o percurso formativos deste estudo, explicito as considerações dos interlocutores da pesquisa acerca da contribuição que a formação realizada teve para a ressignificação da sua prática. Para tanto, compreendo que para ter um resultado efetivo do processo de ressignificação da prática, é preciso partir do pressuposto da ação-reflexão-ação, como ilustra a fala de Galdino:

> **Galdino**: [...] o conhecimento, ele precisa estar sempre se atualizando. Às vezes você tem uma prática antiga e as vezes essa prática antiga dificulta o seu trabalho de renovação, a partir do momento que você participa de uma formação, você renasce novamente com novas ideias, com novos pensamentos, com novas expectativa, com novos conhecimentos, com a esperança de fazer melhor ainda, aquilo que a gente já vinha fazendo.

O interlocutor compreende que o conhecimento não é estático, precisa está em constante atualização, deve acompanhar as mudanças ocorridas no mundo. Não pode ser caracterizado como um fim em si mesmo, mas sim ser renovado sempre que as dificuldades e desafios surgirem, como retrata o interlocutor ao falar de como uma prática antiga se torna um desafio para o processo de renovação desta.

A percepção de Galdino, nos faz retornar ao início da pesquisa e rememorar quando se adentrou aos muros da EFAEM, para apresentação da pesquisa e realizar as reflexões iniciais sobre formação e prática, onde observei naquele momento, educadores com perfis diferentes no que concerne ao seu fazer profissional, sua dedicação e a importância direcionada aos trabalhos desenvolvidos na Pedagogia da Alternância, demonstrando por um grupo pequeno a resistência de participar de outros momentos formativos que se realizam dentro da escola, como apontado. **Elizabeth** em sua fala na primeira roda de conversa afirma:

> [...] as vezes não tenho nem vontade de fazer assim, de participar de formação né, porque na maioria das vezes não vem agregar nada meu trabalho, cansei de ver pessoa vim dar formação e ficar na frente só falando,

> falando e falando, muitas vezes coisas que não tinha nada a ver com a escola, porque eles conheciam, não conhecia o trabalho da gente, então ficava falando que a gente devia fazer assim ou assado, mas se nem ele conhecia como a escola fazia. [...] tem vez que nós temos formação aí fica o professor só falando na frente e a gente aqui na cadeira escutando.

Por identificar essa heterogeneidade de perfis dentre os interlocutores da pesquisa, tracei estratégias durante as formações que possibilitassem a eles adentrarem as discussões realizadas durante as rodas de conversas, pois percebi alguns educadores apáticos, desmotivados, outros que por suas vivencias, experiências encontravam no seu íntimo a ideia do "já sei de tudo", mostrando-me uma necessidade de intervir para a mudança de postura e prática desse grupo e outros com o desejo e a inquietação do compreender e do refletir com vistas ao desenvolvimento e transformação de sua prática. Em outras palavras, Freire (2001, p.19), enuncia que:

> O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas.

Diante desse contexto, e durante o período de investigação, quando terminava uma roda de conversa, eu me sentava para anotar os pontos fortes e fracos daquela roda de conversa, e a partir dali, iniciava um novo olhar para a etapa seguinte com vistas a superar os desafios encontrados na roda de conversa anteriormente realizada. Percebi que foi um processo que culminou em resultados positivos, pois observei que a cada roda de conversa os interlocutores participarem mais e mais e se entusiasmarem com as discussões que estavam sendo realizadas.

Compreendo que a forma de construção do conhecimento se diferencia de pessoa a pessoa, devido a diferentes fatores relacionados a sua aprendizagem, sendo importante neste sentido, respeitar as experiências vivenciais e profissionais que os educadores trazem consigo, e agregando a essas experiências discutir sobre novas formas de desenvolver sua prática educativa partindo de uma relação dialógica com o fazer de antes, de hoje e o que se pretende para o amanhã, expressada por Freire (2001, p.30), como uma preocupação de se "[...] entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano".

Embalados pelas reflexões do autor e apoiando nas observações realizadas durante o processo investigativo, notei na fala dos interlocutores que a formação continuada contribuiu significativamente para um repensar e ressignificar sua prática educativa, como demonstro nas seguintes falas:

> **João**: [...] quando você, junto com a gente estava falando lá, eu estava desenhando na minha cabeça como é que eu podia estar reformulando minhas aulas, porque assim, as aulas eram só em sala de aula e aí a partir das falas nos nossos encontros, eu ficava me perguntando: será o que eu posso fazer agora para mudar a minha prática, e aí quando a gente estava lá nos encontros sempre aparecia uma ideia nova, uma metodologia. [...] a gente foi direcionando tudo isso para as práticas escolares. [...] agora eu vejo o quanto eu cresci nas minhas práticas, o quanto nossas conversas me ajudaram.
> **Chico Mendes**: [...] efetivamente é a primeira formação que a gente tem aqui, uma formação que não é só por fala, tem a prática também. Então a minha prática mudou desde o começo, desde o primeiro contato que a gente teve na primeira formação. Comecei a trabalhar diferente em sala de aula. [...] apesar de já conhecer um pouco a Pedagogia da Alternância, conhecer mais ela foi primordial para pensar sobre minha forma de trabalhar como professor digo isso porque o reflexo vi nos meus alunos.
> **Elizabeth**: Às vezes a gente pensa que não está participando, que não é do jeito e da forma que a gente queria. As vezes se sente um pouco fora do trabalho da escola, não entende, mas depois da formação eu vi que posso fazer muita diferença no aprendizado dos meus alunos, vi uma nova forma de trabalhar na escola, me deu mais gás, mas motivação. [...] agora eu sei que desse jeito que estou fazendo, conseguir melhorar o conhecimento do meu aluno.
> **Humberto**: Eu posso dizer que essa formação para mim veio em boa hora. Porque assim, a gente vai fazendo as coisas e não ver se está dando certo, então começa a sempre ficar na mesmice, então esse tempo que a gente passou aqui juntos contribuiu para mim ver como desenvolver minha prática de uma maneira mais fácil pra mim e também para os alunos aprenderem melhor, me possibilitou por exemplo ter mais contato com os alunos, ver o que eles precisam e a partir daí ter uma organização melhor das minhas disciplinas, [...] a formação contribuiu para aprofundar o meu conhecimento e mostrar como eu posso fazer isso dentro da EFA para melhorar minha prática que mudou muito depois dessa formação. Eu vejo assim, que o Humberto de antes era como se fosse mais aéreo, agora a gente tem uma carta na manga que melhorou a forma da gente trabalhar e continua melhorando.

Identifico nas falas que a formação continuada desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins transcendeu a uma mera atualização científica, didática, pedagógica e metodológica. Esta instigou o educador a repensar sua prática, a perceber que são seres inconclusos e que continuamente devem perceber o que precisa ser modificado no dia a dia do fazer educativo, uma vez que “[...] transformar a experiência educativa em puro

treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p. 33).

Infiro a partir das falas dos interlocutores, novamente, o perceber a ação-reflexão-ação num *looping* constante, pois a partir de cada ação, era realizada uma reflexão que gerava uma nova ação, demonstrando, que as reflexões tecidas durante o processo de formação com os educadores da EFAEM, não se exauriu ao término da formação, mas sim ficou plantada a semente para que continuem nesse processo de ir e vim diário da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, percebi que a formação continuada para educadores da escola do campo, proposta a partir da pesquisa-ação numa perspectiva formativa contribuiu para o repensar de suas práticas com vistas a uma (re)significação desta, mesmo com todos os desafios e adversidades encontradas neste percurso investigativo, esta contribuiu para a formação de educadores mais motivados e comprometido com a transformação da educação para a população campesina.

A seguir apresento as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término do mestrado e o tempo de maturação da proposta de pesquisa para um doutorado, me fez pensar em qual contribuição eu poderia deixar para o lócus onde eu pretenderia investigar. Assim, a partir dos desafios observados lá atrás, quando eu fiz o mestrado, e percebi os dilemas tanto no que se refere à formação continuada dos educadores das escolas do campo, quanto a sua prática educativa, me fez desejar aprofundar os estudos nessa área de conhecimento. Desse modo, ao longo deste estudo doutoral busquei "Investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM)".

Neste sentido, a partir da proposta de uma pesquisa-ação em uma perspectiva formativa, dinamizei as reflexões necessárias acerca da formação continuada, da prática educativa na escola do campo e sobre Educação do Campo. O trajeto trilhado não foi fácil, pois as discussões que envolvem temáticas relacionadas à educação, e em especial o contexto do campo, são temáticas que precisam ainda ser mais bem compreendidas, e não estigmatizadas. Assim, atendendo ao objetivo específico "Investigar as necessidades formativas dos educadores da EFAEM", procurei com os educadores identificar quais as principais temáticas que eles necessitavam aprofundar para um desenvolvimento de sua prática educativa.

Desse modo, as temáticas foram indicadas pelos próprios educadores, o que me fez constatar que ao realizar uma formação dessa natureza, com temáticas propostas pelos educadores, partindo de suas reais necessidades, isto motivou os mesmos a participarem efetivamente dos momentos formativos, uma vez que sentiram-se parte do processo, sentiram-se respeitados, pois a formação desenvolvida neste percurso investigativo, dialogou rotineiramente com o lugar de fala de cada educador, não se configurou como uma formação de cima para baixo, que não tem relação com o contexto e as especificidades destes sujeitos.

A Educação do Campo no Brasil, que foi esquecida ao longo da história na educação brasileira pelos legisladores, vindo a ser lembrada somente com o advento da LBD nº. 9.394/96. Surge das lutas dos movimentos sociais populares do campo, em especial o movimento dos sem terras, na década de 1990, propondo uma educação contra hegemônica que dialogasse com a realidade dos povos dos campos, das águas e das florestas.

Como resultado do processo de luta, conquistou a aprovação do parecer do CNE nº 36/2001 relativo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a partir das discussões da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, vindo a ser

modificada para o termo Educação do Campo com os debates de 2002. Desta trajetória de lutas surgiu o Programa Nacional de Educação da Reforma Agraria (PRONERA) e posteriormente o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/LEDOC).

Respondendo aos objetivos específicos: "Resgatar aspectos históricos da Educação do Campo em Eliseu Martins e Compreender a Educação do Campo na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins", foram feitas discussões sobre Educação do Campo, proporcionando aos educadores refletirem acerca da trajetória e luta dos movimentos sociais para a culminância desse modelo educativo, bem como os desafios encontrados, a exemplo do fechamento das escolas que estão situadas no contexto do campo, que é uma realidade não somente do município de Eliseu Martins e ou do estado do Piauí, mas de todo o Brasil.

Constatei, nessas discussões, que apesar de ser uma temática intrínseca no chão do fazer dos interlocutores da pesquisa, alguns desconheciam a mesma profundamente, inclusive os princípios que regem esse modelo educativo. Contudo, ficou claro que a EFAEM, desenvolve seu trabalho seguindo os princípios da Educação do Campo, respeitando as especificidades dos sujeitos que ali estudam. Essas reflexões possibilitaram aos educadores, pensarem sua prática educativa, sua formação enquanto sujeitos inseridos em uma escola do campo, bem como pensar qual o papel de fato da escola em um contexto, em que a educação voltada para a população campesina continua sendo segregada dos diversos direitos, vista com descrédito, como uma educação em um espaço de pobreza, de gente atrasada e analfabeta e que foi por vezes imposta a esta população uma educação contra-hegemônica.

Todavia, com a formação continuada ofertada a partir da proposta investigativa deste estudo, os educadores mostraram-se abertos a compreender e refletir mais profundamente sobre os desafios impostos a este modelo de educação, bem como sobre essa educação a partir da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, adotada na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, explicitado pelos interlocutores, que é uma escola que desenvolve suas atividades educativas de forma diferenciada, pois a formação do aluno se dá tanto no espaço da escola como no espaço familiar, necessitando dessa forma de instrumentos que fomentem esses dois espaços/tempos, oportunizando ao jovem e adultos do campo viver, e não apenas sobreviver em sua comunidade, seu espaço.

Observei que assim como realçado nas discussões acerca da Educação do Campo, quando discuti sobre a Pedagogia da Alternância e sua metodologia de ensino, que alguns educadores precisavam compreender melhor o desenrolar desse modelo educativo e os instrumentos que a permeiam. No entanto, isso não foi uma barreira, para a continuidade dos

trabalhos formativos, pois os educadores se mostraram bastante abertos a fazerem essas reflexões, uma vez que eles reconhecem que é preciso continuar a luta por uma Educação do Campo de qualidade, aos quais são peças fundamentais nessa luta, e que esta mudança só irá acontecer na medida em que de fato eles compreenderem e se sentirem parte desse movimento educativo.

Corroborando com as discussões Sobre Educação do Campo, e atendendo ao objetivo específico dessa pesquisa: "caracterizar a Pedagogia da Alternância", fiz uma breve contextualização histórica desde seu surgimento na França até sua chegada no município de Eliseu Martins – Piauí. Ficou explicito que é uma metodologia de ensino que perpassou por muitas mãos para se desenvolver e alcançar a amplitude e a importância que a destaca na atualidade no cenário brasileiro, sem deixar de rememorar seu idealizador no Brasil e no Piauí, Padre Humberto Pietrogrande.

Nesta perspectiva, quando discutido acerca dos 4 (quatro) pilares da Pedagogia da Alternância (formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação local) e seus instrumentos pedagógicos, ficou claro que os educadores apresentavam uma certa dificuldade de entendimento destes, requerendo por parte de alguns, o compreender e as vezes até o conhecer como se desenvolve e se utiliza esses instrumentos pedagógicos. Entendo, que a premissa para qualquer educador ao adentrar os muros de uma EFA e desenvolver suas atividades educativas nesse chão, perpassa pelo entendimento da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, que caracterizam o plano de formação da escola, elemento este, norteador deste fazer educativo.

Assim, a partir da pesquisa-formação, foi constatado um novo olhar para o plano de formação e os seus instrumentos pedagógicos, fortalecendo dessa forma os princípios que norteiam esse modelo pedagógico. O estudo indicou que a construção coletiva do Plano de Formação é de suma importância, uma vez que esta ferramenta, não irá e não poderá ser trabalhado no "eu", mas sim com o envolvimento de todos os educadores, participando de forma coletiva no desenvolvimento dos instrumentos Pedagógicos. Constatei também, que após as leituras, discussões e construção coletiva, do Plano de Formação, ficou bem compreendido e conhecido por todos os educadores da EFAEM, bem como sua importância para a efetivação do trabalho da EFA e sua dialogicidade com a Educação do Campo.

Atendendo ao objetivo específico "descrever as contribuições da formação continuada para a ressignificação da prática educativa do educador da Escola Família Agrícola", apresento as contribuições da formação ofertada aos educadores da EFAEM. Para tanto, inicialmente foi necessário conhecer o percurso histórico da formação de professores no

Brasil, onde historicizei este percurso, com a intencionalidade de compreender como essa se delineou ao longo dos tempos e como foi sua relação com a formação de professores para atuar nas escolas inseridas no contexto do campo, ficando exposto que esta formação não foi prioridade na educação ao longo dos anos, e tendo uma maior evidência somente a partir das lutas dos diversos movimentos sociais do campo, em especial o MST.

Muitos desafios foram surgindo ao longo dos anos nessa trajetória de luta, mas muitas conquistas também aconteceram, a exemplo da criação de programas voltados a formação inicial de professores do campo, como PRONERA e PROCAMPO/LEDOC. Contudo, no que se refere a formação continuada de professores, compreendo que ainda se caracteriza como um terreno pouco fértil, pois as formações continuadas disponibilizadas aos professores das escolas do campo, em sua maioria são formações pensadas de cima para baixo, que não dialogam com as características desse modelo de educação, e quando se direciona o olhar para a formação ofertada aos educadores da Escola Família Agrícola isso fica bem mais evidente, devido às especificidade desse modelo de escola e sua proposta metodológica.

Nesta perspectiva, foi realizada uma formação continuada para os educadores da EFAEM, que dialogou com o seu meio, respeitando sua experiência, seu saber e seu fazer a partir de necessidade formativas apontadas pelos próprios educadores que me fez identificar:

a) Diferentes entendimentos sobre formação continuada;
b) Necessidade de uma formação que dialogasse com sua realidade;
c) Diferentes desafios que se tornam barreiras para a formação dos educadores da EFA, a exemplo dos baixos salários, precarização dos prédios escolares, não estabilidade do professor;
d) O plano de formação como a principal necessidade formativa da EFAEM;

A partir dessa constatação, e das necessidades formativas apresentada pelos educadores, foi planejada uma formação que atendesse aos anseios dos educadores, mas que também desse a possibilidade e mudança de prática dos mesmos. Com a formação continuada ofertada a partir desta pesquisa doutoral, foi possível caracterizar três momentos da formação:

No primeiro momento percebi que dentre o total de 11 (onze) educadores cerca de 60% explicitaram a necessidade de conhecer mais detalhadamente o fazer educativo na Pedagogia da Alternância, e os seus instrumentos. Isso demonstra a carência de formações para esse público, formações que dialoguem com a realidade desses educadores, como já enfatizado anteriormente. Percebi também alguns monitores apáticos e desmotivados com o seu trabalho, fator esse que me deixou preocupada e angustiada, uma vez que, o desânimo profissional impede o educador de encontrar soluções para problemas surgidos no seu fazer

educativo. A partir destas constatações passou-se para um segundo momento dessa formação, que foi o momento de aprofundamento das reflexões das necessidades surgidas.

Observei que durante as discussões sobre as especificidades da EFA, da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, do Plano de Formação e seus instrumentos pedagógicos, os educadores se mostravam encantados e por muitas vezes afirmando que já queriam colocar em prática o que estavam redescobrindo[47], se assemelhando a crianças quando descobrem algo novo em sua vida e já querem logo ir correndo mostrar para os pais o que aprenderam. Foi um momento de partilha, de troca, de construção e reconstrução do conhecimento.

O terceiro momento, aponto como o momento da compreensão que apesar de todas as descobertas e redescobertas realizadas durante o processo formativos, os educadores se percebem como seres inconclusos, necessitados de continuamente está formação, uma vez que a educação ela não é estática, e é preciso acompanhar sua evolução. Constatei que essa formação, do modo que foi planejada, pensada e repensada continuamente, culminando para além das discussões e reflexões tecidas durante sua trajetória, foi um trabalho com ações inéditas no espaço da Escola Família de Eliseu Martins, servindo de inspirações e desejo de outras EFA's terem a mesma formação, nos moldes e execução dessa formação, o que levou a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, a criar um projeto de formação para os educadores das diferentes EFA's do Piauí, a partir do modelo de formação ofertada na EFAEM, através desta pesquisa de doutoramento.

Diante das reflexões tecidas durante todo o processo formativo realizado a partir deste estudo doutoral, constatei, que a formação continuada realizada com os educadores da EFAEM, contribuiu para a (re)significação da sua prática educativa, uma vez que ela transcendeu a uma mera atualização científica, fazendo com o que o educador tivesse um novo olhar sobre si, sobre seu fazer, sobre seu entorno, compreendendo que sua prática educativa ultrapassa os limites do muro da escola, que ela chega nas diferentes comunidades campesinas que a escola acompanha. Além da contribuição apontada, a pesquisa formação:

- Propiciou ao educador aprofundar os conhecimentos sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância;

- Oportunizou ao educador vivenciar na prática a reformulação do Plano de Formação;

- Contribuiu para que o educador estabelecesse planos de estudos viáveis para serem desenvolvidos na escola, e que dialogassem com as reais necessidades dos discentes;

[47] Redescobrindo, porque entendo que eles com dentro de suas particularidades, já conheciam tais temáticas.

- Despertou no educador a importância do trabalho coletivo;

- Fortaleceu o diálogo entre educadores e famílias, fazendo-os perceber que esta é um dos pilares mais importantes do fazer pedagógico da Escola Família Agrícola.

- Estimulou os educadores a pesquisarem mais sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos.

Todas as contribuições supramencionadas, possibilitaram ao educador uma mudança de sua prática, o que vai ao encontro da problemática deste estudo, que se caracteriza em "Quais as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins (EFAEM)?"

Assim, compreendo que esta pesquisa é relevante, pois servirá não só para pensar na formação continuada como uma possibilidade de ressignificação da prática educativa do educador, mas principalmente que esta possibilite compreender o porquê dessa necessidade de ressignificação. Que possibilite pensar que a Educação do Campo, intrínseca na Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas requer mais que professores em uma sala de aula, ela requer educadores que a compreendam, que a vivenciam e principalmente educadores que a experienciam. Requer educadores que defendem e lutam pelo desenvolvimento dos povos do campo, através de suas comunidades campesinas que tenham possibilidades e oportunidades de vida e não de sobrevida nestes espaços.

Neste estudo, parto da tese que a formação continuada contribui para a (re)significação da prática educativa do educador da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins. Deste modo, mediante as análises de dados, sob os alicerces teóricos constatei a referida tese.

Por fim, entendo que o trabalho de pesquisa, ora realizado como inovador, pois trouxe em sua proposta, não uma mera formação para educadores do campo, mas sim, uma formação que possibilitou uma reflexão e construção coletiva do Plano de Formação da Escola Família Agrícola, e que suscitou inúmeras reflexões que podem viabilizar estudos posteriores, das quais explicito algumas inquietações que no meu entendimento carecem da realização de estudos posteriores a exemplo de: Como a nova BNCC dialoga com as escolas do campo, frente a sua nova estrutura de ensino? Como ampliar a formação de educadores da Escola Família Agrícola dentro de suas especificidades de modo a contribuir com o fortalecimento da Educação do Campo? Como o Plano de Formação da escola pode contribuir na problematização do tempo comunidade dos educandos de EFA e de suas famílias? Enfim, compartilho a reflexões tecidas com os interlocutores ao longo dessa trajetória de doutoramento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.C. C; LIMA, R.C. **Formação Continuada de Professores**: o que dizem os formadores. Tópicos Educacionais, Recife, v.21, n.2, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22417/18610 Acesso em: 11 nov. 2021.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES. C. L. **A Etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piaui**. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí.

ANFOPE. XX ENANFOPE: política de formação e valorização dos profissionais da educação. **Boletim ANFOPE,** n.2, v.31, 04. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf Acesso em: 21 jun. 2021

ANTONIO. C. S. **Roda de Conversa**: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. [s.n], 2017.

ARAÚJO, L. F. S. de. *et.al*. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: **Caderno Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www. Acesso em: 30 jun. 2020.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BASSANESI, R. C. **Modelagem Matemática**. Dynamus, Blumenau, v. 1, n. 7, p. 55-83, abr./jun. 1994.

BARBIER. R . **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007 (Série Pesquisa, v. 3).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Caracterização do Semiárido Brasileiro. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. E. (Org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: autonomia e protagonismo social. Brasília: IABS, 2013. p. 45-50.

BEGNAMI. J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista Formação por Alternância.** v. 1, n. 2. p. 24-47, Brasília: União Nacional das Escolas Família Agrícolas, 2006.

BEGNAMI, J. B; DE BURGHGRAVE, T. Posfácio? *In*: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória- ES: EDUFES, 2012.

BEGNAMI. J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. 402f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

BENISIO, J. D. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância**. l. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

BERTOTTI, R.G; RIETOW, G. **Uma breve história da educação no Brasil**: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 2013. p. 13794-13805.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasi**l. 2003. 221 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236. jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7783. Acesso em: 30 jun. 2020.

BORBA, M. A. V.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M.C. *et. al*. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BRASIL. Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e logares mais populososos do império**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html 30 nov. de 2021.

BRASIL. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Constituição de 1937. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Constituição de 1946. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Constituição de 1967. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03 /Leis/L5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, dia de dezembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dezembro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /cne/arquivos/pdf/pceb36_00.pdf. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n. 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002c, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: (2002a). Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: http://portal.mec.govf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: (2002b). Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 04 Mar. 2002, Seção 1, p.9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2015**, de 7 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br2. Acesso em: 20 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.p hp?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 2 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/**CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Agrário** - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra. Manual de Operações do PRONERA. Brasília: I, 2014. INCRA/ MDA. Disponível em: http://www.incra.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86/2010.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo. PRONACAMPO, e define suas diretrizes. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n° 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília. MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE**. Diretrizes operacionais para a Educação Básica das escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

CALDART, R.S. Por uma Educação Básica do Campo. Texto base da Conferência Nacional por um Educação Básica do Campo. Brasília: CNBB, MST, UNESCO, UNICEF e UNB, julho de 1998.

CALDART, R.S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa** – II: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010: Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S. *et.al.* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLIARI, R. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras-MG: UFLA, 2002.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2014.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.; SCHIELMAN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTRO, M. Formação Superior de Professores da Escola Básica e na França: uma aproximação possível? RBPAE, v.25, n.3, p. 399-412, set./dez. 2009.

CAVALCANTE, L.O.H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio:** Aval. Pol. Publ. Educ. v. 18, n. 68. p. 549-564, jul./set. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COMILO, M. E.S; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: a mística como pedagogia dos gestos no MST. Rev. Eletrônica de Educação, Ano III, n. 06, jan./jul. 2010. Disponível em: www.unifil.br/portal/arquivo/publicações/. Acesso em: 16 out. 2020.

COSTA. L, G. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. *In*: GHEDIN, E. **Educação do Campo:** epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 100-107.

COSTA. L, Reflexões na Tessitura de um Currículo para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas no GEPEC/UEA. *In*: SILVA, N. S *et. al*. **Educação do Campo e Interconexões.** João Pessoa: UFPB, 2016.

COSTA, R. A. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual**: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

DINIZ, D.F; LERRER, D.F. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um política pública para a democratização do estado no Brasil. **Revista inter-Ação**, Goiânia, v. 43. N. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018.

DOURADO, J. A. L. Camponês catingueiro: reflexões sobre o campesinato no semiárido brasileiro. **Geeotextos**. v. 8, n. 1, p. 97-119, jul. 2012.

DUKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 57-74.

EMBRAPA. **Seminário de Pesquisa Agropecuária do Piauí.** Anais do V Seminário de Pesquisa Agropecuária do Piauí. Teresina, 1988.

EMBRAPA. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos**. Humberto Gonçalves dos Santos. *et al*. 3. ed. rev. ampl. Brasília, DF: Embrapa, 2013.

EFAEM, E.F.A. **Proposta Pedagógica**. 2018. 53f.

FARIAS, M.R.B de. **O acompanhamento pedagógico e o ensino de Matemática em escolas rurais**: Analisando concepções e práticas. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco CE. Educação, 2010.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. O Campo da Educação do Campo. *In*: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Nead, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FRANCO, M. Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE. P. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE. **Política e Educação**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNACI, P. A. D. C. **Relatório anual de atividade**. 53f. 2009.

FUNACI, P. A. D. C. **Relatório anual de atividade**. 53f. 2011.

FUNACI, P. A. D. C. **Relatório anual de atividade**. 62f. 2015.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, B.A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA's**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensina**r: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Informações Básicas por Habitantes**, (2010). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 4 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**, (2016). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**, (2020). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2020.

INEP. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 44 p. 2007.

INEP. **Censo Escolar 2020** – Município de Eliseu Martins. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JESUS, J. G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória (ES): Editora, 2011.

LANG, Vincent. **De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. Recherche et Formation**. Lyon, France, n. 2, p. 37-49, 1987. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR002-03.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, E. S. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido, 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2014.

LIMA, E. S. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LIMA, I. M. M.F.; A, I. G.; L, M. G. Semiárido Piauiense: Delimitação e Regionalização. **Carta CEPRO**, Teresina (PI), v. 18, p. 162-183, 2000.

LIMA, T. C. S. *et al*. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6, n. 1, p. 93-104. jan./jun. 2007.

LORENZI, G. M. A. C. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: Intersaberes, 2021.

LORENZINI, J. L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFA, s. **Revista da Formação por Alternância**. Ano 2, n. 4, jul. 2007, UNEFAB, p.25-38.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID19. **Revista. Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.86159-86174, nov. 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACHADO, A.B. **Ensino Hibrido:** desafios e possibilidade em tempos de pandemia – COVID 19. São Paulo: Gradus, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS. J. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. *In*: RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Org). **Educação para Convivência com o Semiárido**: Reflexões teóricas-práticas. Juazeiro – BA: Secretaria da RESAB, 2004. pi-pf.

MARTINS, A. M. S. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral**. 2019. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Grupo do HISTEDBR – UNIRIO. Disponível em _files>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MATTOS, L. M. S. **O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância**: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 119f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2014.

MEC. **Ministério da Educação**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO – NOVO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/194 - secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo. Acesso em: 10 de mar. 2020.

MELO, P.C. **Pedagogia histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO)**: análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo Estado da Bahia. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **O ensino de Ciências Naturais na Escola Normal**: aspectos históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

MIRANDA, R. **Piauiense Notáveis**. Teresina, APL, 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Nead, Campinas, SP. 2010.

MOLINA, M. C.; ANUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superio**r: (Re) conhecimento da experiência [manuscrito]. 2014.

MÜLLER, I. Tendências atuais de Educação Matemática. **Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 133-144, jun. 2000.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2. Sem. 1996.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, P. Cinquenta Anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: conflitos e desafios. **Kiri-kerê**: **Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, v. 2, nov.2020

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. Folha informativa sobre Covid-19, Brasil. 2020. Disponível em: https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/.

PALUDO, C; DARON, V. L. P. Educação Popular. *In:* Caldart, R. S. *et.al* (Org.). **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PAUGAM, S. (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 17-64.

PAULA, H.V.C. **Território e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 2020. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998. 153-181.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista educação, cultura e sociedade**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PIAUI. **Lei Orgânica do Município de Eliseu Martins,** 1957. Tribunal de Contas do Estado (TCE). Disponível em: https://www.tce.pi.gov.br/wp-content/ uploads/ municipiosdigitalizados/ ELIZEU%20MARTINS/ LEI%20ORG%C3%82NICA%20 DE%20ELISEU%20MARTINS.pdf. Acesso em: 3 nov. de 2021.

PIAUI. **Lei Complementar Nº 87, de 22 de agosto de 2007.** Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/ default/ato/13144. Acesso em: 3 nov. 2021.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 061/2020**. CNE, 2020. Disponível em: http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 2 jul. 2021.

PIAUI. **Decreto n. 18.884**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a medida de emergência de saúde pública tendo em vista a situação mundial do novo coronavírus como pandemia e institui o Comitê de Gestão de Crise, e dá outras providências. Disponível em: https://www.pi.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2021.

PIAUI. **Decreto n. 18.892**, de 23 de março de 2020. Determina a suspensão das atividades comerciais e de prestação de serviços em complemento ao Decreto nº 18.901/2020 que determina as medidas excepcionais que especifica, voltadas para o enfrentamento da grave crise de saúde pública decorrente do **Covid 19**, e dá outras providências. Disponível em: https://www.pi.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2021.

PIAUI. **Decreto n. 18.895**, de 19 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, em razão da grave crise de saúde pública decorrente da pandemia da Covid 19, e suas repercussões nas finanças públicas, e dá outras providências. Disponível em: https://www.pi.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2021.

PIRES, A. M. M. M. **Políticas Educacionais para as Populações do Campo:** um estudo em um município do agreste pernambucano-Brasil. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza – Espanha, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/ Acesso em: 2 ago. 2021.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Revista Diálogo, Educação**. Curitiba. v. 10. n. 30. P.367-387: mai./ago. 2010.

PVSA. Manual Metodológico Operacional. **Subcomponente de educação contextualizada para Convivência com o semiárido**. 44 p. 2015/2019.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. 211 f. (Tese de doutoramento). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2004.

RANCIERE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REVISTA MARCO SOCIAL: Educação do campo. Instituto Souza Cruz, v. 12, jul./2010. p.64-73.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Portugal. Porto Editora. 1993.

RODRIGUES, D. B; MENDES SOBRINHO, J. A.de C. A Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTANA, F. J. *et. al*. O Direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **Revista Fineduca.** v. 10, n. 29, p. 1-21, 2020.

SANTOS, R.B; BUENO, M.C.M. Educação do Campo, pedagogia da alternância e formação do educador. **Revista Educação e Linguagens**. v. 19, n. 1, p.189-204, jan./jun. 2016.

SANTOS, R. B; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em:

http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493 Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**. [*on line*], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan./jun.2011. p.7-195.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Étnico-Racias**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes. Acesso em: 20 jun. 2021.

SEDUC. **Coordenação de Educação do Campo (CEDOC)**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, 2020.

SHEIBE, L. Formação de Professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, M. C. Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, 2006. p. 60-93.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2013.

SILVA. N. S. *et. al*. **Educação do Campo e interconexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Rodas de conversas - excelência acadêmica é a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n.001(61), p.53-92, jan./mar. 2007.

SIQUEIRA, R. A. N de. **Tendências da educação matemática na formação de professores**. 2007, 50f. Monografia (Especialização em Educação Cientifica e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação. Ponta Grossa, 2007.

SOUZA, J. F. de. **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Ed.

Universitária da UFPE, 2009.

SUDENE. **Resolução nº 115, de 23 de novembro de 2017.** Conselho deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/739568/do1-2017-12-05-resolucao-n-115-de-23-de-novembro-de-2017-739564 Acesso em: 30 mar. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

UNEFAB. **Dossiê da Formação Pedagógica Inicial de Monitores**. v. único. 35f. Brasília, 1999.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, ano 3, v. 3, n. 2, p. 05-15, jun. 2008.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, v. 10, 2010.

VIGH, C.S. B. Formação Docente: a Educação do Campo em foco. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 115-132, ago./dez. 2015. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

VILELA, T.R.F; SILVESTRINI, J.P. **A democratização do acesso à internet no Brasil**. ANAIS DO V CONGRESSO BRASILEIRO DE PROCESSO COLETIVO E CIDADANIA, n. 5, p. 251-264, out. 2017.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 2012. 229p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre. Rio Grande do Sul, 2012.

XAVIER, A. E. *et.al*. A educação como instrumento de transformação da realidade: uma aplicação no sertão central do Ceará. **Revista Labor**, jul./dez. v.02, p. 103-113, 2019.

ZAMBERLLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. São Paulo: Mansur, 2000.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Contribuições da Formação Continuada para a (RE)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense
Pesquisador Responsável: Cláudia Lúcia Alves
Professor Orientador: Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).
Telefone para contato: (86) 99451-9197

Você professor, está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada Contribuições da Formação Continuada para a (RE)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense, a qual tem como objetivo geral "Analisar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do professor que atual na Escola Família Agrícola, e especificamente pretendemos: a) Compreender a prática educativa desenvolvida na EFAEM; b) Identificar as necessidades formativas dos docentes da EFAEM; c) Desenvolver atividade de formação continuada visando a ressignificação da prática educativa dos docentes da EFAEM; d) Descrever as contribuições da formação continuada na ressignificação da prática educativa do professor.

A pesquisa a ser devolvida pode apresentar os seguintes riscos: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, risco de divulgação de imagem e estigmatização. No entanto se o interlocutor se sentir constrangido em passar informações por algum dos itens acima, este pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano e/ou prejuízo para o mesmo, com possibilidade de ser indenizado.

Quanto aos benefícios, temos a relevância da pesquisa para a comunidade acadêmica no sentido da discussão acerca da formação continuada para professores que atuam no contexto do campo, haja vista ser uma temática ainda pouco discutida. Também podemos apontar a intervenção a ser realizada na escola lócus da pesquisa, uma vez que será feita uma formação com os professores, o que proporcionará uma qualificação profissional e uma possível mudança no seu fazer. E por último e não menos importante, o retorno aos alunos, pois a partir dessa formação, os professores darão esse retorno aos alunos a partir de sua prática e do seu fazer. É importante apontar que em sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício.

Para uma coleta e análises de dados usaremos de estratégias como: a) observação participante; b) rodas de conversa; c) diário de campo. As rodas de conversas acontecerão de acordo com um cronograma de formação pré-definido, constituirão de 6 (seis) encontros bimestrais. Estas rodas de conversa serão observadas e gravadas em áudio mediante consentimento dos participantes da pesquisa para uma posterior transcrição e análise de dados, bem como usaremos o diário de campo para anotações das possíveis observações e reflexões geradas no momento das discussões.

Esperamos com estas estratégias possibilitar além da coleta e análises dos dados da pesquisa, que a formação continuada com professores atuantes em escolas do campo com reflexões políticas e pedagógicas possa contribuir de forma significativa com novos fazeres a partir de uma prática educativa diferenciada.

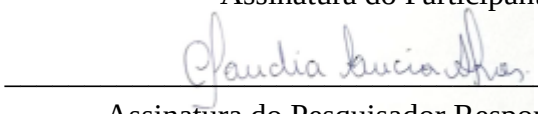
Termo de consentimento livre, após esclarecimento

Eu, _____ (nome legível), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me trará prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Local e data: _____

_____

Assinatura do Participante



_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B: Declaração do Pesquisador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP
Universidade Federal do Piauí

Nós, **Cláudia Lúcia Alves** (pesquisadora responsável) e Prof. Dr. **José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho** (pesquisador assistente)da pesquisa intitulada "**Contribuições da Formação Continuada para a (Re)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense** ", declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016 , do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Cláudia Lúcia Alves, doutoranda em Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 08 de maio de 2020

Cláudia Lúcia Alves

Cláudia Lúcia Alves (Pesquisadora Responsável)

CPF: 553.669.613-00

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (Pesquisador Assistente)

CPF: 125.840.373-00

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Contribuições da Formação Continuada para a (RE)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense

Pesquisadora Responsável: Cláudia Lúcia Alves

Pesquisador Assistente: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Telefone para contato: 86 99451-9197

Local da coleta de dados: Escola Família Agrícola de Eliseu Martins

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de observação participante, roda de conversa e diário de campo, sob consentimento dos mesmos, concordando igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) arquivo de pesquisa elaborado e preservado sob a guarda da pesquisadora principal em Pen-drive, HD-externo, Cartão de Memória e pasta de arquivos manuais por um período de 12 meses sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Cláudia Lúcia Alves. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,.....de .....de 20.....

Cláudia Lúcia Alves (Pesquisadora Responsável)

CPF: 553.669.613-00

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (Pesquisador Assistente)

CPF: 125.840.373-00

Scanned by TapScanner

APÊNDICE D: Carta de Encaminhamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Doutoranda: Cláudia Lúcia Alves

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, 20/ 05/2020.

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **Contribuições da Formação Continuada para a (Re)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense**", para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,

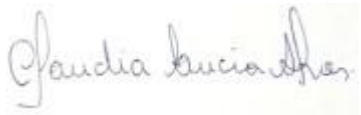
2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,

3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,

4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,

5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,



Cláudia Lúcia Alves

CPF: 553.669.613-00

APÊNDICE E: Roteiro de Observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Doutoranda: Cláudia Lúcia Alves

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Quais as concepções os professores possuem acerca de(a):

1. Educação do Campo

_____

2. Educação Contextualizada

_____

3. Pedagogia da Alternância

_____

4. Semiárido

_____

Sobre a prática educativa:

1. Qual a concepção de prática educativa os professores possuem?

_____

2. Como o professor avalia sua prática educativa?

_____

3. Como é desenvolvida a prática educativa dos professores?

_____

4. A prática educativa está de acordo a proposta pedagógica e o plano de formação da Escola Família Agrícola?

Sobre a Formação Continuada de Professores:

1. Qual sua concepção de formação continuada?

2. Como os professores se percebem ao receberem uma formação continuada?

3. Quais os fatores positivos a formação continuada agrega a prática educativa do professor?

4. Como a formação continuada de professores contribui para o (re)significar da prática educativa do professor na Escola Família Agrícola?

APÊNDICE F: Roteiro pra Roda de Conversa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Doutoranda: Cláudia Lúcia Alves

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

TEMAS PARA FORMAÇÃO-INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1 – Educação do Campo

2- Semiárido

3- Educação Contextualizada do Campo para Convivência com o Semiárido

4 – Pedagogia da Alternância

5 – Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

6 – Avaliação da Formação Continuada e da Ressignificação da Prática Educativa

APÊNDICE G: Cronograma das Etapas Formativas e Rodas de Conversa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Doutoranda: Cláudia Lúcia Alves

CRONOGRAMA DAS ETAPAS FORMATIVAS E RODAS DE CONVERSAS

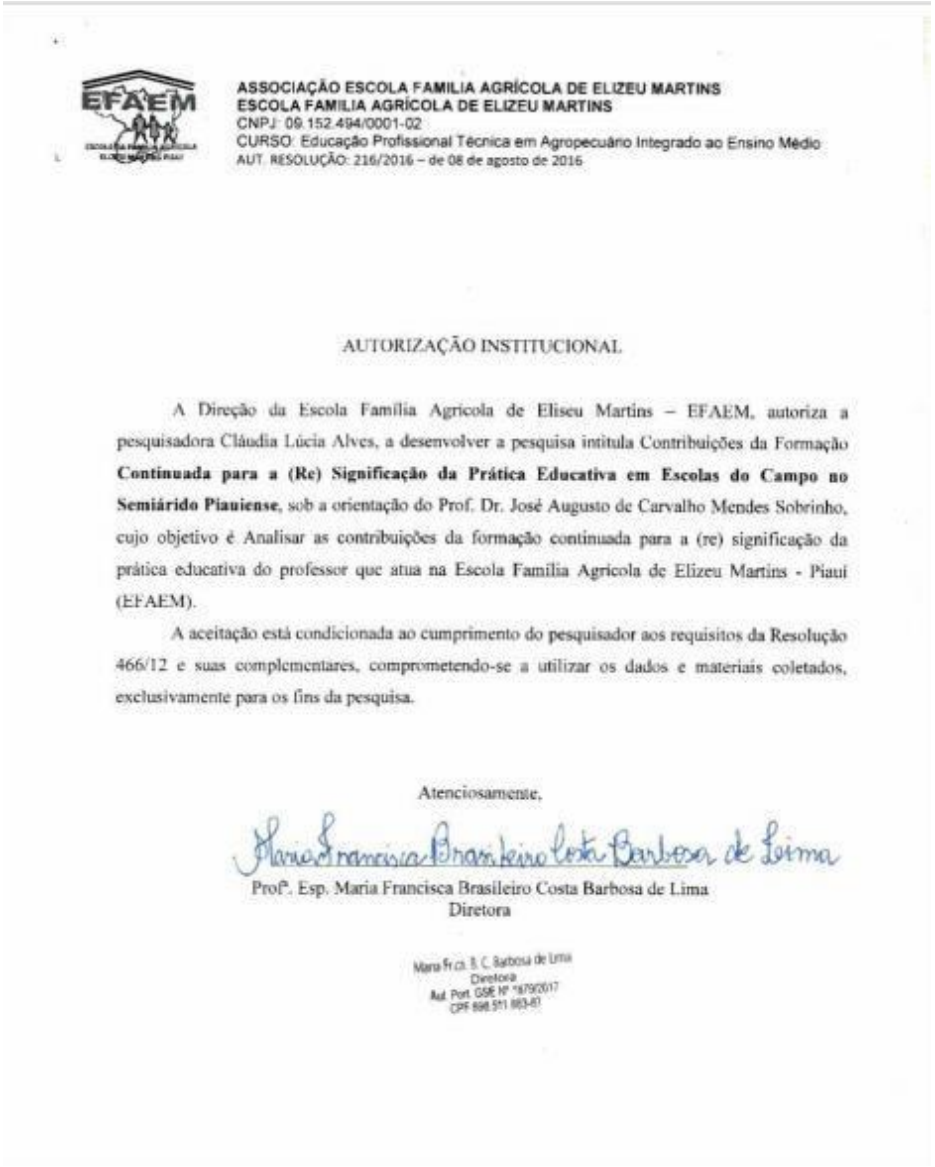
ETAPA DA PESQUISA	CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	PERÍODO
Reflexão sobre o contexto socioeducativo-profissional a qual o docente está inserido	RODA I - Um olhar sobre si, sobre seu entorno e sobre seu fazer. - A partir da técnica de desenhos e pinturas, será pedido um painel para os professores de como eles se percebem, bem como percebem ao seu entorno e sua prática para em seguida fazermos uma reflexão acerca dos dados expostos nos desenhos.	31/08/2020
	RODA II- Reflexão sobre as práticas educativas da escola. Na roda de conversa II, será dado continuidade ao conhecimento de si a partir da prática educativa desenvolvida na escola através de uma conversa com todo o grupo envolvido na pesquisa.	17/09/2020
Ressignificação da prática educativa	RODA III – Educação Do Campo - A partir de textos previamente enviados aos participes, da formação, será realizada uma discussão primeiramente em grupos de 3 (três participantes), para em seguida fazermos a discussão no grupão. Durante as atividades serão observadas as discussões dos participes bem como anotação as principais ideias.	16/10/2020
	RODA IV: Semiárido	13/11/2020

	- Primeiramente faremos uma tempestade de ideias acerca dos vários olhares sobre o semiárido para em seguida discutirmos com textos previamente enviado aos interlocutores.	
	RODA V: Educação Contextualizada do Campo para a Convivência com o Semiárido. - A partir dos resultados das discussões sobre Educação do Campo e Semiárido, será pedido aos participes que faça esse elo pensando em uma educação contextualizada e como isso poderia refletir em sua prática educativa.	04/12/2021
	RODA VI: Pedagogia da Alternância: contexto histórico e metodológico. - Com textos previamente enviados aos participes, iremos fazer um retrospecto da Pedagogia da Alternância, para em seguida discutir na roda de conversa se os princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância de antes pode ser aplicado na conjuntura educativa atual.	05/03/2021
	RODA VII: Plano De Formação da Pedagogia da Alternância: primeiras reflexões. - Analisar o plano de formação da Pedagogia da Alternância já existente na escola e a partir dessa análise refletir com os participes se este contribui significamente para o fazer da sua prática educativa com vistas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos	09/04/2021
	RODA VIII: Plano De Formação da Pedagogia da Alternância: Ação-Reflexão-Ação. Os participes nesta roda de conversa, serão motivados a partir das análises e reflexões realizadas anteriormente sobre o plano de formação atualizar o mesmo com vistas as demandas da atualidade.	21/05/2021

	RODA IV: Culminâncias das Atividades Práticas do Plano de Formação em Pedagogia da Alternância. -	18/06/2021
	RODA X: Avaliação da Formação Continuada e da Ressignificação da Prática Educativa.	16/07/2021

ANEXOS

ANEXO A: Autorização Institucional



ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE ELIZEU MARTINS
ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE ELIZEU MARTINS
CNPJ: 09.152.494/0001-02
CURSO: Educação Profissional Técnica em Agropecuário Integrado ao Ensino Médio
AUT. RESOLUÇÃO: 216/2016 – de 08 de agosto de 2016

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Direção da Escola Família Agrícola de Eliseu Martins – EFAEM, autoriza a pesquisadora Cláudia Lúcia Alves, a desenvolver a pesquisa intitula Contribuições da Formação **Continuada para a (Re) Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense**, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, cujo objetivo é Analisar as contribuições da formação continuada para a (re) significação da prática educativa do professor que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM).

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Francisca Brasileiro Costa Barbosa de Lima

Profª. Esp. Maria Francisca Brasileiro Costa Barbosa de Lima
Diretora

Maria Fr.ca B. C. Barbosa de Lima
Diretora
Aut. Port. GSE Nº 1879/2017
CPF 698.911.883-87

ANEXO B: Plano de Formação Elaborados Durantes a Formação

Plano de Formação Escola Família Agrícola de Eliseu Martins – EFAEM 2021

EIXO GERADOR
1º ANO – FAMÍLIA / COMUNIDADE

OBJETIVO: **ANALISAR COMO SE CONFIGURA OS MODELOS DE FAMÍLIAS DOS EDUCANDOS E OS ASPECTOS HISTÓRICOS SOCIOECONÔMICOS ESTRUTURAIS DA COMUNIDADE:**

PE:
1.1- Origem da família
OBJETIVO: **CONHECER A ORIGEM FAMILIAR DOS EDUCANDOS E OS ESTILOS ANTROPOLÓGICOS DESTACANDO A GENEALOGIA DA FAMÍLIA.**

ENFOQUES:
- História familiar (estudos antropológicos)
- árvore genealógica

1.2 – Configuração familiar
OBJETIVO: **IDENTIFICAR OS TIPOS DE FAMILIAS COMO ESTAS SE CONFIGURAM DENTRO DA COMUNIDADE;**
Que tipo de família é a sua
E da sua comunidade?

1.2- Estudos socioeconômicos
OBJETIVO: **COMPREENDER O MEIO SOCIO-ECONÔMICO DIAGNOSTICANDO O POTENCIAL PRODUTIVO E A RENDA PER CAPTA FAMILIAR;**
- Renda familiar
- Origem da renda (criação, plantio etc.)
- Potencial agrícola da família
- Quantas pessoas tem família
- Renda per capta

1.4 – Origem da comunidade

OBJETIVO: **REALIZAR UM ESTUDO ANTROPOLOGICO IDENTIFICANDO OS PRIMEIROS MORADORES, COMPOSIÇÃO, PROPRIEDADE E BIOMAS DA COMUNIDADE;**

- Como surgiu a comunidade (organização de origem – assentamento/ocupação)?
- Quais os primeiros moradores?
- Composição da comunidade (famílias x pessoas)
- Propriedades que compõem a comunidade
- Bioma predominante da comunidade (Biomapa)

1.5 – Infraestrutura da comunidade

OBJETIVOS: **CONHECER OS ASPECTOS ESTRUTURAIS COMO SANEAMENTO BÁSICO, MORADIA, LAZER, SAÚDE, EDUCAÇÃO, SEGURANÇA, ACESSIBILIDADE E MEIOS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES NA COMUNIDADE;**

- Acesso a comunidade
- Saneamento básico
- Tipos de moradia
- Áreas de lazer
- Saúde, educação, segurança
- Acessibilidade (comunicação)

EIXO GERADOR

2 ANO – COMUNIDADE / SOCIOPROFISSIONAL

OBJETIVO: **CONHECER OS POTENCIAIS EXISTENTES NA COMUNIDADE, BEM COMO OS PRODUTOS AGRÍCOLAS PRODUZIDOS E SUA FINALIDADE, ANALISANDO** os vários tipos de comércios com foco nas atividades que poderão ser executadas na comunidade, visando as possíveis parcerias a serem viabilizadas, levando em consideração a possível execução do PPJ.

2.1 Fatores e meios de produção socioeconômico da comunidade

OBJETIVO: **ANALISAR OS POTENCIAIS AGROPECUÁRIOS, AS POSSIVEIS POTÊNCIAS ECONÔMICAS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A MÃO DE OBRA, O CAPITAL E OS TIPOS DE COMÉRCIO DA COMUNIDADE.**

- Potenciais agropecuários da comunidade
- Possíveis potenciais econômicos inexistentes na comunidade que podem vir a ser desenvolvidos
- Mão de obra da família (campesina / agricultura familiar)

- Capitais da propriedade
- Tipos de Comércio da comunidade

2.2 – Associativismo, cooperativismo e sindicatos
OBJETIVO: **REALIZAR AÇÕES COLETIVAS E ANALISAR AS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES OU PROGRAMAS EXISTENTES NA COMUNIDADE, VERIFICANDO SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PRODUÇÃO E ESCOAMENTO, COM INCENTIVO EM INICIATIVAS EMPREENDEDORAS;**
- Ações coletivas da comunidade
- Ações articuladas por cooperativas e associações na comunidade
- Programas relacionados existentes na comunidade
- Contribuições do associativismo e cooperativismo para a comunidade
- Produção e escoamento oriundos das associações e cooperativas
- Iniciativas empreendedoras da comunidade

2.3 – Desenvolvimento sustentável
OBJETIVO: **ENVOLVER A COMUNIDADE CRIANDO O COMPROMISSO DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE, DESENVOLVENDO TÉCNICAS AGROECOLOGICAS QUE EVITE A POLUIÇÃO, O DESMTAMENTO E AS QUEIMADAS, ALEM DE IMPLANTAR AÇÕES DE REFLORESTAMENTO NA REGIÃO;**
- Compromisso da comunidade com o meio ambiente
- Técnicas agroecológicas da comunidade
- Tipos de poluição
- Desmatamento e queimadas
- Ações de reflorestamentos (Plantas nativas)

2.4 - Crédito Rural
OBJETIVO: **IDENTIFICAR OS POSSIVEIS PARCEIROS FINANCEIROS PARA A COMUNIDADE;**
- Possíveis parceiros financeiros da comunidade (Bancos, famílias, bens existentes etc.)

2.5 – Pré–Projeto
OBJETIVO: **APRESENTAR A PROPOSTA DE PRÉ-PROJETO, COM BASE NA REALIDADE SOCIOPROFISSIONAL-ECONOMICO DA FAMILIA ANALISANDO A VIABILIDADE DO PROJETO**
- Apresentar a idéia do pré-projeto (tema, objetivos, justificativa, metodologia, resultados esperados, orçamento, cronograma)
- Realidade socioprofissional da família
- Análise da viabilidade do projeto (custos, adequado a sua comunidade, existe perspectiva de escoamento do produto).

EIXO GERADOR

3 ANO – SOCIOPROFISSIONAL / PPJ

3.1 – Primeira fase de implantação do projeto
- Organização do espaço
- Estudo técnico
- Aquisição de insumos (agrícolas)
- Possíveis produção de mudas (especificamente)
- Construção do trabalho escrito

3.2 – Segunda fase de implantação do projeto
- Aquisição de insumos (agropecuários)
- Preparo inicial da área
- Início do projeto (plantio ou criação)
- Avaliação inicial do projeto
- Estudo técnico
- Construção do trabalho escrito

3.3 – Terceira fase de implantação do projeto
- Tratos culturais do projeto
- Maneio sanitário e fito sanitário
- Estudo técnico
- Construção do trabalho escrito

3. 4 – Quarta fase de implantação do projeto
- Marketing e comercialização
- Colheita e/ou processamento
- Estudo técnico
- Construção do trabalho escrito
- Preparação para apresentação (slide, amostras etc.)

3.5 – Apresentação do projeto

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições da Formação Continuada para a (Re)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense

Pesquisador: CLAUDIA LUCIA ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 33443120.7.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.218.785

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa busca a partir da formação continuada refletir acerca da prática educativa do professor que atua em escola inseridas no campo, haja vista, que há uma preocupação de como se encontra a difícil situação deste ensino na maioria das escolas inseridas no campo e a necessidade de contextualização dos conteúdos para que haja um melhor aprendizado dos diversos componentes curriculares. Desse modo, percebemos como pertinente, refletir acerca dessa prática, sua aplicação, a relação teoria-prática, bem como o diálogo como os outros componentes curriculares, pois já se concebe mais um ensino urbanocentrista, ao povo do campo, uma vez que este, ao chegar ao chão da escola, vem repleto de conhecimento por ele produzindo, ao longo de sua vida e que não podem ser descartados. Para tanto, eis a necessidade de um ensino, que dialogue com essa realidade, que respeite suas particularidades, valores e cultura, já que por uma lado observamos a incompreensão do aluno, a falta de interesse e a sua desmotivação, em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula de forma mecânica e descontextualizada, fazendo-o acreditar que o aprendizado se dá através de técnicas mecânicas e que seu papel é passível e desinteressante, e por outro lado, o professor que não conseguindo alcançar os resultados esperados no ensino de sua disciplina junto a seus alunos, e tendo dificuldade de refletir sobre sua prática pedagógica, acaba por procurar elementos que não passam de meras receitas de como

ensinar determinado conteúdo. Neste sentido, propomos a pesquisa intitulada: Contribuições da Formação Continuada para a (Re)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense, que vai ao encontro das reflexões supracitadas, pois pretende fazer uma análise de como a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, contribuem para uma ressignificação de sua prática. Para tanto, escolhemos como lócus de nossa pesquisa a Escola Família Agrícola de Eliseu Martins, onde iremos propor uma formação continuada para os professores, visando exatamente a ressignificação da prática educativa dos mesmos.

Introdução

Considerando que a educação de um modo geral passa nos dias atuais por momentos de reflexão, a fim de superar tradicionais métodos educativos, e que o tema ensino-aprendizagem tem se constituído um saber cada vez mais necessário, tornando-se dessa forma uma preocupação que tem recebido destaque nas diversas discussões sobre educação, tanto em eventos nacionais quanto em âmbito internacional e, em especial no que se referes a educação direcionada às escolas do campo, é que trazemos esta pesquisa intitulada: “Contribuições da Formação Continuada para a (Re)Significação da Prática Educativa em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense”,tendo em vista que a educação direcionada para as escolas do campo durante muito tempo foi uma educação urbanocentrista e descontextualizada da realidade dos sujeitos ali inseridos.Neste sentido, é pertinente uma reflexão acerca de como está se conduzido tanto a formação docente do profissional para atuarem nessas escolas, assim como, quais os processos educativos são relevantes na formação das gerações futuras no que concerne a esses sujeitos tornar-se agente de transformação da sociedade em que vivem. Desse modo, é pertinente a reflexão de como a formação continuada tem colaborado para desenvolver a práxis do professor?Portanto, a fim de pesquisarmos a prática do professor das referidas escolas, percebemos a necessidade de uma reflexão acerca de sua prática educativa, sua aplicação e relação teoria-prática, bem como seu diálogo com os outros componentes curriculares, uma vez que há uma preocupação de como se encontra a difícil situação deste ensino na maioria das escolas inseridas no campo e a necessidade de contextualização dos conteúdos para que haja um melhor aprendizado dos diversos componentes curriculares. E assim, com vistas à possibilidade que atendam as expectativas de professores e alunos no que diz respeito ao processo ensinoaprendizagem. Concordamos com Libâneo (2004), quando este afirma que o trabalho

docente não se limita ao espaço da sala de aula, mas que vai além deste, ou seja, não se pode mais conceber um ensino sem levar em consideração os elementos que o rodeiam não se pode pensar em um ensino pronto e acabado, de técnicas mecânicas e receitas finitas, e sim, torna-se necessário pensar em uma educação para além dos muros da escola, uma educação que valorize e respeite os saberes que estes alunos trazem para o ambiente escolar. Contudo, o que observamos é que de um lado há a incompreensão do aluno, a falta de interesse e a sua desmotivação, em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula de forma mecânica e descontextualizada, fazendo-o acreditar que o aprendizado se dá através de técnicas mecânicas e que seu papel é passível e desinteressante, e por outro lado, o professor que não conseguindo alcançar os resultados esperados no ensino de sua disciplina junto a seus alunos, e tendo dificuldade de refletir sobre sua prática pedagógica, acaba por procurar elementos que não passam de meras receitas de como ensinar determinado conteúdo. Percebemos, portanto, ser necessário que haja a troca de experiência, para assim existir um diálogo contínuo entre professor e aluno, pois como afirmar Freire (1996, p.23). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”, e é essa aula diferenciada, com essas trocas de experiências que a educação direcionada a escola do campo valoriza. É neste sentido e a partir das discussões aqui delineadas e das reflexões anteriormente apresentadas que definimos como lócus de nossa pesquisa a Escola Família Agrícola de Elizeu Martins (EFAEM) delimitando, portanto a problemática do nosso estudo: Quais as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do professor que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - EFAEM?Nesta perspectiva delineamos como objetivo geral da pesquisa: Analisar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do professor que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM), e como objetivos específicos, pretendemos: a) Compreender a prática educativa desenvolvida na EFAEM; b) Identificar as necessidades formativas dos docentes da EFAEM; c) Desenvolver atividade de formação continuada visando a ressignificação da prática educativa dos docentes da EFAEM; d) Descrever as contribuições da formação continuada na ressignificação da prática educativa do professor Dos objetivos propostos neste estudo, emergiram as seguintes questões norteadoras: a) Como a prática educativa desenvolvida na EFAEM?; b) Quais as necessidades formativas dos docentes da EFAEM?; c) De que maneira é desenvolvida as atividades de formação continuada visando a ressignificação da pratica educativa dos docentes da EFAEM?; e d) Quais as contribuições da formação continuada na ressignificação da prática educativa do professor? E por fim, o interesse em investigar a Contribuições da Formação Continuada Para a (Re)Significação da Prática Educativa

em Escolas do Campo no Semiárido Piauiense, justifica-se pelo desejo em dar seqüência ao nosso trabalho desenvolvido no curso de Mestrado acadêmico em Educação, uma vez que percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado e uma continuidade desta discussão.Somando a esse aspecto, contamos com a experiência de 15 (quinze) anos como professora, dos quais 5 (cinco) anos foram desenvolvidos na escola de ensino de regular e 10 (dez) anos atuando em escolas inseridas no contexto do campo, tanto como docente quanto formadora de professores, além de, atualmente participar de um projeto de formação continuada para professores do campo, como formadora na perspectiva da educação do campo contextualizada com o semiárido. E ainda, este interesse foi consubstanciado mediante leituras de teóricos que abordavam temas que se refira a educação do campo, bem como, temas que discutem práticas pedagógicas, e a relação teoria-prática nesse contexto. Nessa perspectiva, buscamos fundamentar esta pesquisa em alguns teóricos, tais como: Brito (2006), Chizzoti (2006), Freire (1996, 2000, 2005), Gauthier (1998), Guarnieri (2003), Neves (1996), Pereira (1998), Silva (2016) Thiollent (2000), dentre outros.

Metodologia Proposta:

Optamos nesse estudo por uma pesquisa qualitativa, haja vista que na perspectiva de Chizzoti (2006), esta se detém a descrever o comportamento humano e social, num determinado contexto e num determinado tempo, ressaltando os elementos culturais que envolvem e são envolvidos com o objeto de estudo. Em complemento a esta pesquisa, optamos pela utilização de uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, empregando a abordagem da pesquisa-ação numa perspectiva formativa, uma vez que esta exige investigação, análise e reflexão, e que segundo Pereira (1998), é um processo de investigação da ação pela ação, que possibilita a melhoria da prática pedagógica e a produção de conhecimento. Para tanto, utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados a observação participante, o trabalho com grupos focais, e o diário do pesquisador.Ao falarmos de observação participante, antes de qualquer coisa, é preciso compreender que quando optamos por este instrumental enquanto uma técnica para coletas de dados, que esta é feita de algum ponto e/ou de algum lugar e que o observar vai para além da mera contemplação, ou seja, observar não é simplesmente anotar o visto o enxergado, ou ainda o que é redigido por uma sensação, mas sim compreender a situação observada para poder extrair uma grande quantidade de abstrações possíveis dessas situações observadas, haja vista que a “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Além, do fato que, neste tipo de

observação, sua metodologia tem uma aproximação da concepção de pesquisa qualitativa pelo fato de esta oportunizar a investigação por um período mais longo no campo de pesquisa bem como com os sujeitos e o meio pesquisado. A roda de conversa como instrumento de coleta de dados, foi adotado, por compreender que o diálogo não se restringe meramente a um instrumental metodológico como simples forma de comunicação, mas sim como espaço de troca de saberes, de experiência, de construção social do conhecimento e tomada de decisão, ou simplesmente "daquilo que é impossível tornamos possível em determinado momento histórico" (FREIRE, 2008, p. 231). além de que esta poderá auxiliar na troca de saberes, haja vista que nossa pesquisa irá refletir acercada formação continuada de professores do campo atuantes na Escola Família Agrícola, e tratando-se de um processo de formação em construção percebe os professores como sujeitos da produção de seus saberes e conhecimentos, o que ao nosso “olhar” possibilitará uma permanente fala e escuta dos interlocutores participantes da pesquisa, na qual pensamos que a partir desse processo de fala e de escuta, esta, dará condições de um pensar sobre seu fazer profissional propiciando dessa forma um "pensar" critico e reflexivo de suas práticas.As rodas de conversas acontecerão de acordo com um cronograma pré-definido, constituirão de 6 (seis) encontros bimestrais, onde as mesmas serão observadas, gravadas em áudio mediante consentimento dos participantes da pesquisa para uma posterior transcrição e análise de dados.O diário de campo do pesquisador em complemento aos outros instrumentais
metodológicos, será utilizado para descrever as observações realizadas pelo pesquisador, registros das falas dos interlocutores dos estudos, além de delinear “[...] os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término.” (ARAÚJO et al., 2013, p. 54). É pessoal e intransferível, devendo ser escrito pelo próprio pesquisador haja visto que este é resultado de um processo antes observado, e que precisa uma revisitação ao mesmo após essa escrita com o propósito de (re)ver e incluir o que for necessário. Esses registros levarão em consideração uma relação de itens a serem observados conforme roteiro pré-estabelecido.

Metodologia de Análise de Dados:

Consideramos a análise de dados um dos pontos principais no processo de investigação, haja vista que este momento representa, o momento de reflexão crítica em torno dos dados produzidos pelo investigador, com um olhar multifacetado. A análise constitui-se como um momento de intensa

dedicação do pesquisador, exigindo-lhe responsabilidade, compromisso, criatividade e sensibilidade, acrescida de uma boa dose de atenção e cuidado.Neste sentido realizaremos uma análise de conteúdo conforme, Bardin (1997, p. 42) que estabelece como definição:Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.A autora faz uma caracterização da análise de conteúdo realçando algumas particularidades. A primeira delas é a “comunicação”, entre os homens, no que concerne ao conteúdo da mensagem. Outra é da “inferência” que busca deixa claro a causa e a conseqüência que a mensagem pode provocar.De posse dos dados e informações coletadas através dos meios e instrumentos citados, será feita análise detalhada de todo o conteúdo recolhido para que possa ser feita uma interpretação clara dos resultados obtidos durante o processo de investigação, para que com o apoio teórico dar-se a fundamentação e desenvolvimento do trabalho.Para tanto levaremos em consideração a análise de conteúdo proposta pela autora supracitada a qual aponta que a mesma é feita obedecendo três fases: A pré-análise, a exploração do material o tratamento dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições da formação continuada para a (re) significação da prática educativa do professor que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM).

Objetivo Secundário:

a) Compreender a prática educativa desenvolvida na EFAEM;
b) Identificar as necessidades formativas dos docentes da EFAEM;
c) Desenvolver atividade de formação continuada visando a ressignificação da prática educativa dos docentes da EFAEM;
d) Descrever as contribuições da formação continuada na ressignificação da prática educativa do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa a ser devolvida pode apresentar os seguintes riscos: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, risco de divulgação de imagem e estigmatização. No entanto se o interlocutor se sentir constrangido em passar informações por algum dos itens acima, este pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano e/ou prejuízo para o mesmo, com possibilidade de ser indenizado.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, temos a relevância da pesquisa para a comunidade acadêmica no sentido da discussão acerca da formação continuada para professores que atuam no contexto do campo, haja vista ser uma temática ainda pouco discutida. Também podemos apontar a intervenção a ser realizada na escola lócus da pesquisa, uma vez que será feita uma formação com os professores, o que proporcionará uma qualificação profissional e uma possível mudança no seu fazer. E por ultimo e não menos importante, o retorno aos alunos, pois a partir dessa formação, os professores darão esse retorno aos alunos a partir de sua prática e do seu fazer.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa exequível, de caráter acadêmico, que tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para a (re) significação da prática educativa do professor que atua na Escola Família Agrícola de Elizeu Martins - Piauí (EFAEM). A pesquisa tem previsão de início no dia 31.08.2020 e previsão de encerramento no dia 16.07.2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos exigidos pela legislação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto possuía as seguintes pendências:

O TCLE não possui as seguintes informações:

Garantia de ressarcimento; (PENDÊNCIA SANADA)
Garantia de assistência integral; (PENDÊNCIA SANADA)
Garantia de acesso aos resultados do estudo; (PENDÊNCIA SANADA)

Solicita-se que seja revisada a formatação do TCLE para que as assinaturas não fiquem em folha separada. (PENDÊNCIA SANADA)

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (https://www.ufpi.br/orientacoes-cep).

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Considerações Finais a critério do CEP:
Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: http://ufpi.br/cep

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1463378.pdf	07/07/2020 12:05:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle07072020.pdf	07/07/2020 12:03:10	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito

Continuação do Parecer: 4.218.785

Ausência	tcle07072020.pdf	07/07/2020 12:03:10	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	etapasformativasrodasdeconversas.pdf	01/07/2020 10:04:57	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa3006.pdf	01/07/2020 10:03:57	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/07/2020 10:03:20	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	10/06/2020 03:27:56	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	10/06/2020 03:25:30	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	curriculolattespesquisadorassistente.pdf	10/06/2020 03:21:22	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	curriculolattespesquisadorresponsavel.pdf	10/06/2020 03:20:41	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Cronograma	cronogramadeexecucao.pdf	10/06/2020 03:18:24	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	roteirodeobservacao.pdf	10/06/2020 03:15:46	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	temasparaformacaorodadeconversa.pdf	31/05/2020 15:05:59	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	referenciasbibliograficas.pdf	31/05/2020 15:04:23	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	31/05/2020 15:00:59	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	31/05/2020 14:59:31	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/05/2020 14:58:14	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	28/05/2020 14:35:24	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadores.pdf	28/05/2020 14:00:12	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/05/2020 13:59:28	CLAUDIA LUCIA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 17 de Agosto de 2020

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br