

EDUCADORES DO CAMPO: descobrimos os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia¹

Sandra Regina Magalhães de Araújo*

RESUMO

A intenção deste texto é apresentar reflexões teóricas sobre formação de educadores do campo, a partir de uma experiência de formação inicial para os monitores/formadores das redes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), do Estado da Bahia, por meio de convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As discussões encontram-se no campo teórico e, deste modo, o texto está assim organizado: na introdução, problematiza questões contemporâneas sobre a educação do campo; posteriormente, discute aspectos referentes às políticas públicas de formação de educadores, entre estas, sobre a formação dos educadores do campo. Em seguida apresenta os pressupostos metodológicos que orientam o estudo. Posteriormente, descreve a justificativa e os objetivos dos cursos para os monitores/formadores das EFAs. Nas considerações finais, ressalta a relevância da pesquisa tomando como referência as estatísticas oficiais sobre este nível de ensino para os educadores que atuam nas escolas do campo, diferentemente dos da cidade.

Palavras-chave: Formação de Educadores – Políticas Públicas – Escolas Famílias Agrícolas – Pedagogia da Alternância

ABSTRACT

RURAL EDUCATORS: discovering the ways of initial formation for the monitors of the School Farm Family from the state of Bahia

This paper aims at presenting theoretical reflections upon rural teachers formation, on the base of an experience of initial formation for monitors in the School Farm Family from the state of Bahia, through an agreement with the State University of Bahia. We present a theoretical debate, first discussing contemporary questions related to rural education, then questions related to public policies in teachers formation, among them, the formation of rural teachers. We present next, the methodological bases of our studies and describe the program objectives and motivation. Finally, we highlight the research relevance considering as references the official statistics about this level of schooling for educators who work in rural schools.

Keywords: Teachers education – Public policies – School Farm Family – Alternance Pedagogy

¹ Texto apresentado no 19º EPENN em coautoria com o Profº Dr. Antônio Dias Nascimento, de 05 a 8 de agosto de 2009 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), revisado e ampliado a partir das leituras e reflexões na Disciplina Seminário de Formação Teórico-Metodológico I do PPGEduc/UNEB

* Pedagoga. Mestre e Doutoranda do PPGEduc/UNEB. Professora Assistente do Departamento de Educação – DEDC - Campus I/UNEB - Salvador – Bahia. E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

Introdução

A educação do campo vem conquistando nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1997², lugar de destaque no cenário nacional, tanto por meio de debates e discussões nas instâncias acadêmicas, como pela sua inclusão na agenda política dos gestores, no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais, de uma forma nunca vista antes na história da educação brasileira. Essa conquista deve-se, sobretudo, à luta e mobilização desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, com apoio de setores da sociedade civil, através das conferências, congressos, seminários regionais, estaduais e nacionais, na perspectiva de que a educação do campo se constitua parte da agenda de todas as pessoas comprometidas com a questão da inclusão social e, acima de tudo, com o bem-estar e a qualidade de vida dos diferentes sujeitos que moram e trabalham no campo na perspectiva do desenvolvimento local sustentável.

As discussões em torno da educação *no* e *do* campo na contemporaneidade, compreendendo esta categoria na perspectiva assumida por Nascimento (2006, p. 56), ou seja, na ideia de utopia, para o qual esta “[...] não é o irrealizável, mas o delineamento de horizontes a serem buscados”. É, também, a “[...] descoberta de caminhos que possam levar à re-humanização das multidões que foram descartadas como refugio humano, no estabelecimento de condições dignas de vida para todos [...]”.

Tais discussões, então, configuram-se em torno de uma concepção diferente daquela instituída tradicionalmente pelo Estado brasileiro para o meio rural. Enquanto o projeto de educação do Estado alinhava-se ao projeto de desenvolvimento econômico do País segundo as perspectivas dos setores hegemônicos, a concepção de educação *no* e *do* campo, construída na luta e na labuta pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais, representa o pensamento dos movimentos sociais e sindicais do campo, de entidades, universidades públicas, entre outros segmentos da sociedade civil organizada. Contudo, no que diz respeito à questão da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, ainda se mantém um cenário de extrema desigualdade em relação aos educadores que desenvolvem suas atividades na

cidade. Os educadores do campo, em sua grande maioria, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade por conta de questões político-partidárias, dificuldade de acesso a determinadas comunidades, salários inferiores, baixa qualificação profissional, revelando a inexistência de políticas públicas voltadas para os educadores que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas nas escolas do campo.

Nesse campo de preocupação com a problemática da formação inicial e continuada dos educadores do campo, inscreve-se a experiência dos cursos de formação superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, por meio de convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e as duas redes presentes nesse estado – REFAISA e AECOFABA –, desenvolvidos nos moldes da Pedagogia da Alternância, objeto de análise e discussão deste texto.

Formação de Educadores: um estudo necessário

A formação inicial e continuada como movimento de valorização dos profissionais da educação, como “[...] um princípio constitucional (Art. 206, item V) [...]” (WEBER, 2008, p. 22), tem-se constituído em temática relevante nas discussões e reflexões nas instâncias acadêmicas – cursos de Graduação (Licenciaturas), Programas de Pós-Graduação em Educação –, ou como parte da agenda das políticas públicas educacionais, vez que configura-se no campo do direito conforme previsto no Título VI, Arts. 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

² O I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) foi realizado em julho de 1997, no Distrito Federal. Protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), teve como parceiros o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras representações. O propósito deste encontro foi o de formular e implementar a política de Educação do Campo, a partir da realidade dos camponeses e contemplando a sua própria identidade, ou seja, “[...] em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar a família e o trabalho [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, apud AZEVEDO, 2007, p. 151-152).

A questão da formação de professores é um tema antigo em nossa história. Remonta aos primeiros anos do tempo do Império, com os cursos de formação do magistério – as Escolas Normais –, prosseguindo durante o período republicano quando a formação profissional do professor incluía, no 4º ano do Curso Normal, uma disciplina com caráter de fundamentação pedagógica. Essa orientação estende-se até os idos de 1930, influenciada pelo pensamento positivista e pela pedagogia tradicional de ensino herbartiana, pestalozziana, sendo questionada posteriormente pelo ideário da educação nova, que postulava novos objetivos, novos programas e métodos de ensino (LIBÂNEO, 2000).

Weber (2008) ressalta que as discussões em torno da qualidade do ensino ministrado nas escolas da educação básica datam do início do século XX. Nesse período, as críticas aos conteúdos curriculares e aos métodos e técnicas de ensino adotados nas escolas tornaram-se preocupação central de estudiosos do movimento dos Pioneiros da Educação, inspirados nos ideais da Escola Nova, sendo esta fase caracterizada por Jorge Nagle (apud WEBER, 2008) como de otimismo pedagógico. Gatti (2007), analisando a produção da pesquisa em educação no Brasil, esclarece que a produção científica na área educacional tem início nos primórdios dos anos 1920, contudo, somente com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) nos anos 1930, desenvolvem-se estudos mais sistemáticos nesta área, sendo um contraponto entre as instituições de ensino superior e universidades da época “[...] nas quais a produção de pesquisa em educação ou era rarefeita, ou inexistente” (GATTI, 2007, p. 15). No contexto dessa trajetória sobre a produção da pesquisa em educação no Brasil, acrescenta Gatti (2007, p. 16):

Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 1960, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo seu foco de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente, os Centros Regionais de Pesquisa do INEP são fechados e começam investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Corroborando essa reflexão, Pimenta (2002) nos diz que, em meados dos anos 60 do século XX, professores da USP ligados à área da Sociologia da Educação inauguraram a pesquisa em educação sobre formação de professores, ou seja, após a criação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorados). Como diz Weber (2008, p. 25):

[...] importa registrar que a universidade como instituição que simultaneamente critica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural, teve sua origem efetiva no Brasil com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), projeto de um segmento social determinado, que percebia claramente a importância do desenvolvimento de um pensamento brasileiro, calcado na investigação sistemática, na construção de um projeto de nação.

De acordo com Pimenta (2002), o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)³ realizou importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores das Escolas Normais de Ensino Médio, prosseguindo nos anos 1970 por conta das modificações da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, tornando obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. No contexto do tecnicismo educacional no regime militar, a Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540/68 em seu Art. 30, estabelece, como cita Libâneo (2000, p.98-99), que:

[...] a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Prosseguindo em seu estudo sobre formação de professores, Libâneo (2000) fala do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, ao procurar adequar o curso de Pedagogia à Reforma Universitária. O

³ Órgão do governo federal criado no início dos anos 1940 e que iniciou em julho de 1944 a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores até meados dos anos 1980. Teve como um dos dirigentes o Professor Anísio Teixeira (PIMENTA, 2002).

autor considera este parecer um avanço tanto na definição da identidade do curso de Pedagogia, ao fixar os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo, como na explicitação das habilitações profissionais. Pimenta (2002, p. 30) acrescenta que as pesquisas realizadas neste período subsidiaram os debates e as novas propostas para formação de professores nos anos 1980, apontando, segundo essa autora, “[...] para a necessidade de proceder-se a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”.

Os debates em torno da educação escolar e, conseqüentemente, sobre a formação de professores ganham força a partir da abertura política no final do regime militar, possibilitando aos educadores progressistas, inspirados no referencial marxista e gramsciano, uma análise dos problemas educacionais e da escolaridade no País. Também as teorias crítico-reprodutivistas⁴ contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, em especial com a questão da reprodução das relações sociais capitalistas no interior da escola.

Essas reflexões em torno da problemática da educação brasileira, como também a contribuição das disciplinas Sociologia da Educação, Antropologia e Filosofia, fizeram com que se ampliasse a produção acadêmica com dissertações e teses de doutorado sobre a formação de professores, fazendo com que, nos anos 1990, após vários seminários, se criasse a Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), entidade altamente representativa, que se ocupa em pensar, debater as questões próprias da formação de professores no Brasil (LIBÂNEO, 2000; PIMENTA, 2002). Para Pimenta (2002), esses estudos abriram caminho para colocar em questão a educação e a escola, inclusive a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, possibilitando a ampliação de programas de formação contínua, promovidos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em parceria com as universidades. Com o processo de redemocratização do País e a promulgação da Carta Constitucional de 1988, crescia o entendimento da importância de elevar-se a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando

corpo na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 – Lei nº 9.394. É importante destacar que esta lei estabelece a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) visando à formação dos profissionais de educação, voltados quase exclusivamente para o ensino. Isto configura-se como um atraso à formação docente, porque acaba com a pesquisa e a extensão, necessárias a este processo de formação.

Finalmente, como parte das reflexões e dos debates em torno da formação de professores no Brasil, foram aprovadas, através do Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. No parágrafo 3º do Artigo 6º, o parecer define que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvem conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio dos conteúdos que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Verifica-se, a partir dessa breve retrospectiva histórica sobre a formação inicial e continuada de professores, um avanço considerável, tanto em relação a diferentes concepções, abordagens, como no âmbito das pesquisas acadêmicas por meio dos Programas de Pós-Graduação, e no que tange aos aspectos legais. Porém, conforme mencionamos na introdução deste texto, no que diz respeito à questão da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, ainda mantêm-se um cenário de extrema desigualdade comparado aos educadores que desenvolvem suas atividades na cidade, confirmado pelos dados apresentados por órgãos oficiais.

⁴ A denominação “Teorias crítico-reprodutivistas” foi dada por SAVIANI (1984, p.19) para identificar a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975)”, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado de L. Althusser e a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971). (LIBÂNEO, 2000, p. 102).

Uma geografia sobre a formação de educadores do campo

No que se refere ao grau de formação dos professores da educação básica na zona urbana e na zona rural, os dados do censo escolar 2006 revelam que, na zona urbana, 10,4% que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural este percentual corresponde a 42,5%. No ensino médio, o número de docentes com formação no mesmo nível em que atuam corresponde, na zona urbana, a 4,3% e, na zona rural, a 12,8%. Em termos absolutos, são 48.945 docentes que desempenham suas atividades nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas do campo, sem formação superior (BRASIL, 2007).

De acordo com o INEP (2005), nas escolas do meio rural, apenas 21,6% dos educadores do ensino fundamental de 1ª à 4ª série têm formação superior, contra 56,4% dos docentes de escolas urbanas. O percentual de educadores com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% no meio rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Outro dado da pesquisa revelou a existência de professores com formação em nível médio, mas que não são portadores de diploma de ensino médio normal. Por fim, as estatísticas revelaram que existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no País, e são, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários (BRASIL, 2007). Esses dados nos remetem às ideias de Arroyo quando afirma: (s/d, p. 1): “As lacunas na formação de educadores (as) são apenas um aspecto das históricas ausências do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação dos cidadãos que trabalham e vivem no campo”. Acrescenta ainda esse autor:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. [...] (ARROYO, 2007, p. 2).

Ante essas contradições, é importante ressaltar o esforço do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ao criar a Coordenação Geral de Educação do Campo que, entre suas várias funções, vem contribuindo para a ampliação do debate sobre esta modalidade de ensino. Como parte de suas funções, a SECAD/MEC, ao lado do CONSED e da UNDIME, realizou o Seminário Nacional sobre Educação do Campo, que resultou na Carta de Mato Grosso⁵, propondo uma agenda prioritária de compromissos para o desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação do Campo, entre elas destacando-se: consolidar, socializar e validar, entre os entes federados, universidades, movimentos sociais e sindicais, proposta de Política Nacional de Formação dos Profissionais do Campo; definir política inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo, com base em novo desenho e em novas propostas pedagógicas; e institucionalizar Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação do Campo, na perspectiva da melhoria da qualidade das condições de trabalho e de vida, em razão do exercício da atividade na Escola do campo.

O resultado desses eventos em torno de uma política nacional de formação de professores na CGEC culminou com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo⁶, em cumprimen-

⁵ Este Seminário aconteceu nos dias 8 e 9 de junho de 2006, com a participação do Secretário da SECAD/MEC, do Presidente do CONSED e da Presidente da UNDIME, além da participação de organizações da sociedade civil. O Seminário teve como objetivos: cumprir a agenda proposta na reunião em Gramado/RS, de 23 de novembro de 2005, aprofundar o debate e contribuir de forma sistêmica para a definição e implantação de uma política que promova a Educação do e no Campo como direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2006).

⁶ O Curso Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo geral promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo o país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. Como específicos, formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade. A experiência-piloto está sendo desenvolvida em quatro universidades públicas brasileiras: UnB, UFBA, UFMG

to às atribuições desta Coordenação que busca atender à formulação de políticas públicas de superação das históricas desvantagens educacionais às quais são submetidas às populações rurais, acentuando a atenção à diversidade nas políticas públicas (BRASIL, 2007). Desse modo, essa Coordenação vem construindo uma política de formação que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e da diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer, segundo a CGED, um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as universidades, com as redes de ensino do campo articuladas com as suas reais necessidades.

Nesse campo de preocupação com a problemática da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, inscreve-se este estudo em desenvolvimento no PPGEduc, tendo como campo empírico a experiência de formação inicial para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícola do Estado da Bahia. Antes mesmo de tecer considerações sobre o objeto de estudo, faz-se necessário “citar” outras experiências de formação inicial para os educadores do campo desenvolvida em âmbito nacional e estadual para assentados e acampados das áreas de Reforma Agrária. Inspirada na Pedagogia da Alternância, essas experiências consubstanciam-se na UNEB, nos Cursos de Pedagogia da Terra e de Letras, vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, órgão federal vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MDA), em parceria com as universidades públicas.

e UFS (SECAD/MEC, 2007). Em 2008, foi lançado um novo edital aberto a todas as instituições públicas de ensino superior do País e 27 universidades tiveram seus projetos aprovados, entre estes, o da UNEB. No âmbito desta universidade, formou-se uma comissão para elaborar o Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo, e teve sua aprovação pela SECAD/MEC. O projeto encontra-se, neste momento, em fase de ajustes internos e posterior encaminhamento para o CONSU para aprovação final. Recentemente, a SECAD/MEC abriu novo Edital de nº 09 de 29 de abril de 2009 para ampliação do ProCampo.

Trata-se de curso de formação inicial por meio de convênio com as universidades públicas brasileiras, e deste modo, “[...] reafirma a necessidade de combinar o atendimento às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico com aquelas provindas da sociedade brasileira” (WEBER, 2008, p. 30). Neste sentido, a universidade, além de contribuir com a geração de novos conhecimentos, visa também “[...] contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região” (WEBER, 2008, p. 33).

Tais dispositivos estão presentes na UNEB através de ações afirmativas, ou seja, no campo das políticas de cotas para afro-descendentes, das políticas de inclusão dos sujeitos do campo na ambiência acadêmica com os cursos do PRONERA, como também com a criação dos Cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena e Educação do Campo da SECAD/MEC, nos moldes do regime de Alternância, isto é, no formato Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e a Pedagogia da Alternância: algumas considerações

Na tentativa de buscar soluções para a formação dos jovens do meio rural brasileiro na perspectiva do desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social, um líder religioso ligado à Igreja Católica, Pe. Humberto Pietrogrande, atuante no Norte do Espírito Santo, ao lado de uma organização não governamental, fez chegar até nós uma experiência inovadora de educação do campo: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Na verdade, em nada parecida com as iniciativas educacionais do poder público para a população do campo. Nascida na França, essa experiência expandiu-se em seguida para a Itália, e daí para o Brasil e outros países.

No Brasil, elas foram implantadas no final da década de 1960, período em que, mais uma vez, a agricultura familiar era considerada inviável, posto que se intensificava o processo de modernização agrícola baseado na empresa agrícola intensiva em capital e poupadora de mão de obra, ou seja,

associada à sofisticação tecnológica. Esse processo tornou-se conhecido também como modernização conservadora, tendo contribuído intensamente para o processo de proletarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, assim como para a transferência de grandes contingentes humanos do campo para as cidades.

Diante dessa realidade, as EFAs nascem trazendo consigo, entre outras, duas expectativas básicas. Em primeiro lugar, surge como uma possibilidade de educação que responde às necessidades de formação dos jovens, filhos e filhas de produtores familiares, mediante o desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para a sua realidade e necessidades. Em segundo lugar, através dos conhecimentos técnicos que ajuda a construir junto aos agricultores familiares, oferece elementos que aumentem as condições de resistência no campo da pequena produção familiar agrícola ante o novo modelo de produção capitalista no campo, além de contribuir para o desenvolvimento e a sustentabilidade de suas propriedades. Com isso pretendeu-se também, entre outros intentos, reduzir o êxodo rural, desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores com vistas a superarem as condições de miséria, de abandono em que vive a grande maioria dos camponeses nas diversas regiões brasileiras.

Com sua formação educacional fundamentada na pedagogia da alternância, as EFAs já expandiram-se para várias regiões brasileiras, e encontram-se organizadas em duas vertentes: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) coordenadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), coordenadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Ao conjunto de EFAs e CFRs, convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Este movimento tem-se dado a partir da organização de lideranças religiosas ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais, associações de trabalhadores rurais.

As Escolas Famílias Agrícolas implantadas no mundo inteiro são orientadas pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância. Segundo Calvó (1999, p. 17), uma Escola Família

“[...] é associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente, dos jovens, sem, entretanto, excluir os adultos”. Esse conceito nos faz compreender que as EFAs constituem entidades educativas, voltadas para a promoção do desenvolvimento intelectual, humano, social, cultural, profissional, ético, ecológico e econômico dos sujeitos do campo, particularmente dos jovens, nos seus aspectos individual e coletivo. Neste sentido, busca facilitar os meios e os instrumentos de formação integral adequados ao crescimento dos educandos, pois são estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento do meio e de todo o processo de formação.

De acordo com Calvó (1999), as características que identificaram inicialmente as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) ou Casas Familiares Rurais e constituem os pilares nos quais baseiam-se as novas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que se desenvolveram pelo mundo todo, são: 1º) uma **metodologia** que está pautada no princípio da **Alternância** integrativa, entre o meio socioprofissional (família/comunidade) e o centro escolar; 2º) uma **Associação** responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão etc.; 3º) **a educação e a formação integral da pessoa**, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive; e, finalmente, 4º) o **desenvolvimento do meio** local através da formação de seus próprios atores.

Os quatro pilares básicos são considerados como condição *sine qua non* das EFAs. Como afirma Novè-Josserand, “[...] não há escola de alternância sem a participação ativa das famílias” (1998, apud BEGNAMI, 2004, p. 17), isto é, não existe uma EFA que não esteja voltada para a problemática do desenvolvimento local, do fortalecimento da agricultura familiar e do envolvimento das famílias. Por isso é que as EFAs propõem-se a formar um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro de sua região.

Fundamentadas na concepção de que a vida ensina mais do que a escola, as Escolas Famílias Agrícolas valorizam o aprender pelo fazer concreto do dia a dia, na experiência do trabalho

familiar e em outras situações. Desse modo, a aprendizagem acontece principalmente nos períodos de atividades em casa e nos estágios, ou seja, na relação com a família, com as pessoas da comunidade, ouvindo, pesquisando e aprendendo com os mais velhos.

Pineau (1999), refletindo sobre o desenvolvimento integral da pessoa que a Alternância pode favorecer, enquanto uma escola da experiência, através do contato, da interação entre organismo e o ambiente, da possibilidade de uma reflexão ativa, afirma que:

[...] esta é, em si mesma, mais uma escola da ação que uma escola do discurso. [...] ela pode ser vista como uma 'trans-escola' da experiência visando, através e além desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola). (PINEAU, 1999, p.56-57).

Portanto, essa concepção diferente de educação escolar do e no campo, nascida a partir de um duplo projeto, ou seja, de um “[...] projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes” (FORGEARD, 1999, p. 65), caracteriza-se por uma metodologia pedagógica específica: a **Alternância**. Esta pedagogia leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos aprende-se e interage-se. Essa pedagogia é desenvolvida numa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias, fazendo deles os principais agentes educacionais, como diz Forgeard (1999, p. 67):

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

A Alternância proposta pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), de acordo com esse autor (1999, p. 69), “[...] não é a justaposição de dois tempos: o da escola e o da empresa,

mas sim de dois tempos que se interpenetram mutuamente: a alternância integrativa”. Jena-Claude Gimonet (1999, p. 44-45) nos diz que a Pedagogia da Alternância significa:

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

Para assegurar esse percurso formativo, a Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios dispositivos didáticos, de forma a acompanhar o aluno quando este encontra-se nas sessões escola, família/comunidade. São eles: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Realidade, a Colocação em Comum, as Visitas ou Viagens de Estudo e o Serão. Tudo isto, segundo Calvó (1999, p. 21), “[...] com um nexo de transversalidade que, partindo da própria realidade socioprofissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação”.

Neste cenário, o monitor, denominado também de formador pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), tem um papel fundante nessas escolas. Diferente da pedagogia tradicional para a qual o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimentos, ao qual, portanto, o aluno deve adaptar-se, caso contrário é excluído, na pedagogia desenvolvida pelas EFAs, segundo Gimonet (1999, p. 125),

o monitor “[...] é aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário”.

Mânfió (1999, p. 54), ao estudar a semelhança entre o legado da Pedagogia Libertadora do educador/pensador Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância, acrescenta: “Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família”.

O monitor, profissional da formação em alternância, tem uma função global e múltiplos papéis – tutor, animador, facilitador de conhecimentos, técnico agrícola e educador. Para tanto, algumas exigências são fundamentais: conhecimento dos ambientes e presença constante no terreno socio-profissional dos alternantes; formação pedagógica específica sobre a Pedagogia da Alternância e seus dispositivos didáticos; aperfeiçoamento contínuo sobre as políticas públicas de educação e de agricultura familiar (GIMONET, 2004). Essa diversidade de ações, de saberes e fazeres desenvolvidos pelos monitores/formadores no cotidiano das EFAs nos remete à ideia de complexidade moriniana, preservando sua singularidade, pois como verifica-se, ser educador nas EFAs é bastante diferente de muitos educadores que atuam nas escolas das redes públicas e privadas de ensino, entre essas, nas escolas rurais onde os professores desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas tendo como referência o contexto urbano.

Sobre os Cursos: primeiras aproximações

O Convênio de nº 102/2001 teve como objeto de Cooperação Técnico-Administrativa e Financeira entre as partes – Associação das Escolas Comunitárias das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – a criação e implantação de Cursos de Licenciatura nas áreas de Letras, Biologia, História, Geografia e Matemática. Tais cursos tiveram caráter especial, com uma única oferta,

em regime de alternância e foram desenvolvidos entre os anos de 2002 e 2004 nos Departamentos de Educação/Campus II e XII – Alagoinhas e Guanambi, respectivamente, num total de 200 vagas, sendo 40 vagas por curso, conforme autorização da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de 21 de outubro de 2001 (BAHIA, 2001).

Dois razões justificaram a criação e implantação dos referidos cursos de acordo com o projeto político-pedagógico. A primeira delas é que esses profissionais formadores, “[...] sem habilitação condizente para o exercício do magistério, a maioria de nível médio, ressentiam-se da falta de Curso Superior, tanto do ponto de vista do aperfeiçoamento como docentes, quanto para atualizarem-se em novos métodos pedagógicos”. A segunda justificativa diz que “[...] a solução para este problema é uma questão de honra urgente diante da crescente demanda no atendimento ao número cada vez maior de escolas e à atualização dos currículos escolares, assim como para atender às exigências do Artigo 62 Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (UNEB, 2001, p. 7-8).

Os cursos tiveram como objetivo geral “[...] atender a demanda da Educação Superior – Licenciatura Plena – na Rede de Escolas Famílias Agrícolas e das demais redes integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB e EFAs”; como objetivos específicos, destacou-se: “[...] graduar os docentes em exercício de regência de classe; capacitá-los a desempenhar com competência sua função educativa profissional, atendendo desta forma à carência acentuada de docentes qualificados no interior do Estado da Bahia” (UNEB, 2001, p. 14). O currículo adotou a seguinte estrutura: um núcleo básico, constituído de disciplinas consideradas essenciais para o conhecimento do homem, da cultura e da sociedade; um núcleo específico, relacionado com o saber característico de cada curso; e um núcleo de opções livres, constituído de disciplinas de livre escolha do aluno dentro do contexto do curso. A base de formação foi à própria Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire centrada no desenvolvimento da pessoa humana e nos valores intelectuais, sociais e espirituais (MORAES, 2002).

Pressupostos metodológicos da pesquisa

Através desta pesquisa, tenciono ampliar minhas reflexões sobre esta especificidade de educação do campo, alternativa e complexa: a rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ligadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), movimento ocorrido a partir da organização de lideranças comunitárias ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais do campo e associações de trabalhadores rurais (ARAÚJO, 2005).

Por meio desse estudo, busca-se responder as seguintes questões: Qual o perfil que se desenha para a formação do Educador do Campo? Os cursos de formação inicial (licenciaturas) deram conta de entender a complexidade e a singularidade de ser educador nas Escolas Famílias Agrícolas? O projeto de criação e implantação desses cursos para os monitores/formadores estava sintonizado com a pedagogia da alternância e com as questões próprias da educação do campo na contemporaneidade? O que pensam e dizem os monitores/formadores que vivenciam cotidianamente a prática educativa da pedagogia da alternância sobre esse processo formativo? Para os professores universitários, existe diferença entre essa formação e as demais formações universitárias vivenciadas em suas itinerância de ser professor?

Para tanto, objetiva: compreender se os cursos de formação inicial (licenciaturas) deram conta de entender a complexidade e a singularidade de ser educador nas Escolas Famílias Agrícolas. Intenta-se, também, identificar se o projeto de criação e implantação desses cursos para os monitores/formadores estava sintonizado com a pedagogia da alternância e com as questões próprias da educação do campo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, aprofundam-se questões relacionadas aos professores universitários com os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância das EFAs.

Nesta perspectiva, objetiva-se descrever, analisar e refletir os sentidos e os significados da participação dos professores universitários e dos monitores/formadores neste processo de formação universitária, ao compreender as concepções de

educação do campo dos professores/formadores na contemporaneidade; e, ainda, analisar as diferenças existentes entre essa formação e as demais formações universitárias vivenciadas pelos professores universitários.

A pesquisa situa-se no âmbito educacional, fenômeno humano, e, como tal, destina-se a sujeitos históricos, culturais e sociais, recorrendo-se deste modo, à abordagem qualitativa como opção metodológica. Boaventura de Souza Santos (2009), em *Um discurso sobre as Ciências*, ao questionar um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais, afirma:

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2009, p. 38-39).

Haguette (1990), em *Metodologias qualitativas na Sociologia*, contribui com essa discussão no campo das ciências sociais e sustenta que a abordagem qualitativa fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais. Apoia-se no pressuposto da grande relevância do aspecto subjetivo da ação social, decorrente da própria configuração de como estrutura-se a sociedade. Aqui, portanto, segundo a autora, encontra a incapacidade da estatística, da abordagem quantitativa, de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Para Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita o contato direto, pessoal com o objeto investigado, sua complexidade e permite não só a multiplicidade dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Aqui está, segundo as autoras, um dos desafios lançados atualmente às pesquisas em educação, que é o de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo. Seguindo esta mesma compreensão, Gatti (2007, p. 27) observa:

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.

Deste modo, definiu-se pelo estudo de caso, a partir das questões que orientam a pesquisa e entendendo com Gatti (2007, p. 63) que: “A colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método” e [continua] “[...] O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do ‘fazer a pesquisa’, pois o método, neste sentido, está sempre em construção”.

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se porque,

[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2008, p. 16).

Daí que o estudo de caso possibilita descrever e compreender, de forma multifacetada e em profundidade, aspectos de um fenômeno, neste caso os cursos de formação inicial em cinco áreas do conhecimento para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, conforme já descrito. O Estudo de Caso permite compreender o objeto estudado como único, singular, em uma dada realidade multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador procura trazer para o estudo as divergências de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Esta característica fundamenta-se na orientação de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira; utiliza nos relatos uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa, isto é, os dados po-

dem ser apresentados de diferentes formas e estilos, com figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições.

Todas essas características “[...] torna[m] o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área” (ANDRÉ, 1995, p. 53), e, como acrescenta ainda essa autora: “É esse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível à produção de novos conhecimentos” (2008, p.40).

Então, para compreender o objeto a ser pesquisado, com vistas à construção de novos conhecimentos, pretende-se entrevistar os monitores/formadores e os professores universitários que ministraram disciplinas no núcleo básico, específico e núcleo de opções livres, os que acompanharam o estágio supervisionado, os que orientaram monografia, com vistas a obter um conjunto de narrativas que deem conta de responder às questões que orientam este estudo.

A escolha dos monitores/formadores e dos professores universitários sujeitos da pesquisa, “[...] nativos em carne e osso [...]” (FONSECA, 1999, p. 10), justifica-se por entendermos serem eles os melhores informantes sobre este processo de formação inicial em alternância. Para tanto, um dos instrumentos de pesquisa a ser utilizado será a entrevista semiestruturada, atualmente mais aplicada nas pesquisas em educação, por não seguir um roteiro rígido e, deste modo, permitir ao pesquisador fazer as necessárias adaptações. Acrescentam-se a esse instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas sobre as histórias de vida dos monitores/formadores e a análise documental como o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos, os Planos de Ensino, os Diários de Classe, entre outros documentos que poderão emergir durante o desenvolvimento da pesquisa, na perspectiva de poder compreender esta formação inicial voltada para os monitores/formadores das EFAs neste Estado, entendendo com Santos (2009, p. 77-78): “Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”.

Considerações finais

Considerando os dados apresentados pelo Ministério da Educação por meio do INEP quanto à formação dos educadores do campo em relação ao nível de escolaridade, constata-se um cenário de extrema desigualdade se comparados com os professores que desenvolvem o seu magistério nas escolas da cidade, apesar das exigências presentes na LDB nº 9394/96, em seu artigo 62, ao afirmar que a atuação na educação básica far-se-á em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério.

Neste cenário de marginalização e exclusão em que se encontram os educadores do campo quanto ao processo formativo em nível superior como um dispositivo para atuarem na educação básica, principalmente nas classes multisseriadas do ensino fundamental, bastante presente no meio rural, reafirma-se a relevância desses cursos de nível superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica.

Diferentemente dos tempos da implantação e intensificação da modernização agrícola, ou mo-

dernização dolorosa, hoje a situação dos setores subsumidos do campo é marcada não apenas pelos movimentos de resistência no campo, mas pela montagem de estratégias para ampliação de suas condições sociais de reprodução como povos do campo. Nesse novo panorama, a educação do campo figura como um dos elementos centrais nesse movimento de preservação e reprodução social, e a formação de educadores do campo assume prioridade máxima nesse arcabouço estratégico.

Portanto, estudar em profundidade essa experiência de formação inicial (licenciaturas) ancorada na Pedagogia da Alternância e inspirada no Estudo de Caso representa a possibilidade concreta de descrever e compreender a problemática e a complexidade em torno da questão da formação dos educadores do campo, para quem foi negado, historicamente, na expressão de Arroyo (2004), o direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. Significa um momento rico para a construção de conhecimentos acerca da educação do campo com vistas à formulação e à implementação de políticas de formação para os educadores do campo, modalidade pouco estudada nos programas de pós-graduação e, portanto, ainda negada e silenciada. Significa, deste modo, resgatar uma dívida histórica com os povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Prática pedagógica).
- _____, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de; NASCIMENTO, Antônio Dias. Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. Anais ... João Pessoa: UFPB, 2009.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical: Bahia*. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- _____, Miguel Gonzalez. Formação de educadores e educadoras do campo. [S.l. : s.n.]. Texto digitado.
- _____, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno CEDES, Campinas, v. 27, n. 72. mai/ago, 2007.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). *Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 145-173.

- BAHIA. Convênio nº 102, de novembro de 2001. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, n. 17.835, 21 nov. 2001.
- BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil. In: GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo: a experiência das casas familiares rurais. Brasília, DF: UNEFAB, 2004. (Documentos pedagógicos). p. 3-31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009: diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF maio 2001. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp09_01.pdf. Acesso em: 13 set. 2008.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 15 set. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD, Brasília, DF, n. 2, mar. 2007.
- _____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenado por Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.
- SEMINARIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, Cuiabá. Carta de Mato Grosso... Cuiabá: MEC, 8 - 9 jun. 2006.
- CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: centros familiares de formação em alternância. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 15-24.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p.58-78, jan./abr. 1999.
- FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 64-72.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2007.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 39-48.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LIBÂNIO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MÂNFILO, Consientização e Pedagogia da Alternância. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 1999, p. 49-55.
- MORAES, Norma Neyde Queiroz. Escolas famílias e Universidade do Estado da Bahia: uma parceria no contexto da pedagogia da alternância. In: Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2002. p. 43-53.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.
- PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PINEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 56-63.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, Silke. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 19-42.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura para as Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

Recebido em 25.03.10

Aprovado em 23.06.10