



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

KELLY SANTOS DE ASSIS

**UM ESTUDO SOBRE A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA MÃE JOVINA NO MUNICÍPIO DE RUY BARBOSA-BA**

AMARGOSA - BA

2022

KELLY SANTOS DE ASSIS

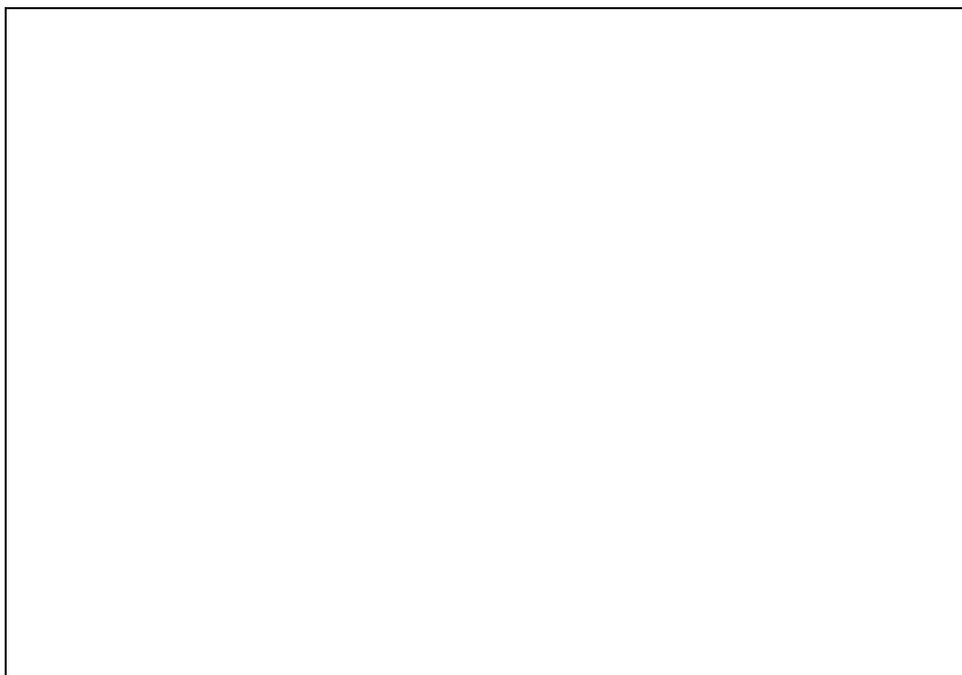
**UM ESTUDO SOBRE A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA MÃE JOVINA NO MUNICÍPIO DE RUY BARBOSA-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador: Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira

**AMARGOSA - BA
2022**

Ficha Catalográfica:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the catalog card information.

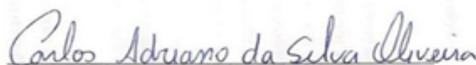
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Monografia apresentada por Kelly Santos de Assis como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo– Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovada em 17 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA



PROF. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



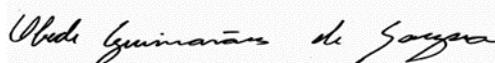
PROF^a. JANAINÉ ZDEBSKI DA SILVA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF^a. KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF^o. OBEDE GUIMARÃES DE SOUZA

Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho

Dedico esta monografia primeiramente à Deus que me permite o amanhecer, buscar forças e não me deixar abater pelos obstáculos no caminho, me renovando todos os dias.

Dedico em especial a minha família que é a minha base, nas pessoas de Alcione, Raimundo, Murilo e Alexandre.

Dedico com muito carinho ao meu Trevo que nunca me deixou sozinha, nas pessoas de Zenilda, Tainara e Karina e também à Maíse, Rebeca e Milena que me deram forças nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Deus que me permitiu estar aqui, alcançar a tão sonhada conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, não consigo conter a minha felicidade em ter alcançado essa realização, foram muitas lutas, muitos obstáculos, muitas lágrimas, sentimento de incapacidade, e acima de tudo muita fé nas boas energias que emanavam na minha caminhada.

À minha família que é minha base, fortaleza e inspiração nas pessoas de Alcione minha mãe, mulher camponesa, guerreira, batalhadora, honesta, protetora e tantas outras qualidades que me fazem ser forte; à Raimundo meu pai, meu amigo, meu herói, homem camponês honesto, amigo, protetor que me ensina a correr atrás dos meus sonhos, ao meu irmão Murilo que sempre me motiva a continuar na caminhada, amigo, batalhador, honesto, protetor que me inspira a buscar um mundo melhor para nossa família e comunidade, ao meu companheiro Alexandre que esteve presente durante toda essa caminhada, sempre me apoiou e me incentivou correr atrás dos meus sonhos, me inspirando a ser uma mulher cada vez mais forte e independente. Gratidão família por nunca me deixar sozinha, por acreditar e apoiar os meus sonhos, eu amo muito vocês.

As minhas amigas que nunca me deixaram sozinha, que sempre acreditaram em mim e tinham certeza que eu chegaria até aqui, meu muito obrigada por todos os momentos bons e ruins que compartilhamos, juntas sempre fomos mais fortes. Amo vocês.

Aos meus professores desde a alfabetização até aqui, cada um colocou um tijolo no meu castelo da vida, têm papel importante no meu desenvolvimento. Meu agradecimento aos educadores da Escola Família Agrícola Mãe Jovina que me acolheram com muito carinho, confiaram e contribuíram com a minha pesquisa. Agradeço em especial ao professor Carlos Adriano (meu orientador) que abraçou minha pesquisa, foi paciente e acolhedor na minha caminhada lenta e árdua, gratidão por acreditar em mim e não ter soltado a minha mão.

Por fim, a palavra que me define nessa etapa é **GRATIDÃO!!!!**

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

(Canção Construtores do Futuro- Gilvan Santos)

ASSIS, Kelly Santos de. **Um estudo sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA.** Trabalho de Conclusão de Curso– Monografia– Colegiado de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias. Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2022.

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso tem origem a partir de estudos e pesquisas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), campus Amargosa-BA. Também converge com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/ UFRB), em especial a linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. A investigação teve como objetivo analisar as percepções dos professores sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ) no município de Ruy Barbosa-BA. O estudo se constitui por inquietações pessoais, registro e reflexões acerca da dinâmica docente na organização pedagógica da escola, implicando diretamente no cotidiano e desenvolvimento humano e territorial dos estudantes. Partimos de princípios amparados pela Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Escolas Famílias Agrícolas, com reflexões amparadas em destaque pelos autores Arroyo (2012), Caldart (2002), Freire (2002), Jesus (2011), Pistrak (2018), Reis e Ostetto (2018), Telau e Nascimento (2017), entre outros que se encontram no referencial teórico do trabalho. Para o desenvolvimento do estudo utilizamos como método a abordagem qualitativa com produção de dados a partir de revisões de literatura e entrevistas semiestruturadas em diálogo com os educadores da EFAMJ. A partir desses dados obtivemos reflexões amparadas pela técnica análise de conteúdo, compreendendo as trajetórias e caminhos dos educadores e educadoras nos processos de uma Educação do Campo contextualizada, de qualidade, auxiliada pela formação em alternância, libertação, autonomia, emancipação humana, e as relações entre escola-família-comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Auto-Organização, Docência, Escola Família Agrícola.

ASSIS, Kelly Santos de. **Un estudio sobre la autoorganización docente en la Escuela Familiar Agrícola Mãe Jovina del municipio de Ruy Barbosa-BA.** Realización de trabajos de curso – Monografía – Licenciatura Colegiado en Educación Rural con titulación en Ciencias Agrarias. Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2022.

RESUMEN

El trabajo de conclusión del curso tiene su origen en estudios e investigaciones en el Curso de Licenciatura en Educación Rural con Calificación en Ciencias Agrarias de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia en el Centro de Formación de Profesores (UFRB/CFP), campus Amargosa-BA. También converge con estudios del grupo de investigación Enseñanza, Currículo y Formación (DOCFORM/UFRB), en especial la línea Educación en/desde el Campo, Identidades, Sujetos, Textos y Contextos. La investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los profesores sobre la autoorganización docente en la Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ) en el municipio de Ruy Barbosa-BA. El estudio está constituido por inquietudes personales, registros y reflexiones sobre la dinámica docente en la organización pedagógica de la escuela, implicando directamente en el cotidiano y desarrollo humano y territorial de los estudiantes. Partimos de principios sustentados en la Educación Rural, Pedagogía de la Alternancia, Escuelas de Familia Agrícola, con reflexiones destacadas por los autores Arroyo (2012), Caldart (2002), Freire (2002), Jesús (2011), Pistrak (2018), Reis y Ostetto (2018), Telau y Nascimento (2017), entre otros que se encuentran en el marco teórico del trabajo. Para el desarrollo del estudio se utilizó como método el enfoque cualitativo con producción de datos a partir de revisiones bibliográficas y entrevistas semiestructuradas en diálogo con educadores de la EFAMJ. A partir de estos datos, obtuvimos reflexiones sustentadas en la técnica de análisis de contenido, comprendiendo las trayectorias y recorridos de los educadores en los procesos de una Educación Rural contextualizada y de calidad, auxiliada por la formación en alternancia, liberación, autonomía, emancipación humana y las relaciones entre escuela -familia-comunidad.

Palabras clave: Educación Rural, Autoorganización, Enseñanza, Escuela Familiar Agropecuaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa do território Piemonte do Paraguaçu.....	32
Fotografia 01:	Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (1996).....	34
Fotografia 02:	Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (1996).....	34
Fotografia 03:	Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (2021).....	35
Fotografia 04:	Área administrativa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (2021).....	35
Fotografia 05:	Educadores/as da EFAMJ (2021).....	36
Fotografia 06	Educadores e estudantes em espaços formativos na EFAMJ (2021).....	74

LISTA DE TABELA

Tabela 01:	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	37
------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA: ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES E FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA

ATARB: ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES DE RUY BARBOSA-BA

CEFFAs: CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

CFR: CASAS FAMILIARES RURAIS

EFA: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

EFAMJ: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA

MFR: MAISON FAMILIARE RURALE

UFRB: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE, PREOCUPAÇÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	21
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	32
3. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO AGRÁRIA	40
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	40
3.1.2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	43
3.1.3 QUESTÃO AGRÁRIA E SEUS DESAFIOS.....	48
4. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	52
4.1. HISTORIANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	52
4.1.2. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DO CAMPO	566
5.O OLHAR DOS EDUCADORES ACERCA DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA	60
5.1. CAMINHOS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO: O OLHAR A PARTIR DOS EDUCADORES	61
5.1.2. DESAFIOS NA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA EFAMJ.....	68
5.1.3. DESTACANDO AS POTENCIALIDADES NA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
7. REFERÊNCIAS	79
8. APÊNDICES	83

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso tem origem a partir de estudos e pesquisas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), campus Amargosa-BA. Também converge com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/ UFRB), em especial a linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. A produção teve como objetivo analisar percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, no município de Ruy Barbosa-BA.

A busca é constante por uma educação de qualidade e de livre acesso para todos, visto sua importância na formação do ser humano enquanto sujeitos intelectuais, sociais e políticos. Nesse contexto de desafios, compreendemos a educação como instrumento de luta. Os desafios seguem, em especial, pensando na configuração de alternativas para o camponês ter acesso ao conhecimento científico sem abandonar o campo.

Pensando em educação, é importante compreender a conjuntura e alguns marcos históricos. No início da colonização portuguesa no Brasil, o projeto educacional e ensino adotado aos povos eram através da igreja com a catequização dos povos indígenas pelos jesuítas amparadas nas doutrinas religiosas do período. Os ricos educados em casa e os de classe média em mosteiros. Os povos indígenas, tidos como incivilizados, sofreram com esse projeto cruel e desumano que tinha por objetivo “corrigir” suas linguagens, além da apropriação do território que eram deles, foram explorados e catequizados.

Outro marco importante já no período do século XIX são as mudanças no país com a inserção da industrialização, as escolas começaram a se tornar modelos de ensino voltado para as classes dominantes. E, em um contexto mais recente, quando tomado o século XX, a classe trabalhadora no Brasil ainda sofre com a dificuldade de acesso à educação, implicando em especial aos povos do campo. Nisto, entre as décadas de 1920 a 1940, há influenciados pacotes de

desenvolvimento da agricultura pautada na monocultura e utilização de insumos químicos implicando em uma necessária mão-de-obra.

Em seguida, nas décadas de 1950 e 1960, houve o processo da Revolução Verde, intensificando a produção de alimentos, teve início com a inserção dos pacotes tecnológicos do pós-guerra com princípios totalmente capitalistas e agressivos ao meio ambiente. Pereira (2012, p. 687) explicita que esse modelo se “baseia em monoculturas geneticamente uniformes (cultivos homogêneos de variedades de laboratório)”. Um cultivo que passa longe de ser sustentável, pois necessita constantemente do uso de insumos externos, sementes modificadas e exploração predatória do ambiente produtivo.

Nesse processo, a partir do debate de Gentili (1999) é possível compreender que as dinâmicas do neoliberalismo no contexto brasileiro, em especial nas décadas de 1980 e 1990, se constitui como um verdadeiro projeto hegemônico fortalecendo o capitalismo que traz grandes consequências como: êxodo rural, desemprego e ausência de políticas públicas, implicando nas dimensões econômicas, políticas, sociais, inclusive impactando as escolas comprometendo a qualidade da educação a partir da desorganização, improdutividade das práticas pedagógicas nas escolas. Vemos reflexos desses impactos do capital até a atualidade no século XXI.

Para que haja melhoria no campo educacional os desafios de ordem global estão em curso. Assim:

A crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado (da política) não atuam eles mesmos como mercados. Isto ocorre, segundo a perspectiva neoliberal, no campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também, é claro, da educação. (GENTILI, 1999, p. 06).

A problemática neoliberal se aplica impondo as ações dos educadores quantificando os resultados da instituição (professores, estudantes, currículo), formando mão-de-obra para o mercado sem sequer garantir a inserção nele, como afirma Gentili (1999, p.10), as “instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais”. Esse processo de modernização pautada no neoliberalismo reflete inclusive na formação dos professores que se dá como receitas de bolo, fechados, executados sem a

mínima participação do corpo docente e da comunidade escolar no planejamento curricular.

Esse modelo educacional pautado nos princípios que regulavam o taylorismo perpassa até a atualidade com instituições de ensino presas ao modelo pedagógico como receitas de bolo voltadas aos fins empresariais desenvolvem sujeitos alienados a um ensino excludente, provendo a competição, violência e a pobreza. O desafio está em desarticular esse modelo e o passo é manter acesa a chama da revolução em prol da educação enquanto espaço de construção coletiva (escola-família-comunidade) mantendo a organização pedagógica democrática.

Outro marco importante é a Educação Rural, que, segundo Simões e Torres (2011), esse modelo de educação instituiu-se por levar ensino ao povo do campo limitado a práticas mecânicas de decodificação em torno do ler, escrever e fazer conta. Os autores destacam que há registros dessa educação desde 1889, mas foi extinta em 1894 e 1906. Já no ano de 1909 volta os debates sobre educação para a população rural, mas neste tendo a escola como instituição de ensino para agrônomos. A seguir, no ano de 1917, há um aumento migratório dos camponeses para as cidades, sendo os analfabetos vistos como empecilho para o desenvolvimento urbano.

A partir desta aglomeração de camponeses analfabetos, foi retomada a Educação Rural como objetivo de sanar o êxodo rural, ofertando ensino aos povos do campo na mesma modalidade da escola urbana, sem nenhuma pretensão de se adequar as especificidades do campo, tendo suas finalidades os programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados (RIBEIRO, 2012, p. 295-296).

Assim, se compreende que esse ensino objetivava uma educação com intencionalidade capitalista em formar mão-de-obra, sem atender as especificidades, não valorizava e nem levavam em consideração os saberes dos povos camponeses, o que reforça o desafio do campesinato em acessar uma educação onde o ensino é construído a partir da realidade dos sujeitos, de caráter emancipatório.

É a partir desses marcos históricos, pensando em todos os períodos em que o ensino e automaticamente os povos foram afetados, que se faz importante refletir sobre a Educação do Campo. A reação pode ser representada pela luta histórica dos povos, movimentos e organizações. A reação dá frutos, pois em 1997 nasce o documento base do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária- ENERA e nasce a Educação do Campo, não é apenas no campo como as outras, há novamente a ideia do sujeito do campo como protagonista da pedagogia, o “do campo” coloca o sujeito como centro, amparados em Paulo Freire que na convivência com o povo se alicerça, que vê o homem e a mulher como sujeitos e a vida real como método que se vincula a um projeto de sociedade que vê o campo como um lugar para se viver. As Escolas Famílias Agrícolas, as Escolas Técnicas em Agroecologia, os Movimentos Sociais são grandes aliados à Educação do Campo no Brasil, através do seu compromisso com o ensino de qualidade ao povo do campo.

A Educação do Campo nasceu através de lutas dos movimentos sociais visando a garantia da escola, educação, valorização das culturas regionais, políticas públicas de permanência no campo, e busca, para além do ensino formal, a escolarização dos sujeitos de forma libertária, podendo compreender as diversidades de culturas e espaços, constituintes importantes ao conhecimento sistematizado a partir da organização junto aos sujeitos embasados em suas experiências. É um ensino que não se desprende da realidade, busca a partir dela trabalhar o conhecimento teórico/científico.

A prática docente na Educação do Campo requer sujeitos engajados, que se permitem ousar na docência, que se desprenda do modelo hierárquico da escola monótona e alienadora, necessitando avaliação dos currículos formativos que são postos de forma hegemônica para as escolas, a educação do campo é contra hegemônica e democrática buscando legitimar e reconhecer os elementos que compõem o campesinato: terra, cultura, crenças e povos como componentes do currículo.

Uma característica desse curso é constituírem coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimento sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no tempo comunidade e na dinâmica social política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos. (ARROYO, 2012, p. 360-361).

A Educação do Campo é para além dos espaços escolares, ela abrange toda a comunidade, a fim da afirmação aos modos de vidas, ressignificação dos saberes dos povos camponeses e fortalecimento enquanto área de conhecimento de modo que os sujeitos estudem para viver no campo como acontece nas Escolas Famílias Agrícolas que em regime de alternância possibilita o conhecimento científico, a práxis, o convívio em sociedade, a coletividade nas ações, as relações estudantes e suas comunidades, além de formar profissionais para o mercado de trabalho.

O (a) educador (a) das EFAs se envolvem nos três pilares: escola-família-comunidade de maneira que participa ativamente do desenvolvimento dos estudantes, é essa educação do campo amparada pelos princípios de coletividade e fortalecimento das lutas camponesas que se faz necessário a busca por políticas públicas de assistência para essas instituições de ensino conquistadas pelo povo em prol da educação do/no campo.

Destacamos que as EFAs atuam auxiliadas também no trabalho enquanto princípio educativo que se trata em compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante no desenvolvimento humano, muito importante nos movimentos sociais que lutam pela superação da exploração, produção e reprodução da vida. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) “trata-se, então, no processo de socialização, afirmação e entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano- o trabalho- como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano”, contribuindo para relações em sociedade.

Nesse cenário, destacamos então a Pedagogia e a formação em Alternância enquanto proposta pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas. O conceito de Pedagogia da Alternância adotado no estudo é abordado enquanto método de trabalho pedagógico que surge atrelada a necessidade dos povos do campo consolidarem estudo e trabalho, sendo que no campesinato prevalece a mão-de-obra familiar, que se faz necessário acesso ao conhecimento, mas que não desvinculasse o jovem do campo.

A metodologia da Pedagogia da Alternância favorece uma educação dos povos do campo duplamente significativa. Primeiro porque atende à necessidade de uma formação escolar, reconhecida e convalidada pela esfera pública, e, segundo, porque educar a partir

da vida, com um projeto que transcende a sala de aula e que vai ao encontro das necessidades de transformação e desenvolvimento do campo numa perspectiva sustentável. (JESUS, 2011, p. 71).

O ensino convencional ofertado nas instituições de ensino em sua maioria organizado sem a participação dos professores, famílias e comunidade tendem a ofertar aprendizados que promovem o desenvolvimento dos indivíduos aptos a exercerem funções específicas no mercado de trabalho, a ausência de sua realidade no espaço da sala de aula mantém a constância em se distanciar do meio familiar principalmente aos povos do campo que, em sua maioria, precisam mandar seus filhos para escola no meio urbano.

Com a formação em alternância, todos os jovens podem estudar sem se desprender das suas origens, o acesso a uma educação pautada na contextualização com a realidade, alternando períodos de aprendizagem (tempo escola-tempo comunidade)¹ para que o estudante consiga ter acesso ao conhecimento científico e manter os laços com sua comunidade, provendo com um projeto contra hegemônico o desenvolvimento do campesinato.

Outra categoria importante do estudo consiste na ideia de auto-organização, entendida como elemento pedagógico da educação do campo vinculado ao trabalho como princípio educativo, Baldotto e Morila (2016, p.51) destacam em seu texto que “a auto-organização como princípio educativo possibilita o envolvimento das crianças [jovens, adultos e idosos]² em todas as decisões e atividades realizadas no processo ensino e aprendizagem dentro da escola”, um importante artifício amparado pela democracia.

Neste estudo, a pesquisa se dá voltada para a auto-organização dos educadores e educadoras, esse fator não exclui a influência da relação com estudantes e comunidade escolar, já que estamos falando aqui de uma escola do campo que se pretende pautar pelos princípios da coletividade, da formação enquanto profissionais humanos. Esse elemento pedagógico, a auto-organização,

¹Esse tempo-escola e comunidade são destinados para o aprendizado dos estudantes para além da sala de aula, em regime de alternância quinzenal, o tempo escola é o momento em que os estudantes ficam integral na escola estudando e realizando atividades práticas nas áreas técnicas. O tempo comunidade é o período que os estudantes retornam para suas famílias e comunidade levando consigo atividades a serem desenvolvidas contribuindo para seu relacionamento profissional e social.

² Grifos nossos.

alimenta as ações do trabalho coletivo, fortalecendo o ir além do modelo padronizado de organização social.

A auto-organização docente reveste a inquietação de estudo e pesquisas, com destaque para compreensão e dúvidas em torno desse elemento pedagógico a fim de investigar: Como se dá esse processo na dinâmica de formação em alternância? Como pensar a formação dos docentes e os desafios dessa prática pedagógica que visa um modelo diferenciado de ensino onde os sujeitos do campo são protagonistas?

Em diálogo com o descrito, este trabalho de conclusão de curso é realizado escutando professores/as da Escola Família Agrícola Mãe Jovina, município de Ruy Barbosa-BA. A auto-organização dos professores da Escola Família Agrícola Mãe Jovina é algo que desperta nossas inquietações de estudo, a fim de registros, atentamos para a dimensão de que os docentes participam coletivamente em todo o funcionamento da instituição (planos de aulas, cuidado com os espaços físicos da escola, aula de campo, especificidades/cuidado com os discentes, planejamento do ano, plano de aula, planos de estudos, relação aluno-família-comunidade).

É válido destacar que o público de estudantes que esses/as professores/as trabalham é dotado de particularidades, especificamente se faz necessário, durante este processo, manter no ensino a relação campo e escola, sem se desprender do conhecimento popular e sim fortalecer essas esferas a partir do conhecimento científico. Algumas palavras são características deste objeto de estudo, tais como: Desafio, importância, coletividade, compromisso, dedicação, transformação e fortalecimento do campo.

Como justificativa para esse estudo, trago a minha trajetória enquanto egressa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina, no intervalo entre 2013 a 2016. Sempre tive grande estima pelo trabalho docente que é desenvolvido na escola. Uma instituição de ensino integral requer bastante dedicação e atenção com o desenvolvimento total dos estudantes, é uma relação familiar, no qual os educadores fazem parte integral no processo de vida, em nossa leitura, educadores são para além das quatro paredes da sala de aula.

Concluí a formação na Escola Família Agrícola Mãe Jovina em 2016. Em 2017 ingresso na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da UFRB, campus Amargosa, outra fonte que amplia nosso desejo de pesquisa. Na UFRB, alimento a oportunidade de continuar meu processo formativo com excelentes docentes em um curso diferenciado que preza pela valorização do campo tendo a educação como ferramenta de luta contra os desafios impostos pelo modelo capitalista. Esse cenário ofertado ampliou a percepção e intenção de escrever sobre a docência.

Na metodologia trazemos um histórico da *Escola Família Agrícola Mãe Jovina* que é o campo da realização deste estudo, amparada pelos princípios da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido entre outros, escola contextualizada fruto de lutas dos povos do campo e que tem sido muito importante para a formação dos camponeses.

Em síntese, o lugar da pesquisa é uma cidade do interior do estado da Bahia, de clima semiárido, no bioma caatinga na região da Chapada Diamantina. A escola em questão foi inaugurada em 26 de fevereiro de 1993, para atender jovens advindos da zona rural, filhos (as) de pequenos (as) agricultores (as), aptos para ingressar no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O perfil dos jovens que fizeram e fazem o seu percurso formativo da pedagogia de alternância se destaca, sobretudo, pela visão crítica e facilidade de se relacionar com as comunidades rurais, com o conhecimento da realidade local adentrado ao conhecimento científico que eles adquirem.

Nossa vivência confirma que a formação em alternância contribui bem para consolidar a formação desses profissionais, usando a metodologia de ação-reflexão-ação, proporciona aos seus educandos relacionar prática e teoria. Dessa maneira, o foco é analisar a auto-organização docente na EFAMJ, que, em nosso olhar, pode ampliar reflexões e contribuir com o debate em curso.

1.1 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE, PREOCUPAÇÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Como justificativa acadêmica, buscamos leituras e realizamos um levantamento de artigos³ sobre o tema auto-organização na Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Utilizamos como descritores para o levantamento os termos: *auto-organização docente*. Na pesquisa, encontramos seis estudos. Analisamos resumos e percebemos a ausência de textos que envolvem auto-organização docente em EFAs ou sua aproximação com a especificidade da Educação do Campo. Destacamos que dois artigos fazem um diálogo transversal com o tema. Os estudos de Oliveira (2007), intitulado *Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano*. E o estudo de Reis e Ostetto (2018), debatendo o artigo: *Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada*.

O estudo de Oliveira (2007) fala sobre o contexto educacional latino-americano a partir de análise documental realizada sobre a política educacional em alguns países e pesquisa empírica desenvolvida com trabalhadores docentes de escola básica pública, o autor aborda os acontecimentos na organização do trabalho pedagógico que no decorrer dos anos as escolas têm buscado pela autonomia e dentro desse contexto maior flexibilidade em suas ações resultando em maiores atuações dos professores tomando para si responsabilidade no progresso dos estudantes.

Nos últimos anos, as políticas educacionais buscam por ampliação e avanços na educação básica, enfrentando algumas contradições entre democracia e massificação do ensino implicando nas condições trabalhistas de professores/as como carga horária e remuneração. Oliveira (2007), traz em sua pesquisa autores que discutem essa tendência presente na regulação educativa como para Ianni (1988), “a integração latino-americana é historicamente atravessada pela questão nacional, na qual as guerras e revoluções de independência estão na origem da nação, estabelecendo alguns dos seus traços principais”, ele destaca que para esse autor o desencontro entre sociedade e Estado são desafios práticos e teóricos.

³Pesquisa realizada em 09 de julho de 2021.

Ressaltamos que a democracia é vetada pela elitização estatal, vetando a inserção das classes menos favorecidas (camponês, periféricos, indígenas...) nesses espaços.

Os movimentos buscam por inclusão no campo educativo de modo que haja valorização cultural, políticas afirmativas que assegurem os seus direitos enquanto cidadãos, a educação é primordial na vida de todos os sujeitos e não deve ser negligenciada, essa ausência democrática na qual a justiça social e eficácia econômica não se misturam afeta diretamente na organização e gestão escolar. Oliveira (2007) reforça que ao mesmo tempo em que havia um progresso na organização escolar formal em prol das populações de trabalhadores, traduzia-se também em condições objetivas para o desenvolvimento econômico desses países.

As organizações sindicais na América Latina sofreram enfraquecimentos no decorrer das décadas sofrendo limitações, comprometendo nos avanços do trabalho educacional, é importante destacar que a organização sindical no Brasil em 1940 era amparada em caráter corporativo e autoritário o que se configurava enquanto desafio a ser superado. As conquistas educacionais em prol da classe trabalhadora em sua maioria se deram pelas ações dos movimentos (lutas, greves, reivindicações), em especial 1970 e início de 1980 em prol da melhoria trabalhista não somente de professores/as, mas de todos os envolvidos na educação pública, inclusive reivindicaram organização sindical livre e autônoma, e a partir dessas ações nesse período houve a organização do sindicato de docentes com objetivo de defender os direitos trabalhistas desenvolvidos no ensino, garantindo seguridades nas ações autônomas em frente às entidades patronais (OLIVEIRA, 2007).

Por meio do levantamento, é notório que a luta dos trabalhadores no campo da educação é constante, pois com a conquista de maior autonomia foram despejados compromissos maiores que eram da instituição como um todo, então a medida que os professores se tornariam mais livres a escola tomaria para si autonomia também, a reivindicação docente era maior liberdade para desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, administrar o tempo para o equilíbrio das ações se fazia necessário que a escola fosse mais livre na sua auto-organização e conseqüentemente gerando a necessidade de pais, alunos e comunidade adquirissem autonomia.

Desse modo, houve inúmeras mudanças nas ações dos governos durante anos eleitos por base social distintas, alguns progressistas, outros nem tanto, e a educação foi sofrendo oscilações em seu processo de autonomia de professores/as e demais envolvidos no campo escolar, se destaca nesse processo os movimentos sociais organizados na América Latina que buscavam por novas propostas educativas que poderiam ser apropriadas e disseminadas em outras regiões, porém se faz necessário cuidado com suas formas de atuação para que não seja imposta e cometa as mesmas falhas das anteriores.

O estudo de Reis e Ostetto (2018) trazem investigações sobre a formação docente, desafios e impressões no ato de ensinar, trazendo um olhar sobre o processo de autoconhecimento e desenvolvimento a partir das interações no meio social e profissional, os autores afirmam que formar é desenvolver uma síntese de toda a sua trajetória desde as experiências como aluno até aquelas vividas ao longo do exercício profissional como professor.

O processo formativo de um educador reflete na sua atuação profissional, por isso, uma formação contextualizada com o espaço de ensino é bastante significativa para o desenvolvimento dos estudantes. É importante destacar que experiências se tornam aprendizados quando o sujeito desenvolve uma reflexão sobre o que vivenciou.

Dessa forma, algumas vivências e experiências do cotidiano docente – como ensino, aprendizagem, papel do professor, entre outras –, podem se beneficiar de uma ressignificação através das narrativas das histórias vividas, promovendo uma abertura de espaço às múltiplas possibilidades de ser e de se constituir a partir de si mesmo (REIS; OSTETTO, 2008, p. 4).

O texto de Reis e Ostetto (2008) que aborda narrativas dos educadores sobre suas experiências na docência e aponta alguns pontos reflexivos a partir da ausência de suporte durante a formação, como: professores que são direcionados para turma infantil sem um apoio pedagógico; ensino não-contextualizado na formação dificultando o desempenho do educador na sala de aula; se fazer profissional na prática; refletir o ato de educar para aprender no cotidiano como articular conhecimento, ambiente, sujeitos; o professor não para de estudar; trocar experiências com outros educadores; formação não é receita de bolo; avaliar o que há de positivo e o que precisa ser melhorado.

Diante de todos esses pontos que foram narrados, a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional dos sujeitos, permite que se adequem as realidades da escola, dos estudantes, da comunidade, buscando junto a outros profissionais da educação as estratégias para superar os desafios. “Das vozes docentes, tomadas em diálogo no percurso da pesquisa, ecoam testemunhos tecidos na reflexão narrativa que indicam a importância de propostas de formação continuada, pois trazem contribuição inegável para a prática pedagógica.” (REIS; OSTETTO, 2008, p.16). É importante que haja escuta, que as vozes de professores/as sejam reconhecidas para que haja acolhimento, cuidado, escuta e compartilhamento de saberes, fazendo a diferença na educação.

Ampliado a busca para além da plataforma pesquisada, em diálogo mais aproximado com nossa pesquisa, enfatizamos que Telau e Nascimento (2017) discutem em seu estudo as percepções de um grupo de monitores (as) na Escola Família Agrícola de Boa Esperança - ES, sobre o sistema de auto-organização utilizado nas escolas da Pedagogia da Alternância, buscando investigar o olhar dos (as) monitores (as) sobre a auto-organização do trabalho em equipe.

A auto-organização é movida pela interação entre suas partes componentes, e essa ação e reação de uns sobre os outros se manifesta de forma autônoma e sem centro de dominação. Nesse sentido, um processo receberá o qualificativo de “auto”, quando desenvolve-se em e sobre si mesmo, ou seja, quando o próprio sistema se organiza. (TELAU; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

O ato de educar requer compromisso com o desenvolvimento dos indivíduos desde sua trajetória às suas realidades, a auto-organização se caracteriza no espaço de ensino como um fazer pedagógico que possibilita democracia e autonomia nas ações, contudo se faz necessária responsabilidade para que não se configure como autoritarismo que possa comprometer as relações, visto que não se pensa a auto-organização docente descolada da auto-organização dos estudantes.

Nas Escolas Famílias Agrícolas possuem trabalho em conjunto escola-família-comunidade que estabelecem papéis na formação dos jovens de modo que não percam o convívio com seu meio, como Telau e Nascimento (2017) abordam em seu escrito que a auto-organização “possibilita nas atividades coletivas que os sujeitos se vejam como sujeito das suas histórias e que se fazem humano na intenção com os demais que convive”.

Considerando essa trajetória, com seus desafios, como mencionado anteriormente, durante esta pesquisa será problematizado percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina. Para essa escrita foi definido como questão de pesquisa: *Quais as percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA?*

Para responder à questão, como objetivos específicos buscamos: 1) Descrever as dinâmicas dos professores no processo de organização na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA; 2) Refletir sobre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e auto-organização, como categorias do estudo; 3) Problematizar as percepções de professores/as no processo de auto-organização na Escola Família Agrícola Mãe Jovina.

Sobre a busca por conceituar percepções, indicamos a leitura de Matos e Jardimino (2016) que atentam para os termos utilizados nas pesquisas educacionais (concepção, percepção, representação e crença) direcionados com objetivo de chegar a um mesmo resultado: informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado. Contudo, com a necessidade de pontuar um cuidado teórico, concordamos com a apreensão de definir percepções. Após um contraste entre conceitos de percepção observa-se que:

[...] percepção principalmente como “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”. Destacamos a interpretação como um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 27).

Como metodologia de pesquisa está proposto uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura, mediada pela entrevista semiestruturada com professores/as. Também analisamos documentos disponíveis na instituição. Como técnica de interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo, além da necessidade de delimitação de possíveis sujeitos para desenvolvimento deste trabalho, escolhemos como principal critério para participação a experiência temporal de docência, ou

seja, percepções de docentes com maior tempo de trabalho na escola, totalizando quatro professores/as que integram o cotidiano da Escola Família Agrícola Mãe Jovina.

Como fundamentação teórica, em diálogo com o tema da pesquisa, destacamos autores/as neste estudo: são Arroyo (2012), Pistrak (2018), Jesus (2011), Fernandes (2008; 2012), Frigotto e Ciavatta (2012), Silva e Gentili (1999), Telau e Nascimento (2017), entre outros que discutem abordagens significantes acerca da discussão.

Após a introdução, o Trabalho de Conclusão de Curso estrutura-se por uma abordagem metodológica; um capítulo intitulado *Educação, Educação do Campo e Questão Agrária* discutindo acerca das formas que a educação começou a ser desenvolvida e as modificações que o ensino foi sofrendo ao longo da história que carregam impactos e influências até a atualidade, trazendo um breve recorte das pedagogias e suas fases no Brasil com objetivo refletirmos essas etapas e compreendermos de onde surge a fragmentação do ensino e busca por uma educação renovadora. Discutimos também um recorte histórico de como surgiu a Educação do Campo e Questão Agrária que faz reflexões de autores que abordam as discussões acerca das concepções de educação do campo e dos conflitos agrários que perpassam o período histórico até a atualidade, concepções essas que não se desprende do diálogo em torno do projeto de ensino que defendemos.

Um capítulo intitulado *Pedagogia da Alternância e Trabalho como princípio educativo* que faz discussão desde os primeiros debates sobre a alternância ainda na França e os caminhos percorridos até aqui com destaque para a Educação do Campo e as Escolas Famílias Agrícolas que desenvolve suas práticas pedagógicas em torno da alternância enquanto possibilidade dos jovens camponeses acessarem o conhecimento científico sem se desprenderem do campo através dos tempos formativos: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Um capítulo intitulado “O olhar dos educadores acerca da auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina” relaciona os dados da entrevista semiestruturada com quatro educadores da escola, abordando elementos de suma importância para compreendermos os processos organizativos da instituição, caminhos e estratégias para sua auto-organização, inclusive apontam alguns desafios e problemáticas que encontram no planejamento e execução de suas

tarefas. No decorrer do capítulo, apontamos algumas reflexões diante do fazer pedagógico que busca por ensino contextualizado, emancipatório e de qualidade e a importância dos pilares escola-família-comunidade nas ações dos educadores da EFAMJ. Por fim, abordaremos as considerações do estudo.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os conceitos e elementos da metodologia utilizada neste estudo, em seguida faremos a caracterização do campo em que foi desenvolvida a pesquisa, que teve como objetivo analisar as percepções dos professores sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA.

O ato de pesquisar, investigar e analisar possibilita reflexões que podem ser sistematizadas e abrem leque de caminhos na construção do conhecimento científico a partir de experimentações, coletas de dados, entre outros. O pesquisador precisa traçar estratégias para atingir seu objetivo demandando estudo e dedicação no desenvolvimento da sua pesquisa.

Para a realização da pesquisa se faz necessário a escolha de um método, a partir dele traçar caminhos que permita ao pesquisador descobertas, perguntas, diálogos investigativos possibilitando refletir e sistematizar novos conhecimentos. Neste estudo, a metodologia adotada é de abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada, análise de conteúdos e revisões literárias.

Para os autores Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) a pesquisa qualitativa busca por dados da realidade humana sem se preocupar com quantidade numérica, mas sim com aprofundamento, compreensão acerca dos sujeitos, defendendo que as ciências sociais tenham especificidades. Sendo assim, essa abordagem é mais flexível e possibilita ao pesquisador uma maior relação com o campo e sujeitos da pesquisa, buscando estratégias para obtenção de informações e diálogos interpretativos acerca da temática.

Como afirma Godoy (1995, p.62) “Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Nisto, o contato do pesquisador com o ambiente e os sujeitos da pesquisa são valorizados, se dedicando em todo o processo e não somente preocupados com os resultados da pesquisa.

A adoção da abordagem qualitativa se deu pela flexibilidade das ações da pesquisadora, enquanto um trabalho em uma escola do campo se encaixa nos caminhos da autonomia sem se desprender do rigor da ciência, preza pela qualidade do estudo, possibilitando o olhar para o todo entorno dos sujeitos e campo.

A abordagem na pesquisa qualitativa busca analisar os dados a partir de escritos, imagens, áudios para compreender o fenômeno em discussão e para isto a pesquisadora aplica técnicas de coletas e análises específicas, neste estudo para analisar as percepções dos (as) professores (as) sobre auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina foi utilizada a entrevista semiestruturada que consiste na realização de um questionário norteador para uma conversa livre, na qual o (a) entrevistado (a) se sente confortável para tratar do assunto de maneira espontânea, neste caso, utilizamos a gravação de áudio para garantir os detalhes nas falas dos (as) entrevistados (as).

Para Goldenberg (2004) a entrevista é a possibilidade daqueles que se digam de passagem são os que mais compreendem e vivenciam o tema abordado, é dar ouvidos aos que poucos têm direito de fala, é importante destacar que na entrevista a pesquisadora tem maior flexibilidade em obter a resposta desejada, contudo é necessário cuidados em sua realização como não interferir nem afetar a resposta do entrevistado, como destaca Ludke e André (1986, p.34) *na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica*. Nota-se que as entrevistas semiestruturadas tem sido favorável na pesquisa no campo da educação, neste estudo se fez positiva nas ações.

Na entrevista semiestruturada, a resposta não é condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente na entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas. O uso do gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre. (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Nesta pesquisa, dentro da entrevista semiestruturada a flexibilidade e interação da entrevistada e dos educadores foram de suma importância para garantir o alcance do objetivo do estudo. A adoção do procedimento de entrevista semiestruturada em ambiente virtual está adequada a realidade de pandemia da Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e nossa ação se adéqua a critérios de segurança no sentido de reduzir a dimensão de risco sanitário. Indicamos que essa postura visa minimizar riscos e proteger os participantes, considerando especificidades desta pesquisa.

Para discussão, abordaremos alguns debates amparados pelos princípios da *Educação do Campo* enquanto uma educação contextualizada, autônoma, libertadora, que consiste em sua história de construção a luta camponesa pelo acesso ao ensino de qualidade no campo, e que é adotada pela EFAMJ que atende aos filhos (as) de agricultores, campo de pesquisa neste estudo.

Como afirma Fernandes (2008):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (FERNANDES, 2008, p. 71).

Desta forma, é importante frisar no quanto a organização do povo do campo tem contribuído para as conquistas sociais, é nesse olhar que a educação do campo vem fortalecer esses laços coletivos em prol de bens comuns, emancipação humana e luta por políticas públicas de qualidade e eficiência. Organizar-se permite melhores desenvolvimentos das ações.

A escola está estritamente ligada nesse desenvolvimento humano dos sujeitos de modo que venha contribuir para o processo emancipatório, problematizar, refletir, discutir em torno de acontecimentos no cotidiano, de modo que possa construir senso crítico, investigativo e libertador. A educação enquanto prática social possibilita lidar com as relações postas.

De acordo com Viero e Medeiros (2008) o movimento da educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser aliada dos sujeitos sociais em luta, para assim garantir a reprodução material de suas vidas, a partir do trabalho na terra. Entretanto, os futuros educadores do campo precisam estar preparados para atuar nesses espaços, levando em consideração a existência dos saberes da comunidade para construção de uma educação dos camponeses e não para os camponeses.

É importante pensar a educação do campo atrelada às organizações dos sujeitos coletivos de direitos, a luta por uma educação digna aos camponeses não se deu neutra, ela se fez amparadas em princípios como garantir que o ensino fosse contextualizado, que desenvolvesse nos sujeitos o senso crítico, a liberdade de

expressão, o respeito com a diversidade, a valorização do campo, a autonomia, entre outros.

Dito isto, outras categorias se fizeram importante neste estudo como a *Pedagogia da Alternância*, pautada por Jesus (2011) como metodologia de trabalho pedagógico que possibilitou a juventude camponesa conciliar o trabalho no campo e o acesso à educação contextualizada e digna, alternando em tempo escola e tempo comunidade, aprimorando a relação entre os dois, tratando sempre da realidade dos estudantes de modo que um diálogo não se desprenda do outro nos tempos alternados.

É de fundamental importância trazer também um recorte para a *Auto-organização* que é eixo central nesse estudo, amparada na discussão do trabalho como princípio educativo dialogado por Pistrak (2018), fundamental para os movimentos, produção e reprodução da vida, refletir para superar a exploração, autonomia, organização das ações coletivas.

Neste estudo, o olhar a auto-organização docente se dá pelo anseio de compreensão das ações coletivas dos professores entorno da instituição, os caminhos adotados e os desafios nesse processo e sua potencialidade. Dialogar acerca das práxis enquanto atividade que faz e refaz coisas, a práxis social na qual os sujeitos unidos e organizados mudam as relações econômicas, políticas entre outras.

A pesquisa se materializa por meio das percepções de professores/as sobre a auto-organização no cotidiano, interpretando e dialogando: práticas técnicas, do ambiente, monitorias, tutorias e dimensão de participação ativa da relação escola-família-comunidade. Para isto, as entrevistas semiestruturadas foram analisadas e interpretadas através da técnica de análise de conteúdo.

De acordo com a Bardin (1977, p. 43) a análise de conteúdo reúne técnicas de análises das comunicações (visual, oral, escrita, gravações, mensagens), cautela nas observações do que está posto, não apenas descrever, mas quais as relações do todo que está em diálogo, o que pode ser ensinado a partir daquilo, compreender e dialogar. Nisto, o material principal da análise de conteúdo são os significados.

Essa análise dos dados de uma pesquisa qualitativa tem por finalidade uma descrição objetiva, sistematizada do conteúdo a partir da comunicação, é uma técnica importante no processo de construção do conhecimento, explorando temáticas, buscando compreender documentos, entrevistas e vídeos. Leite (2017)

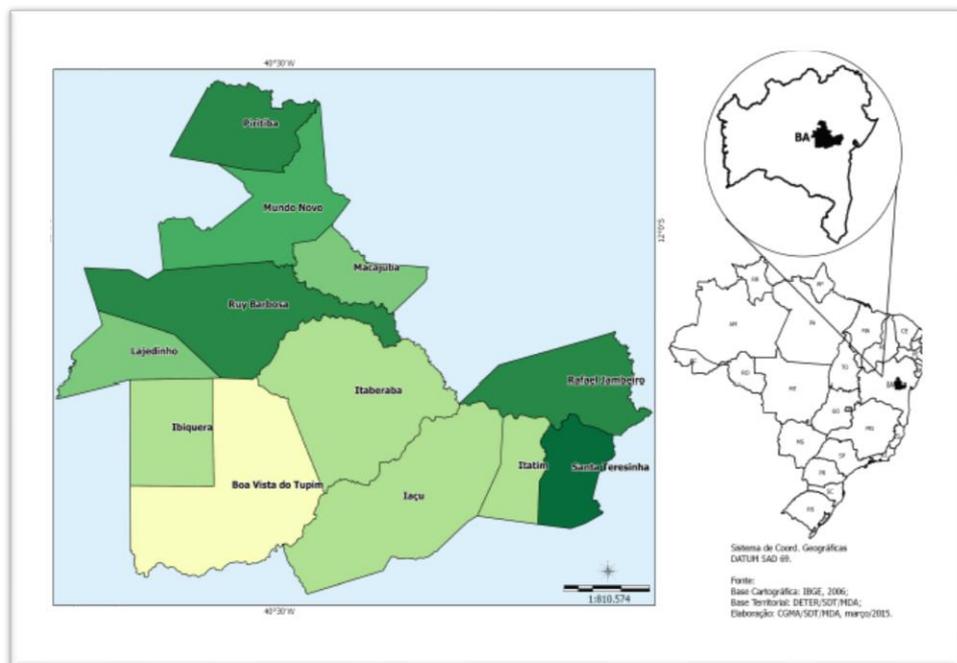
demonstra em seu texto que quando pensamos em pesquisa qualitativa estamos falando em descrever, investigar, interpretar fatos, situações, documentos e é nesse ponto de processos que a análise de conteúdo se constitui como pressuposto teórico de análise.

Diante da apresentação metodológica empregada nesse estudo, a seguir apresentaremos a caracterização do campo de pesquisa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Ruy Barbosa localiza-se no estado da Bahia, dentro da Chapada Diamantina, no Território Piemonte do Paraguaçu, com aproximadamente 30.857 habitantes, segundo os dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010. Possui área territorial de 1.991,772km² e com distância de 321 km da capital Salvador - BA. Encontra-se no bioma caatinga e grandes áreas de transição com predominância do clima semiárido, a atividade econômica é a agricultura e pecuária, uma vez que sua maior população realiza a prática agrícola.

Figura 01: Mapa do território Piemonte do Paraguaçu



FONTE: CADERNO TERRITORIAL, ELABORADO EM 2015.

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, amparada pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da

Bahia- AECOFABA fundada em 04 de setembro de 1979, possui autonomia política-econômica-administrativa, referenciada pela educação emancipatória. Tem a missão em promover educação aos jovens rurais e assessorar técnicas pedagógicas e assegurar eficiência nos princípios da Pedagogia da Alternância, mantendo o compromisso com o desenvolvimento rural, formar profissionais qualificados e críticos. Traz como referência em sua história a trajetória do Padre Aldo Lucchetta que em Riacho de Santana almejava a implantação de EFAs visto que já conhecia da Itália, e hoje é referenciado sobre sua batalha na implementação das EFAs na Bahia.

As EFAs são escolas organizadas por associações de famílias, preferencialmente ligadas ao campo, demais profissionais e afins, que proporcionam uma formação integral da pessoa humana, que promovem a solidariedade e viabilize o desenvolvimento do meio sócio profissional. É caracterizada pela Pedagogia da Alternância que se dá de forma integrada, em que o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, pois em ambos se aprendem e se interagem. As EFAs têm o objetivo do desenvolvimento rural sustentável; liderança; difundir tecnologias; fortalecer as pequenas propriedades; de reduzir o êxodo rural e desenvolver o senso crítico nos estudantes afim de fortalecimento da busca pelos direitos do campesinato.

A EFAMJ foi inaugurada em 26 de fevereiro de 1993, sua entidade mantedora é a ATARB – Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa-BA, a escola foi constituída a partir de um antigo hospital conhecido como Hospital de Mãe Jovina, registro e relatos apontam que Jovina Nogueira, ex-colega de Irmã Dulce era uma mulher caridosa que se doava à cuidar das pessoas com vulnerabilidade, levavam-nas para essa construção e cuidava de todos, vivia pedindo doações e nunca lhe faltou amor e cuidado ao próximo, na sua perda o local foi reformado e se materializa hoje a Escola Família Agrícola Mãe Jovina.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico a escola foi constituída a partir dos professores Luiz e João junto a dois técnicos recém-formados na Escola Família Agrícola em Riacho de Santana-BA, que no processo formativo entendeu a importância de um ensino voltado para o campesinato e fizeram visitas às famílias de área rural da região de Ruy Barbosa, Itaberaba e Lajedinho a constituírem a EFA

em Ruy Barbosa e apresentavam a importância, função e educação que uma EFA oferece aos jovens do campesinato.

Fotografia 01: Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (1996)



FONTE: ARQUIVO DA EFAMJ

Fotografia 02: Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (1996)



FONTE: ARQUIVO DA EFAMJ

A EFAMJ é uma instituição privada, possui dependência administrativa estadual, é comunitária, além de seu desenvolvimento ser filantrópico. Tem como objetivo central atender aos sujeitos do campo, reduzir o êxodo rural;

desenvolvimento rural sustentável; liderança; difundir tecnologias e fortalecer as pequenas propriedades.

Fotografia 03: Área externa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (2021)



FONTE: ARQUIVO DA EFAMJ

Fotografia 04: Área administrativa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (2021)



FONTE: ARQUIVO DA EFAMJ

A EFAMJ oferece o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, cursando do 1º ao 4º ano, em regime de Alternância em um sistema de internato, intercalando 15 dias na instituição e 15

dias no tempo comunidade com a família, no qual período do trabalho e momento de acesso ao ensino científico se interligam ambos possibilitando aprendizados, vivências, interações.

O ensino é voltado para disciplinas técnicas que favorece o convívio com o campo, desenvolvendo técnicas de manejo e produção, trabalha com princípios da valorização e preservação da vida e ambiente, formar sujeitos sociais críticos, ativos e autônomos, promovem uma educação do campo que vai de contra o capitalismo.

Os docentes da escola são agrônomos, pedagogos, matemático, historiador, biólogos e zootecnistas, alguns destes são ex-alunos da EFAMJ, que atuam para além da sala de aula, fazem parte do dia-a-dia dos estudantes no tempo escola. Sua auto-organização se dá por volta da monitoria e responsabilidades pelas áreas, cada professor tem uma função, porém acaba fazendo parte de todo o funcionamento da escola, inclusive são tutores e fazem visitas aos estudantes no tempo comunidade para acompanhar as atividades desenvolvidas, pois nesse período os jovens têm o compromisso de compartilhar o conhecimento adquirido no tempo escola com a comunidade.

Fotografia 05: Educadores/as da EFAMJ (2021)



FONTE: KELLY ASSIS, 2021.

Os educadores monitores da EFAMJ são sujeitos comprometidos com o projeto de desenvolvimento e emancipação do campo. Atualmente, dados da secretaria em 2021, a EFAMJ conta com 19 funcionários sendo 02 na cozinha, 02 na segurança, 01 técnico da área, 01 pessoa na gestão e 02 na secretaria, conta com atuação de 11 educadores sendo 05 mulheres e 06 homens, são aproximadamente 150 famílias integrando a escola e atendendo a um quantitativo de 196 alunos em um total de 19 municípios. Como dito anteriormente, a adoção do procedimento de entrevista semiestruturada em ambiente virtual foi adequada a realidade de pandemia da Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e nossa ação visou minimizar riscos e proteger os participantes, considerando especificidades desta pesquisa.

Os docentes são orientadores do processo formativo dos estudantes trabalhando com autores que dialogam com os princípios da alternância, educação do campo, buscando conteúdos que tratem da realidade possibilitando a promoção do desenvolvimento sustentável e agricultura familiar a partir da preparação pedagógica específica, capacidade de convívio coletivo, compartilhamento de tarefas, domínio afetivo e emocional, compromisso com a base escola-família-comunidade e ações da associação mantenedora da escola a ATARB. Na pesquisa escutamos quatro docentes caracterizados na tabela abaixo:

Tabela 01: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EFAMJ
Ernesto de Jesus Rocha	Licenciatura em Normal Superior e Matemática.	14 anos de experiência
Iomar Ferreira Santana	Superior completo em Licenciatura em Biologia.	18 anos de experiência
Jeane Silva dos Santos	Graduação Normal Superior e Graduação em Biologia.	10 anos de experiência
Maraise Almeida da Hora	Superior completo em Engenharia Agrônômica.	08 anos Experiência

Como afirmamos anteriormente, partindo da necessidade de delimitação de possíveis sujeitos para desenvolvimento deste trabalho, escolhemos como principal critério para participação os docentes com maior tempo de trabalho na escola, totalizando quatro professores/as que integram o cotidiano da Escola Família Agrícola Mãe Jovina. Dois do gênero feminino e dois do gênero masculino, com experiências que variam de 08 a 18 anos de atuação na escola. Os docentes que participaram da entrevista autorizaram a utilização do nome na caracterização e ao longo da produção. Como a nossa intenção com os dados é acadêmica, seguida do compromisso ético e respeito com a produção do conhecimento, por iniciativa própria apresentamos os nomes reais na caracterização e adotaremos nomes fictícios nos momentos de transcrição presentes no capítulo onde analisamos os dados.

Nesse sentido, utilizamos os nomes fictícios referenciados por plantas nativas da Caatinga, bioma exclusivamente brasileiro e predominante em nossa região, sendo caracterizadas pela sua capacidade de resistência e adaptabilidade à seca. Assim, as/os docentes participantes são identificadas (os) por *Cactos*, *Mandacaru*, *Umbuzeiro* e *Aroeira*.

Sobre a dimensão pedagógica, a EFAMJ possui um módulo contendo embasamentos metodológicos para o fazer pedagógico, um dossiê sobre a Formação Pedagógica Inicial de Monitores na qual os monitores conhecem a história e característica da associação, conhecem o plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores. Esse material tem todo um referencial de textos acerca do desenvolvimento das instituições agrícolas e suas finalidades, na construção desse material os educadores registram todo o percurso no ensino, por fim na formação cada um deles constrói projetos que é uma pesquisa aplicada, isto é, prática, para melhorar algum aspecto da Pedagogia da Alternância e da vida associativa do CEFFA.

Com a leitura dos 02 módulos é notório que toda articulação formativa e planejamento em volta das instituições para que os monitores tenham um embasamento das ações enquanto educadores da EFA, os momentos formativos são importantes para as trocas de vivências e experimentação. (RUY BARBOSA, 2010)

Diante do cenário acima descrito, com suas potencialidades enquanto escola do campo, ensino contextualizado, a coletividade como base é de suma importância para o bom funcionamento da instituição que tem sido positiva na vida dos jovens camponeses, pois fomentam o anseio de pesquisar as percepções dos professores a respeito da auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, município de Ruy Barbosa-BA. A partir daqui iremos discutir a Educação do Campo e a questão agrária.

3. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO AGRÁRIA

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação tem sido pauta em muitos espaços coletivos vista como elemento de suma importância no desenvolvimento da sociedade, desde as primeiras civilizações de modo que não era acessível para todos, digamos em partes que sua ausência se dava em maioria aos povos camponeses, esse foi um dos fatores que impulsionou os trabalhadores a criarem debates a respeito de uma educação que atendesse as suas necessidades, buscando diminuir o índice de analfabetismo no campo e o êxodo rural.

Com a industrialização ocupando mais espaços e modificando o cenário econômico do Brasil, o êxodo rural resultou no aumento do número da população na cidade conseqüentemente ampliando a miséria, os problemas sociais cada vez se intensificando, buscou-se pela educação enquanto reconstrução da sociedade. Assim:

As tendências progressistas apoiadas nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade, perante a lei, trazidas pelos Pioneiros da Educação eclodiram como um movimento de transformação de toda a educação e que, por sua vez, também atribuíam à escola a tarefa de solucionar a situação de miséria e ignorância em que vivia a população urbana e rural. (JESUS, 2011, p.21).

Se tratando de educação no país, as Tendências Pedagógicas se deram a partir de movimentos sobre desenvolvimento social, para tratar do assunto temos duas referências muito importantes, o professor Saviani (1997) e Libâneo (1992) que discutem sobre essas tendências que se dividem em duas linhas: Liberais e Progressistas.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. (LIBÂNEO, 1992, p. 02).

Na Pedagogia Liberal (Acrítica) não há democracia, pelo contrário, o ensino é pautado na preparação dos sujeitos para desempenhar papéis sociais individualizados, Libâneo (1992) afirma que “evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência”. Nisto, a escola acaba ofertando um ensino capitalizado. Na educação liberal temos as Pedagogias: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada não diretiva (Escola Nova e a Técnica), trago um breve resumo sobre cada uma delas abaixo:

A Pedagogia Tradicional foi considerada como o início da educação liberal “a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.” (LIBÂNEO, 1982, p. 02). Assim, os conteúdos aplicados nas salas de aulas não têm nenhuma relação com o cotidiano, nem social, o professor é o centro do conhecimento. A tendência renovada progressista se dá pela necessidade de cada indivíduo para adaptação ao meio, propondo uma educação que valoriza os estudantes como produtores de conhecimentos, ensino centrado na produção coletiva.

A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou, pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de auto realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. (LIBÂNEO, 1992, p. 03).

A escola nova foi um movimento de renovação do ensino tradicional que não havia a participação nem interação dos estudantes, apenas instruídos no qual o professor era o centro, único detentor do conhecimento, era valorizado também aqueles estudantes que decoravam os conteúdos para reproduzirem fielmente nas avaliações, buscou-se renovar o movimento educacional a partir de uma educação pela ação através das experiências dos estudantes, aprender fazendo, democratizando a participação, valorizando o estudante enquanto uma das peças fundamentais dentro da escola.

No movimento pela escola nova buscava-se também uma escola livre, gratuito e para todos os sujeitos, através de uma organização de educadores em 1932 em prol de mudanças na educação na qual o professor sai desse centro e o conhecimento do estudante passa a ser valorizado respeitando as fases do seu desenvolvimento.

Os anos de 1961 a 1970 tivemos o período em que se deu a Pedagogia Tecnicista, esse modelo subordina educação à sociedade, formando mão-de-obra para a indústria, o capital estabelece as metas e a escola treina os sujeitos para cumprirem suas funções na sociedade, a tecnologia como base nos conhecimentos científicos, capacitando os estudantes a desenvolverem técnicas que resultem em eficiência, racionalidade e produtividade.

Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário (LIBÂNEO, 1992, p.03).

Já as tendências progressistas (crítica) compreendem os indivíduos enquanto cidadãos a serem formados e não alguém que deve se adaptar as necessidades do mercado para atender aos modelos capitalistas. A pedagogia libertadora é aquela pautada em Paulo Freire (1996) tendo enfoque político que busca a transformação dos sujeitos e sociedade; a pedagogia libertária se ampara na autogestão e a pedagogia sócio crítica na qual o conteúdo não exclui os sujeitos, mas sim através dele haverá a transformação social.

Nessas tendências progressistas outra referência dialogada é Piaget, biólogo, psicólogo e epistemológico que trata sobre o desenvolvimento humano a partir da influência no ambiente, sua contribuição se deu pelo acompanhamento do estudante respeitando os seus estados de desenvolvimento. Sobre esse autor, Treviso e Almeida (2014) provocam sobre a questão: Para onde vai a educação? Assim:

Piaget afirma que o futuro do ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades (TREVISIO; ALMEIDA, 2014, p. 236).

A educação passa por diversas fases, movimentos, modificações, renovação em prol do desenvolvimento social tem papel fundante na construção da sociedade, como afirma Libâneo (1992) “à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. Dito isto, a escola tem papel crucial em fundamentar e democratizar o acesso ao conhecimento científico.

Discutimos esse recorte das pedagogias e suas fases no Brasil com o intuito de ilustrar modelos de ensino fragmentados, ofertado com influência do capitalismo, que visava a formação de mão-de-obra industrial, e de outro lado, os primeiros passos para um ensino contextualizado com a lida camponesa pautado em princípios de educação libertadora, digna e de qualidade na sociedade.

3.1.2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

É nesse contexto de busca por educação de qualidade que nasceu no bojo dos Movimentos Sociais o movimento por uma Educação do Campo contra hegemônica. Esse movimento surgiu como demanda dos trabalhadores para garantir o acesso ao conhecimento científico atrelado a elementos da realidade, respeitando espaços e cultura local. Buscando promover metodologias educacionais que levem em considerações valores e princípios do viver camponês. Nisto, a Educação do Campo se ampara em princípios e concepções:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13-14).

A partir da década de 1990 iniciou a construção da proposta por uma Educação do Campo, com objetivo de garantir o olhar ao campo enquanto local de conhecimento, saberes, culturas no qual os camponeses trabalham, produzem seus alimentos, constituem modo de vida contrapondo a visão de um local atrasado e visto somente como espaço de plantio, os que vivem no campo tem identidade, cultura e conhecimento que podem ser compartilhados.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (FERNANDES, 2008, p. 71).

A necessidade de buscar políticas públicas que atendam o povo parte de um direito que é nosso e deve ser assegurado, já que abrangem áreas que são uma necessidade para a manutenção da vida humana, no qual o movimento da Educação do Campo busca a emancipação do povo camponês por meio das lutas por direitos, no qual Caldart afirma que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18).

A Educação do Campo tem papel primordial para a cidadania dos povos do campo, sendo parte do desenvolvimento social, econômico, social, territorial, agrário. Segundo Caldart (2012, p.257), “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação”, vem para garantir um ensino contextualizado para os sujeitos do campo, contando com a união, o auxílio, a cumplicidade em coletivo em prol da busca pela garantia dos direitos, fortalecendo em comunidade a luta pelo bem viver no campo.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsores são os movimentos populares do campo (PALUDO, 2012, p. 283).

Assim, registramos alguns momentos que marcaram a luta pela educação do campo como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

(ENERA) ocorrido em 1997 organizado pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e outras instituições criando espaços para discussões e planejamentos acerca da educação, com o intuito de organização e planejamento acerca do ensino de acesso a todos, respeitando suas realidades em todos os âmbitos políticos, culturais, sociais e econômicos.

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação, estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004). Ainda em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Uma parceria entre o MST, UnB, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). (SANTOS, 2017, p. 215).

A conferência Por Uma Educação do Campo é considerada um marco na valorização do espaço camponês, construindo em coletivo as formas para a educação ser desenvolvida atendendo as especificidades dos estudantes, pensando na qualidade dos materiais didáticos, corpo docente, conteúdos entre outros, ali se tratava de um ensino no e do campo e não mais sobre uma educação rural.

Outro ponto que consideramos importante registrar é na intencionalidade dos termos e palavras utilizadas, aqui tratamos de uma Educação “do” Campo e não “para” o campo, pois não é um ensino “receita de bolo” que se aplica em todos os espaços, tratamos aqui de uma Educação do e no Campo porque defendemos que não basta somente termos um espaço físico de ensino no campo, e sim, é primordial uma educação que traga sentidos reais para os estudantes, que se ajuste ao modo de vida, respeitando a cultura, a crença, o meio de produção de cada espaço.

Após o I ENERA, foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com objetivo de atender aos jovens e adultos assentados, propondo desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, levando em consideração o alto índice de analfabetismo no campo se fazia necessário formar esses sujeitos, o programa também capacita educadores para atuarem nos espaços de reforma

agrária. Outros programas também foram criados como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO):

A aprovação do PROCAMPO surgiu do reconhecimento e da necessidade de formação inicial para educadores/as do campo. Contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar, com seriedade, questões que ainda não haviam sido discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até então destinada para o campo, considerava este espaço a extensão da cidade, de modo que a instituição escolar, os currículos e os educadores foram levados dos centros urbanos para o campo. (SANTOS, 2017, p. 217).

Este programa objetivando formar educadores para atuarem no campo é uma potencialidade na educação, visto que os educadores urbanos eram enviados para o campo sem o mínimo de convívio com o espaço, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes. Formando educadores do campo teríamos grandes avanços pedagógicos e conseqüentemente melhor desempenho escolar no campo.

Este Programa tem como objetivo, oferecer as condições necessárias de execução das Licenciaturas em Educação do Campo integradas ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas. O sentido do PROCAMPO é promover licenciaturas que tenham como princípio formar educadores através das áreas do conhecimento e não apenas os saberes fragmentados, habilitados por disciplinas, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior. A formação docente por área de conhecimento pode atender aos anseios de educadores com o compromisso de emancipação dos povos camponeses. (SANTOS, 2017, p. 218).

A formação docente é primordial na Educação do Campo, tratando de promover desenvolvimento educacional no campo termos um educador capacitado para atuar nesse espaço é um grande avanço, garantindo práticas coerentes, compreensão da realidade entendendo que o campo é um espaço de resistência e luta que preza pela autonomia e vai contra a opressão.

Segundo Santos (2017) OPRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação é importante na educação do campo no Brasil, lançado em março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. Esta política pública

evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra uma vez que compreende a ocupação de outros espaços.

A luta é por valorização do campo, educação de qualidade, diminuição do índice de evasão rural, analfabetismo, respeito cultural, qualidade econômica, política, muito tem sido os avanços, porém ainda têm sido precárias as condições educacionais direcionadas ao campo, e nossa caminhada continua por uma educação do e no campo que atenda as nossas demandas em prol do desenvolvimento do campesinato.

É importante traçar o diálogo do processo de luta e conquistas da educação do campo e refletir sobre as condições postas na atualidade. Lima (2021) em seu texto sobre “Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas” discute a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro 2017, com a elaboração de novas diretrizes políticas orientando a reformulação do currículo amparado aos ideais neoliberais e interesse capitalista, de forma rápida e sem ampliação do diálogo com as escolas e educadores, trazendo como propostas a uniformização curricular e aos processos de avaliação educacional em grande escala; um modelo de currículo voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, desconsiderando todos os graves problemas sociais e econômicos que afligem a sociedade, negando às crianças o direito a uma educação comprometida com uma sólida formação teórico-prática.

Lima (2021) também aponta que a educação do campo construiu nas últimas décadas um alicerce teórico e pedagógico das lutas camponesas por educação do campo comprometida com a formação crítica e transformação social (desenvolvimento e emancipação). Diante desse cenário de reformulação curricular voltado aos interesses do capital, a educação campesina é afetada diretamente e isso tem preocupado bastante os educadores, compreendendo que está em jogo ou não um projeto de educação comprometido com a transformação social, conquistado através de lutas e movimentos que em coletivo se ousaram a pensar em uma pedagogia que se contrapõe ao modelo de ensino tradicional e autoritário.

As EFAs são parcerias importantes no ensino voltado a educação do campo, contribuindo na construção de novos referenciais políticos e pedagógicos a partir dos princípios da pedagogia da alternância, emancipação dos jovens, fortalecimento da agricultura familiar, economia solidária, movimentos sociais, relação escola-família-comunidade, em prol da qualidade de vida no campo.

Desta maneira, a implantação da Base Nacional Comum Curricular, traz preocupações. O que os novos currículos poderão causar no ensino dos povos do campo? O receio está em práticas e interesses da lógica do capital, não visibilizando a educação do campo. Alertamos para a defesa das conquistas políticas em torno da qualidade do processo formativo dos educadores, desenvolvimento do senso crítico, autonomia, valorização e respeito às diversidades e conhecimentos dos povos do campo, conteúdos contextualizados, fortalecimento das lutas sociais, se constituindo como ferramenta de luta contra o ensino com práticas pedagógicas capitalistas.

3.1.3 QUESTÃO AGRÁRIA E SEUS DESAFIOS

Não podemos falar de educação do campo sem falarmos da questão agrária que tanto influência no desenvolvimento do país, visto que os povos do campo são alvo dos conflitos agrários (água, terra, violência no campo, trabalho) que resultam no êxodo rural, na evasão da juventude camponesa e que leva a busca pela educação de qualidade que consiga sanar pelo menos parte dessa lacuna, visto que a educação do campo surge das demandas dos movimentos sociais, com lutas e manifestos dos trabalhadores rurais por ensino de qualidade do e no campo.

Segundo Germani (2006) os primeiros habitantes das terras brasileiras (indígenas) desfrutavam da paz e sossego (terra, água, produção) compartilhavam o espaço, tinham sua língua e costumes. Após a invasão dos portugueses, esse cenário se modificou, em 05 séculos ocorreram divisão no campo, resultando na apropriação e concentração de terras, exploração, aumento da violência no campo, desaparecimento dos indígenas, povos camponeses sem terras. Entre 1500 e 1530 tivemos a fase do escambo marcada pela troca de mercadorias, exploração do Pau-Brasil, destruição da mata nativa, terras divididas, indígenas escravizados. Assim:

Depois dos primeiros contatos e negociações adotavam a prática do escambo; por troca de pequenos objetos de baixo valor monetário e por bagatelas, o homem branco obtinha do índio a preciosa mercadoria, ainda mais, o seu trabalho para retirá-la da mata e colocar nas embarcações. (GERMANI, 2006, p. 119).

Entre os anos de 1530 e 1822 o Regime das Sesmarias também marcou a história do país, tirando as terras de quem não produzia e entregando a quem estava disposto a lavrá-las e semeá-las. Segundo Germani (2006, p. 123) as sesmarias no Brasil tinham em geral grandes extensões, tanto pela abundância das terras, como pelas exigências do cultivo da cana de açúcar, e ainda deviam servir de atrativo ao futuro sesmeiro. Desta forma, e em parte justificada pelas exigências do cultivo e da moenda da cana, se introduz no país a grande propriedade territorial. A sesmaria transformada em engenhos passou de autônoma e forte para privilegio do governo, resultando em sua fragmentação e queda produtiva no século XVII, causando o abandono de engenhos e busca pelo ouro.

Os demais períodos neste recorte das condições históricas e sociais sobre a questão agrária são marcados pela exploração tanto das terras quanto dos indígenas e escravizados. Como afirma Germani (2006, p. 128) a questão indígena nunca encontrou uma solução e perdura sem se resolver até hoje. Em relação ao direito dos nativos à propriedade da terra a história é uma total tragédia. Em relação a sua escravidão esta foi abrandada, indiretamente, na medida em que aumentava a entrada dos negros africanos escravizados. Exploraram de suas forças de trabalho nos engenhos de ouro, algodão, café, sendo tratados como meras máquinas produtivas, objetos. Nisto, “sucessivas leis foram abrandando as correntes até a assinatura da abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, quando ao capital não mais interessava esta forma de relação pouco produtiva”. (GERMANI, p. 128, 2006)

O período da economia de subsistência marca-se com a estruturação basicamente em “dois setores produtivos: um setor produtor de bens coloniais exportáveis, principalmente o açúcar e o tabaco, e outro de gêneros alimentícios destinado ao uso da população local.” (GERMANI, 2006, p. 128-129) com foco na exportação. Neste período, a população rural produzia para subsistência, indígenas compravam objetos dos brancos, povo sem doação de terras ocupava áreas

abandonadas ou latifúndios semi explorados (sendo que nesses espaços os solos já não eram tão férteis diante de toda exploração sofrida).

Amparada nos escritos de Germani (2006) abordamos um breve resumo dos ocorridos seguintes: nos anos de 1822-1850 houve o regime de terras com ocupação de terras desocupadas e aparentemente sem donos e terra se tornando objeto de comércio. Entre 1850-1891 imposição sobre as terras devolutas, obrigatoriedade dos títulos, terras livres para o capital. Em 1889 ocorre o golpe militar e as terras devolutas passam para o domínio do estado, começam as primeiras lutas camponesas marcada pela Guerra de Canudos no Sertão da Bahia e a Guerra do Contestado no Paraná e Santa Catarina. “Estes fatos fizeram com que o camponês brasileiro acumulasse uma experiência direta de confrontação militar que vem desde a proclamação da República e se estende até nossos dias.” (GERMANI, 2006, p. 138)

É notório que o acesso à terra no país desde a invasão dos portugueses vem sido marcada por lutas e conflitos, a questão, estrutura, posse e uso da terra foram fraudadas ao longo da história. O latifúndio se expandiu e os camponeses vêm sendo constantemente prejudicados com a superexploração da natureza e as condições de trabalho, os grandes monocultivos e a administração capitalista se apossam do campo sem respeitar as diversidades ali existentes, indígenas, povos tradicionais, entre outros, como se fosse um espaço vazio. Os conflitos agrários perduram até a atualidade se sobressaindo entre eles a luta pelo acesso à terra.

O país retrocedeu de terras livres e coletivas aos cuidados dos indígenas para espaço de disputa, negações, exploração, tendo hoje grandes concentrações de terras em mãos de poucas pessoas para agricultura convencional e pecuária; enquanto temos tantos camponeses que prezam pela diversidade, valorização e cuidado do espaço, respeito com as diversidades e potencialidades existentes no campesinato.

O campo foi intencionalmente precarizado, pois, o Estado agiu seletivamente, direcionando os investimentos governamentais para atender à elite do agronegócio. Consequentemente, o Estado, ao invés de realizar a Reforma Agrária, estimula o avanço do agronegócio, que expropria os camponeses, produzem alimentos envenenados e destrói a natureza. (SOUZA; AMORIM, 2020, p. 429).

Hoje, o diferencial do início da exploração das terras se dá pela presença dos movimentos sociais, a organização popular tem sido fundamental para o enfrentamento ao capital, os movimentos, ocupações, acampamentos trazem reivindicações dos trabalhadores a nível nacional, buscando por inovação às questões agrárias no Brasil.

Este recorte sobre questão agrária é importante para compreendermos que a Educação do Campo criado no bojo dos movimentos sociais vem como fortalecedora das lutas para garantia de direitos dos povos camponeses, as EFAs são criadas com o mesmo propósito: formar os jovens do campo para produzir sustentável, buscar por políticas públicas, emancipar, ressignificar a identidade camponesa e nestes temos a Pedagogia da Alternância possibilita os tempos formativos entre a escola e comunidade, realizar atividades práticas, compartilhar experiências e vivências, criar laços, organizar o povo, lutar para acesso à terra e vida digna no campo. Apesar de vários séculos terem passado, os conflitos agrários se estendem no campo até a atualidade e é contra esses conflitos que acreditamos na educação do campo como principal aliada nesse enfrentamento. Isto posto, passamos a refletir sobre a Pedagogia da Alternância.

4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

4.1 HISTORIANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A luta por uma educação do campo vem marcada por movimentos e reivindicações da classe trabalhadora em prol de concepções e experiências pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos com uma educação e escola embasada na práxis, dentre elas temos a Pedagogia da Alternância como proposta inovadora de educação, a princípio tendo como pioneiros os Centro Familiares de Formação por Alternância- CEFFAS e as Escolas Famílias Agrícolas, apesar de ter outros espaços que utilizam a PA como perspectiva pedagógica como Programas Projovem Campo, Residência Agrária, inclusive o Curso Licenciatura em Educação do Campo, essa proposta visa atender a classe trabalhadora, se constituindo como referência para a formação dos sujeitos camponeses.

Esse trabalho monográfico reflete sobre auto-organização docente na EFAMJ. Importante trazer uma síntese dessa contextualização da Pedagogia da Alternância contribuindo para a compreensão de pelo menos parte de sua trajetória, objetivos e contribuições na formação de educandos camponeses.

A Pedagogia da Alternância surge meio aos períodos de guerra, na França por volta dos anos de 1935, que devastou diversos espaços, os agricultores se preocupavam com o ensino que era ofertado nas escolas, já que não dialogavam com a prática camponesa, apenas focando na escolarização urbana o que resultava nos grandes índices de êxodo rural ou analfabetismo. Em meio esses desafios, surgiu a criação da Maison Familiare Rurale (MFR) como uma alternativa de ensino que possibilitasse a permanência dos jovens no meio rural.

No cotidiano da classe trabalhadora o ciclo familiar é muito importante para o desenvolvimento do trabalho principalmente quando a atividade econômica gira em torno da agricultura familiar, com a escolarização urbana viviam o dilema: abandonar o campo para estudar ou abandonar os estudos para trabalhar no campo. Cada vez mais se fazia necessário alternativas para manter os jovens no campo e garantir o acesso à educação de qualidade e contextualizada.

Diante desse dilema, um jovem francês estudioso inquietava-se em ter que sair do campo para estudar, não se sentia confortável com essa rotina, via o campo como uma potencialidade e desejava ter acesso ao estudo que dialogasse com a sua realidade, junto ao seu pai iniciou o diálogo com um religioso engajado com movimentos sociais na região, juntos encontraram mais jovens com o mesmo dilema expandindo os diálogos e reflexões, a partir daí surgiram as primeiras movimentações por uma educação que trabalhasse com experiências e aprendizagens em tempos diferente, surgindo nesses encontros reflexivos a proposta da alternância.

Começando com as MFRs alternando os tempos formativos numa nova forma de construir conhecimento, na escola o acesso à teoria e na propriedade o desenvolvimento da prática, de início consideravam uma estratégia para garantir o acesso ao conhecimento e permanecer no campo. Posteriormente que se denominou essa ação de Pedagogia da Alternância, gerando ali os primeiros caminhos para construção de uma nova perspectiva de construção do conhecimento.

Embora não houvesse, naquele momento, uma compreensão mais profunda sobre estes aspectos do processo de formação dos jovens agricultores, eles representaram, para os envolvidos no movimento das MFRs, um despertar para a criação de um novo modo de organização do processo de construção do conhecimento, cujo ponto de partida foi, desde a sua origem, as necessidades da vida, do cotidiano, a realidade concreta, enfim, a práxis. Portanto, foi o modo de vida com suas necessidades e condições concretas que constitui o elemento primordial de orientação para a proposta dessa dinâmica de formação e de suas práticas educativas, conhecida atualmente como Pedagogia da Alternância. (SOBREIRA E SILVA, 2014, p. 216).

A PA está inserida na educação iniciando como modalidade pedagógica e caminhou como processo educativo, hoje já se insere nos currículos escolares, vem do movimento dialético da ação-reflexão-ação, é vista como método, metodologia, estratégias, possui diversas nomenclaturas, não é uma “receita de bolo”, é flexível e continuada buscando se ajustar com as especificidades dos sujeitos.

Sobreira e Silva (2014) referenciados por Gimonet (2007), Nawroski (2010) e Ribeiro (2010) afirmam que a Pedagogia da Alternância não surge inspirada em uma escola, ou de um pensamento, ela vem se constituindo a partir da busca por um

instrumento pedagógico que traduzia em seus atos, o sentido e procedimento da formação, criada na efervescência da escola nova. Também apontam no decorrer do processo de consolidação do movimento das MFRs, as referências do escolanovismo, assim como de outros pensadores e pedagogos, contribuíram de forma significativa para o aprimoramento da concepção e da prática da alternância.

Segundo Sobreira e Silva (2014) no Brasil a Pedagogia da Alternância teve suas experiências na década de 1960, no estado do Espírito Santo, em um período caótico pós-ditadura militar, no qual havia a expansão do capitalismo e repressão dos movimentos sociais, a economia do estado era a cafeicultura que estava em crise ocasionando altos números de êxodo rural, com a atuação da igreja católica na região, os intercâmbios proporcionavam a troca de experiências, e assim criaram a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES) com objetivo de desenvolvimento no Estado proporcionando intercâmbio entre os dois países. O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 como entidade civil mantenedora das EFAs. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração cristã.

Diante de seu desenvolvimento passou por obstáculos como a visão do educador enquanto o único detentor do conhecimento, ensinava na sala de aula a se aplicar no campo, diante de reflexões e debates em comunidade conseguiram chegar em um consenso de troca de saberes e não transferência do conhecimento. Com a expansão da PA, as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rural que atendem jovens camponeses potencializaram sua formação e vínculo com o campo ofertando ensino contextualizado, alternado promovendo o desenvolvimento humano, social e profissional.

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. Essa prática implica em debater políticas públicas para as demandas que existem no campo. (JESUS, 2011, p. 10).

A Pedagogia da Alternância busca trabalhar com os educandos a solidariedade, coletividade, honestidade, desenvolvimento do senso crítico, se envolvendo com as causas sociais e comunitárias, possibilitando a relação escola-família comunidade a ponto de contribuir para solucionar problemas ou contribuir pela busca de políticas públicas que possam atender as demandas das comunidades.

Vital pensar o campo em uma perspectiva que não se prenda o olhar enquanto apenas espaço de produção, e sim concebê-lo como espaço de vida, das manifestações, culturas, lutas e (re) existência das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do Agronegócio. É crucial olhar o povo camponês não apenas pela produção do alimento para as mesas das famílias do campo e cidade, mas também como construtores de conhecimento, detentores de saberes valiosos que precisam ser trabalhados com seriedade e valorização. (JESUS, 2011).

A PA se expandiu e foi sofrendo modificações, visto que possui flexibilidade se tratando de adaptar ao espaço em desenvolvimento, é assegurado que o método e princípios permaneçam os mesmos estabelecidos pelo movimento MFRs. Sendo assim, houveram adaptações aos instrumentos pedagógicos utilizados de suma importância na prática educativa dentre eles se destacam o Caderno de Propriedade, O Plano de Estudos, as Visitas de Propriedades e Estudo e a Colocação em Comum, temos outros momentos no tempo escola como os serões de cunho pedagógico que abordam temas atuais para serem discutidos, reforço escolar etc.

Os instrumentos pedagógicos dão uma nova dinâmica política e epistemológica na proposta curricular das EFAs na medida em que fomentam novas estratégias de produção e análise dos conhecimentos, através da inserção crítica dos educandos na comunidade, da troca de experiências entre educadores, educandos e as famílias e do desenvolvimento de uma atitude crítica e investigativa da realidade, possibilitando uma relação dialógica entre os conhecimentos escolares e os saberes construídos a partir das experiências sócio profissional, políticas e culturais dos camponeses (LIMA, 2021, p.08).

No ensino amparado pela alternância é notório que tratar de conhecimento científico a partir da vivência do educando possibilita maior interação e aprendizado

e a utilização de instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudo e Caderno da Realidade vem se expandindo e se tornando importante processo na educação.

4.1.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DO CAMPO

O trabalho se inicia como tarefa coletiva e solidária na sociedade primitiva, o homem desenvolveu técnicas de subsistência modificando sua relação com a natureza interferindo e transformando, os povos indígenas são exemplos de continuação desse trabalho coletivo e compartilhamento do espaço antes da invasão dos portugueses marcada por grandes modificações que perpassam na atualidade, com a mercantilização das terras e exploração da mão-de-obra dos indígenas e escravizados o trabalho foi se tornando mercadoria, impactando na relação social.

A partir, portanto, da necessidade de sobrevivência é que os antepassados do homem modificaram sua relação com a natureza, estabelecendo não mais uma relação de adaptação pura e simples às condições as quais eram submetidos, e sim, uma relação que dependeria da transformação da natureza para atender as suas necessidades, primeiramente, imediatas de sobrevivência e, posteriormente, com o desenvolvimento das civilizações humanas, as necessidades produzidas pelas novas formas de produção e reprodução da vida. A esse processo de transformação da natureza chamamos de trabalho, ou seja, a relação entre o ser humano e a natureza. (PERGHER; FRIZZO; 2010, p. 02).

A realização do trabalho se configura como parte importante do nosso desenvolvimento humano, mas as condições em que está postos contexto e espaço que está atribuído classificam qual tipo de trabalho estamos desenvolvendo. Ele pode estar potencializando a autonomia, liberdade, emancipação ou nos tornando submissos ao capital, isso irá depender das condições em que se encontra a realização da nossa mão-de-obra, longas cargas horárias, negação de direitos, produção em grande escala e remuneração muito abaixo das forças de trabalho prestadas entre outros fatores tornam nossos trabalhos escravizados.

É importante compreender que trabalhar faz parte da necessidade do ser humano para sua existência, porém é preciso desenvolver o senso crítico para refletirmos em quais condições estamos ofertando nossa força de trabalho, em sua maioria as grandes empresas e até mesmo pequenos negócios buscam pela mão-de-obra boa e barata. Isso é justo? Se pararmos para observar os trabalhados que

desenvolvem as atividades em prol da produtividade do setor, todo o resultado monetário é destinado ao dono, ao capitalismo. Se não somos remunerados como deveríamos nem temos acesso aos nossos direitos, nem qualidade de vida, nosso trabalho se torna uma submissão.

Nesta perspectiva de construção de senso crítico que a Educação do Campo busca por autonomia e emancipação dos trabalhadores, deixar a condição de escravos e construir sua autonomia produtiva, garantia de sua subsistência, fortalecendo a agricultura familiar, o cooperativismo, o associativismo são formas de gerar renda no campesinato buscando por políticas públicas para produção, beneficiamento e mercado de produtos que garantam vida digna no campo e qualidade dos alimentos, visto que buscamos por uma produção sustentável livre de fertilizantes químicos, cuidado com a natureza e respeito à cultura e diversidade existente no espaço.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”. (FREIRE, 1996, p. 14).

O trabalho na educação é visto como caminho da construção de sua identidade, na prática social produz a existência humana, é importante que ele não seja reduzido a mercadoria disponível a propriedade privada, o que leva a concentração de riquezas na mão de poucos e a precarização de subsistências em números os índices da classe trabalhadora.

Segundo Pergher e Frizzo (2010, p. 05) “A introdução do trabalho material como elemento fundamental dos processos pedagógicos tem seu fundamento quando observamos a educação também se constituindo em processo e produto de trabalho”. Desta forma, discutimos aqui a necessidade de um ensino contextualizado compreendendo que todo ensino tem uma intencionalidade, na qual o capital prioriza a formação técnica, mecânica e monótona para formar mão-de-obra especializada para ofertar a força de trabalho aos grandes capitais (indústrias, fábricas, monocultivos etc), a intencionalidade no ensino implica no desenvolvimento humano dos sujeitos.

É nesse contexto de intencionalidade que empregamos à Educação do Campo e Escolas Famílias Agrícolas como importantes aliadas no ensino e forma de trabalho que são parte do que chamamos de educação, nesse processo social de trabalho do ensino e aprendizado voltados para formação digna e plena do ser humano. Não podemos falar de educação do campo, pedagogia da alternância, EFAs sem falarmos do trabalho como princípio educativo no caminho da emancipação dos trabalhadores.

O trabalho e a educação são fundamentais para a compreensão e superação das condições de exploração, produção e reprodução da vida fundamental para os movimentos com o desenvolvimento das atividades coletivas. Segundo Frigotto e Chiavatta (2012, p. 750) a compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. O trabalho deve não somente preparar os exercícios das atividades, mas também para compreensão dos processos técnicos, científicos, históricos e sociais.

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei –, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação. (FRIGOTTO; CHIAVATTA, 2012, p. 755).

Neste sentido, buscamos fortalecer práticas de ensino valorizando a autonomia e emancipação campesina, de modo que possam desenvolver o senso crítico diante das questões que são postas em nosso cotidiano, utilizando do espaço da escola como espaço de diálogo e reflexões contextualizadas com a realidade e ressignificar os direitos usando como caminho o acesso ao conhecimento científico.

A escola deve *educar* nos ideais da atualidade, a atualidade deve ser um amplo rio que deságua na escola, mas deságua de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e familiarizar-se com ela, transformá-la ativamente. Disso decorrem algumas deduções sobre a natureza do trabalho formativo da escola, isto é, do *trabalho que se refere ao estudo da realidade*. A primeira dedução

é sobre o conteúdo do trabalho educativo. O ponto de vista da atualidade obriga-nos, fundamentalmente, a rever o material educativo herdado da antiga escola, ao qual estamos acostumados, e desapiedadamente, jogar fora toda uma série de “disciplinas”, “seções de cursos”, seja porque não se referem ao fundamental, a algo propriamente importante na realidade, sem o que a atualidade não poderia ser compreendida suficientemente. A segunda dedução refere-se aos métodos de estudo do material educativo e das questões da educação. (PISTRAK, 2018, p. 43-45)

Compreendemos aqui que não é deixar de lado todos os materiais utilizados, e sim realizar uma revisão em todo material pedagógico para garantir que os conteúdos abordados estão de acordo com o debate da atualidade, buscando adaptar-se o mais próximo com a realidade dos estudantes, inserindo novos conteúdos ou até mesmo dando novos significados a debates anteriores.

É muito importante que o educador seja flexível, diversificando instrumentos pedagógicos, podendo dinamizar os meios de aprendizagem entre os sujeitos, se inserir em novos espaços para além da escola potencializando a compreensão de mundo enquanto fortalecedora das causas sociais, é compreender que formamos na educação do campo sujeitos para a luta e construtores de seu futuro.

Segundo Pistrak (2018, p. 49) “a questão sobre o trabalho na escola, como base da educação, deve ser colocada em ligação com o trabalho *social*, com a *produção real*, com a atividade concreta socialmente útil sem que o trabalho perderá seu valor”. Com base nisso, entendemos aqui a importância da educação no desenvolvimento do ser humano, a escola enquanto espaço de acesso ao conhecimento científico, diálogo e reflexões acerca da produção do trabalho buscando compreender a que forma ele dignifica o homem e em quais circunstâncias nos tornamos alienados e submissos ao capital. Assim, passamos a refletir sobre percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA.

5 O OLHAR DOS EDUCADORES ACERCA DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA

Nessa seção passamos a analisar percepções de educadores/as acerca da auto-organização na EFAMJ enquanto elemento pedagógico que tem o trabalho como princípio educativo. Sobre essas percepções, dialogamos com Pistrak (2018, p. 227), ao enfatizar que os objetivos da nossa auto-organização escolar determinados pelas especificidades e contextualização são fundamentalmente diferentes dos objetivos da auto-organização na escola burguesa, sendo assim, as raízes que buscamos aqui não se findam na escola antiga, afirmando que as *finalidades* da auto-organização são necessariamente *novas* e para sua obtenção, *novos caminhos* devem ser procurados. Imprescindível refletir sobre auto-organização docente, sendo assim, o estudo busca abordar essa temática sob a ótica de quem vivência na prática esse elemento pedagógico crucial para o desenvolvimento da escola.

Em seções anteriores provocamos sobre a Educação, Educação do Campo e a formação mediada pela Pedagogia da Alternância. Em nossa descrição, essa dinâmica em tempos formativos permite que o estudante tenha o acesso ao conhecimento científico no tempo escola e desenvolva atividades no tempo comunidade, contribuindo para relação contextualizada das práticas. Nesse caminho:

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua. (JESUS, 2011, p. 10).

Pensando em caminhos produzidos pela formação em alternância pautados na auto-organização como elemento pedagógico, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. A realização das entrevistas ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2021. O período de pandemia limitou as possibilidades e por segurança não se fez possível o projeto inicial de realizar um

momento coletivo com educadores/as no espaço da escola. Nestes respectivos meses voltaram os debates sobre retorno parcial das aulas presenciais e os educadores retomavam aos poucos as reuniões para diálogo, planejamento e estratégias. Um desses momentos de planejamento a EFAMJ abriu espaço para apresentação da pesquisa, colocaram a disponibilidade em contribuir e dialogamos sobre estratégias para execução que contemplasse a agenda dos docentes.

Nesse primeiro encontro, já familiarizados com a pesquisa, optamos por marcar um encontro presencial, resguardando os cuidados com medidas de proteção diante da pandemia. Realizamos dois momentos presenciais (individuais) com a participante *Cactos* em uma sala da cooperativa em que temos familiares que fazem parte e a participante *Mandacaru* em área livre, com árvores e cantar dos pássaros. A escuta foi de muito proveito e aprendizado, como registro tivemos a gravação e posterior transcrição da partilha. Com as participantes *Umbuzeiro* e *Aroeira* não foi possível encontros presenciais, mas em diálogo optamos pela utilização do aplicativo *WhatsApp*. Os motivos de uso desse aplicativo correspondem ao fácil acesso para ambos, possibilidade de encaixar aos horários e agendas comuns, sendo assim o registro ocorreu por intermédio de trocas de áudios, transcritos posteriormente.

Em acordo com a análise de conteúdo, categorizamos as entrevistas a partir de três eixos de argumentação: 1) Caminhos para a auto-organização: o olhar a partir dos educadores; 2) Desafios na auto-organização docente na EFAMJ; 3). Destacando as potencialidades na auto-organização dos educadores. Passamos a refletir sobre essas categorias.

5.1 CAMINHOS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO: O OLHAR A PARTIR DOS EDUCADORES

Durante o diálogo com os educadores alguns instrumentos são considerados de suma importância para sua auto-organização. Os participantes da pesquisa citam no diálogo: *Plano de Estudo*, *Caderno da Realidade (Caderno da Vida)*, *Colocação em Comum (Socialização das ações desenvolvidas no tempo comunidade)*, *visitas às famílias e comunidade e viagens de estudo*. Dentre os diversos instrumentos

utilizados os educadores destacam o *Plano de Estudo* como base para a organização e construção do planejamento.

Mandacaru (entrevista em 2021) afirma que “*o alicerce da nossa pedagogia é o Plano de Estudo, no qual buscamos através dos alunos as informações necessárias da comunidade e a gente traz a necessidade do aluno aprender para a escola, ele leva para casa e o que nos motiva a planejar, organizar são esses desafios*”.

Na prática da alternância o plano de estudo é um dos instrumentos centrais contribuinte para a auto-organização dos educadores, pois a partir dele permite uma visão diagnóstica da realidade e vivência dos estudantes. Como afirma Jesus (2011, p.11) “os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação na escola da alternância devem efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional; na escola onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações”. São como “guias” para dialogarem e realizarem o planejamento dos conteúdos, das visitas em campo, distribuição das ações de cada monitor, estratégias de diálogo, desenvolvimento e troca de conhecimentos. Outra entrevista destaca:

Temos o nosso instrumento da Pedagogia da Alternância que é o Plano de Estudo, ele é o norteador, através dele fazemos a questão da interdisciplinaridade, qual disciplina, qual conteúdo estaremos enfatizando, vamos trabalhando com a realidade dos sujeitos que são os estudantes, temos esse convívio, esse estreitamento com a comunidade, a partir desse plano de estudo conhecemos o estudante, a família, a comunidade, a propriedade do estudante, conseguimos ver os pontos forte e os pontos fracos dessa família enquanto a produção pecuária e agrícola, a parti daí traçamos planos em prol de melhoria para família e comunidade a partir dos estudantes, realizamos visitas, momentos de tutoria que é o momento em que cada estudante é orientado em vários aspectos escolar, familiar, emocional etc, criamos estratégias para lidar com essa organização. Cada educador tem um número de tutorando no qual é responsável pelo acompanhamento e visitas diagnósticas, dentro do plano de estudo tem o caderno da realidade, são 05 temas trabalhados por ano para que a junção disso tudo resultem no Projeto Profissional Jovem que é a somatória dos planos de estudos, conteúdos, atividades realizadas na instituição. (CACTOS, ENTREVISTA, 2021).

Diante dos instrumentos que funcionam como orientadores da auto-organização dos docentes, outros momentos são importantes para a construção pedagógica na escola como a dimensão de circular as experiências entres outras

EFAs, outras vivências auxiliam nas estratégias, algo que não está caminhando bem pode ser avaliado e reformulado através das trocas de saberes e experimentações.

Para além do plano de estudo, os docentes destacam a formação continuada como importante aliada no processo de auto-organização. Nesse sentido, Mandacaru (ENTREVISTA,2021) afirma que: *“A gente tem formação todo ano, temos duas formações, uma com zonal que tem 05 EFAs agora e outro que é no mês de agosto que é com todas as EFAs, a partir daí que temos esses conhecimentos buscamos para planejar dentro da escola”*. Esses momentos contribuem no planejamento de aulas e atividade teóricas e práticas, ferramentas para auto-organização dos educadores, ajudando na organização do lugar. Sobre a política de formação de educadores do campo, Arroyo adverte:

Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores(as) dos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 174).

É crucial entender essa especificidade e buscar formação constante. Outros elementos importantes citados no processo da auto-organização dos educadores é a divisão do trabalho. Sobre essa dimensão, Cactos (ENTREVISTA, 2021) amplia em seu diálogo que *“na EFAMJ nós temos os costumes de observarmos as habilidades de cada educador, monitor, para assim distribuímos as atividades de forma que todos possam participar de toda construção do ensino sem sobrecarregar ninguém potencializando nossa auto-organização”*.

Observa-se que os educadores buscam o diálogo como forma de alcançar a divisão das ações, procurando se adequarem dentro das suas limitações e possibilidades em prol de proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade e o mais próximo de suas realidades. Assim:

As reuniões são quinzenais no início de toda sessão para planejamento das ações com as turmas de estudantes que estão chegando, neste início de reunião é feito uma avaliação de como se deu a sessão anterior, em seguida dialoga acerca da

interdisciplinaridade, coloca em pauta o plano de estudo que a partir dele se dão os conteúdos, ver o que será tratado nos serões que também em sua maioria traz debates com temas do plano de estudo, organiza as visitas e tutorias da sessão vendo quais e estudantes e municípios serão acompanhados e ver com o coletivo se tem algum informe para as famílias. A tutoria se dá toda primeira sexta-feira da sessão na qual cada educador (a) fica responsável por uma quantidade de estudante, nesse momento de reunião o coletivo já dialoga possíveis assuntos que podem ser abordados nas tutorias; dialoga acerca de visitas ou intercâmbios que já estejam pré-programados para acontecerem na sessão e demais assuntos vão surgindo e também são dialogados nessas reuniões quinzenais. Então temos os zonais, as reuniões quinzenais, temos também reuniões técnicas toda segunda segunda-feira da sessão, é importante destacar também que temos reuniões sempre que surgem demandas dentro da escola. (CACTOS, ENTREVISTA, 2021).

Ampliando esse contexto:

Na minha opinião sobre a auto-organização docente aqui na escola é que nos organizamos muito bem, estamos sempre se organizando junto, trabalho é sempre em equipe, sempre estamos pensando na família, no aluno, na comunidade, na escola que é a junção de família, comunidade e escola, então, nossa organização parte do princípio daí. [...] Nós aqui temos a prática de realizar sempre reuniões, da gente ouvir, e dar oportunidade do outro falar, poder ser avaliado, poder construir junto nosso projeto. A nossa proposta, então, aqui ninguém constrói sozinho, a gente constrói e organiza junto. Todos participando junto, ouvindo, dando ideias, avaliando, dando oportunidade, então organizamos dessa forma em reunião, em avaliação, ouvindo, dando oportunidade tanto a todos monitores quanto aos diretores da associação, aos educandos e aos seus familiares. (UMBUZEIRO, ENTREVISTA, 2021).

Na formação de educadores é vital que compreenda o fazer pedagógico para além do espaço de sala de aula, instigando reflexões, autoavaliações, desenvolvimento do senso crítico, todo espaço de diálogo, troca, experiências, vivências é construção de conhecimento. É importante que os educadores não se prendam na transferência de conhecimentos, mas se coloquem numa posição de troca dos conhecimentos pré-estabelecidos.

Umbuzeiro (ENTREVISTA, 2021) expõe que:

Temos a prática de sermos bastante democráticos, dar oportunidades, ouvir sempre o outro, e dar a oportunidade do outro estar sempre nos avaliando, essas são nossas estratégias no movimento EFA não tem quem manda e quem obedece, sou monitor, não sou conhecedor de tudo, ouvimos o pai, a mãe, lideranças

comunitárias, é nesse princípio da democracia participativa de todos (UMBUZEIRO, ENTREVISTA, 2021)

Nas falas analisadas nas entrevistas, é visível a importância do diálogo para o bom funcionamento da instituição.

Os educadores da EFAMJ têm suas experiências pedagógicas desenvolvidas através da pedagogia da alternância entre escola e comunidade estendendo-se ao espaço familiar considerando de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes de modo que as vivências familiares contribuem para as relações no espaço escolar. Como procedimentos para esse fim, os docentes afirmam:

Nós realizamos visitas nas casas dos alunos, associações, comunidades, então estamos muito no dia-a-dia da família, comunidade, participando, orientando, ouvindo e a relação escola-família- comunidade é sempre trazer a família, a comunidade para conhecer, levar a escola até a comunidade de alguma forma, através de uma palestra, de uma reunião, visita, de um bate papo com as lideranças na comunidade, a gente percebe isso quando os alunos, familiares buscam a EFA para o filho estudar é quando percebemos que a família está mais na escola. (UMBUZEIRO, ENTREVISTA,2021).

Seguindo as mesmas ideias, Mandacaru afirma

O nome já diz Escola Família então essa base escola e família são muito fortes, então um dos princípios fundamentais da escola agrícola e da Pedagogia da Alternância é esse laço muito afetivo, muito forte com a família e comunidade, a gente trabalha muito com a questão da visita, fazer visita ao aluno (a) no tempo que ele (a) está em casa, ver quais as dificuldades, o que precisa a gente leva, se não podemos buscamos alguém que possa estar fazendo esse trabalho e a família também quando necessita vem até a escola buscar informações, buscar apoio e esse é o laço a escola, a família e a comunidade. (MANDACARU, ENTREVISTA,2021).

Para suas ações e auto-organização na escola os educadores se inspiram em algumas referências que fizeram parte da instituição ou de redes que dialogam com os mesmos princípios da cooperação, emancipação camponesa, das pedagogias da alternância, do oprimido, da libertação, do cuidado com o próximo, da troca de vivências, pessoas que fazem parte do espaço da escola direta e indiretamente. Aroeira (ENTREVISTA, 2021) diz que: “a minha maior inspiração é quando ouvimos depoimentos de pais, estudantes e ex-estudantes falando da importância da EFA nas suas vidas”.

Uma argumentação que se repete nas entrevistas refere-se à relação do diálogo entre os/as envolvidos/as nos processos didático-pedagógicos e organizativos da EFAMJ. Essa repetição nos leva a pensar na dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, proposta por Paulo Freire, segundo o autor:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 49).

Os diálogos da EFAMJ representam essa ação e reflexão, portanto a práxis. Ampliando esse argumento as entrevistas mencionam também as inspirações para o diálogo.

Tem alguns nomes que nos inspiramos como o Padre Aldo, olhamos para a caminhada dele; Padre João, Padre Firmino, Dona Federica que junto com Padre Firmino fazem de tudo, procuram os amigos do exterior que ajudam a EFAMJ, essas parcerias são através deles e inspiração também é ver os estudantes saindo da escola, tendo oportunidade de emprego, conseguindo atingir seus objetivos, e tendo retorno. Ficamos muito contentes quando plantamos a sementinha, vemos germinar e vendo produzir bons frutos nisso vemos que nosso trabalho está no caminho certo. Temos uma inspiração também que é o Professor Luiz que fundou a escola e permanece conosco, Professor Iomar que foi um dos fundadores, Joaquim através da AECOFABA que deixou diversos ensinamentos. (CACTUS, ENTREVISTA, 2021).

Nos depoimentos, é notório que os educadores que vivenciam na prática a alternância se movimentam para além das salas de aula e isso demanda uma formação específica, sendo assim, consideramos os cursos de ensino superior voltado para formação de educadores do campo como importantes aliados no desenvolvimento destes profissionais aptos a atuarem na vida dos estudantes camponeses.

Trazemos também recortes dos educadores com suas experiências na práxis docente com o trabalho como princípio educativo na EFAMJ diálogo amparado nos

princípios de Freire (1987; 1996), Pistrak (2018), “com o olhar para o trabalho enquanto emancipação humana com reflexões críticas sobre as condições trabalhistas postas, abraçar a prática do trabalho educativo e ensino caminhando juntos enquanto parte da escola”. Assim:

Observo uma grande diferença no trabalho como princípio educativo na escola aqui não tem o estudante como um número na caderneta, nem simplesmente obterem um nota para passarem de ano, aqui olhamos para o estudante enquanto sujeito que tem toda possibilidade de ser protagonista no meio onde ele está, a gente observa o estudante nos comportamentos, se conseguimos detectar alguns desvios de comportamentos procuramos conversar, estar ajudando, diversos estudantes já chegaram conosco para dialogar sobre questões estudantis, familiares, já conseguimos evitar inclusive o suicídio através desse auxílio, dessa ponte que criamos dentro da instituição. O trabalho que fazemos com os estudantes é minucioso no sentido de que ele possa ter todas as possibilidades de estar se firmando no meio, busque na escola o conhecimento e retorne para o seu meio, para o seu local de origem, para dali ele conseguir fazer com que não somente ele cresça, mas, que a família, comunidade cresça também. Que ele seja protagonista, enquanto técnico (a), enquanto pessoa, com senso crítico no qual nós educadores não impomos, fazemos uma construção de novos conhecimentos. E assim, o (a) estudante tem todo embasamento que pode estar aprimorando seus ideais, tendo uma construção enquanto pessoa, desenvolvendo seu senso crítico e não simplesmente ser levado pelo que a sociedade impõe, ele tem o embasamento, tem acesso aos dois lados e pode distinguir o que acha correto ou não para ele. A escola não anda sozinha sem a família que não anda sozinha sem a comunidade, é um conjunto no qual todo trabalho que é feito dentro da escola, fazemos dentro da família que é realizado dentro da comunidade, analisamos não só o estudante, mas, sua origem, o meio que ele está entendendo os ambientes para sabermos como construir nossa base. (CACTOS - ENTREVISTA, 2021).

Ainda sobre o tema, Mandacaru (ENTREVISTA, 2021) dialoga que

sobre o trabalho como princípio educativo dentro da escola:vou falar muito a partir do Plano de Estudo que o aluno leva e traz a necessidade, discute aqui na escola, leva para a comunidade algumas questões a serem trabalhadas e traz para a escola para a gente trabalhar.Nosso planejamento é em cima desse desafio, dessa dificuldade do (a) aluno (a) (MANDACARU- ENTREVISTA, 2021).

Aroeira (ENTREVISTA, 2021)complementa que

O princípio educativo na EFAMJ é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do **campo** como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Proporciona também, através da parceria com a família, estudante e monitor (professor), baseado nos princípios da

Pedagogia da Alternância, uma formação integral do jovem”(AROEIRA- ENTREVISTA, 2021).

Em seu livro Fundamentos da Escola do Trabalho, o autor Pistrak (2018) indizaque:

O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o de ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável. A questão fundamental da escola não é a relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa mais dissimuladamente, entre trabalho e ensino), mas, tornar ambos, partes orgânicas da escola, isto é, da vida social as crianças. (PISTRAK, 2018, p. 68).

É importante que a escola compreenda o conhecimento científico e as relações sociais como caminhos conjuntos da produção e desenvolvimento dos sujeitos a partir das suas realidades, o trabalho enquanto princípio educativo busca compreender os papéis e funções no exercício em sociedade de modo que desenvolvam a criticidade das condições postas, trabalho este enquanto valor social que faz parte do desenvolvimento humano da sociedade.

5.1.2 DESAFIOS NA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA EFAMJ

Este recorte objetiva trazer a partir das percepções dos educadores alguns desafios que encontram na sua auto-organização apresentando-se nas falas e diálogos acerca das suas estratégias de organização para desenvolvimentos das ações dentro da instituição.

Um dos desafios apontados acerca da auto-organização é a *interdisciplinaridade*. No diálogo esse desafio se apresenta na fala de Cactos (ENTREVISTA, 2021): “no processo de auto-organização, como ações a partir do Plano de Estudo, através dele fazemos a questão da interdisciplinaridade, qual disciplina, qual conteúdo estaremos enfatizando”. Em outro momento se apresenta na fala do Umbuzeiro (ENTREVISTA, 2021) ao declarar: “outro desafio é a interdisciplinaridade apesar de buscarmos fazer trazendo temas do Plano de Estudo para dentro da escola, discutindo com seus familiares, alunos”.

É notório que os educadores vão buscando caminhos para se auto-organizarem, porém, ainda há desafios a serem superados. Diante dos diálogos,

acerca a presença da interdisciplinaridade, Gattás e Furegatto (2005, p. 324) afirmam que:

A interdisciplinaridade coloca-se como desestímulo à multiplicação desordenada de especialidades, buscando as relações de interdependências e de conexões recíprocas entre as disciplinas; caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um mesmo projeto de pesquisa. O processo interativo se faz pela comparação dos resultados obtidos em uma disciplina com os resultados fornecidos por outra disciplina, pelo confronto dos pontos de vista ou enfoques diferentes, podendo essa interação ir da simples comunicação das ideias à integração mútua. (GATTÁS; FUREGATTO, 2005, p. 324).

Um dos maiores desafios para os educadores da EFAMJ é a *ausência de uma coordenação pedagógica* na escola, sinalizam que a presença de um profissional para conduzir ações colaboraria na otimização do tempo e execução das ações, quanto mais pessoas para cooperar com a organização do espaço melhor será o trabalho pedagógico na escola. Sobre isso as entrevistas relatam:

Em relação a auto-organização dá escola esse ano de 2021 e anos anteriores temos uma dificuldade em relação da coordenação pedagógica na qual infelizmente não temos ainda uma profissional que possa estar nos auxiliando com a pedagogia de fato dentro de uma EFA, mas, tentamos da nossa maneira, vamos dialogando com as outras EFAs e vendo se estamos no caminho certo e graças a Deus estamos. (CACTOS, ENTREVISTA, 2021).

Mandacaru em entrevista ainda reforça

No momento nosso maior desafio é que a gente não tem um profissional, alguém que já tenha o meio mesmo bem firme na pedagogia, um pedagogo aqui para estarmos nos organizando, um coordenador pedagógico mesmo, para pensar nas estratégias e aqui a gente tanto ensina quanto a gente coordena, a gente vai para o campo, então não tem essa pessoa que faça isso. Temos a direção que faz esse papel e muito bem, mas, tem outras atividades. (MANDACARU, ENTREVISTA, 2021).

Outro desafio apresentado pelos educadores é a ausência do domínio das tecnologias, esse estudo foi realizado em um período bem delicado no mundo, a pandemia do Coronavírus, no qual a educação passou por um período de readaptação tanto dos estudantes, quanto dos educadores, para que o ensino continuasse sendo ofertado, os educadores precisaram se adequar às tecnologias,

como afirma Umbuzeiro (ENTREVISTA, 2021) “o domínio das tecnologias também dificulta um pouco podermos organizar nossa vida docente na escola.”

Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas. (FERNANDES, 2008, p. 29.).

Os desafios se intensificaram, como garantir o acesso a espaços virtuais ao povo do campo? Como garantir internet? Computadores? O ensino remoto é excludente e nesse período caótico muitas ficaram para trás, sem disponibilidade dos mínimos recursos como celular e internet ficou impossível o acesso à educação do campo no campo.

Algumas ações foram tomadas, como aulas através do rádio, entrega de atividades impressas, garantiu a participação daqueles que tinham os recursos mínimos, professores/as dobraram suas cargas horárias de trabalho, além de terem que se adaptarem com as salas de aulas virtuais, momento de muita tensão, pois a educação já fragilizada no país sofre um grande desgaste nesses últimos anos na qual a ciência, o isolamento social e os cuidados sanitários são a chance de parte de a população permanecer viva.

Contudo, a educação do campo vem resistindo, ofertando formações on-line, tentando manter os laços e ações escola e comunidade com temáticas educacionais, agroecológicas, currículo, formação docente, entre outras, traçando estratégias de alcance do maior número dos sujeitos camponeses ao conhecimento científico, reconhecer no campo espaço de construção e desenvolvimento emancipatório.

Outro desafio descrito pela Aroeira (ENTREVISTA, 2021) aborda que: “O nosso principal desafio da auto-organização é o tempo para planejamento que não é suficiente”, é visível que ser educadora na dinâmica da alternância demanda longos períodos de atuação docente, escola-família-comunidade, no tempo escola os professores se dividem por dia na monitoria sendo o primeiro a chegar e o último a sair, em sua maioria possuem família e precisam conciliar trabalho e lar. A

professora reitera: “A principal problemática é realizar o acompanhamento nas atividades planejadas, muitas atribuições e número insuficiente de profissionais para a quantidade de demandas/tarefas para executar” (AROEIRA, ENTREVISTA, 2021).

O planejamento pedagógico é mediado por ações que deverão ser desenvolvidas e nele se destringem possíveis estratégias para o alcance dos objetivos devendo estabelecer o desenvolvimento das ações no tempo e espaço viável a todos os envolvidos, colocar possíveis materiais didáticos a serem utilizados, caminhos e possibilidades para o alcance do ensino e aprendizagem. É importante que seja flexível e atenda as especificidades dos sujeitos, esteja aberto ao diálogo, reflexão e avaliação.

Contudo, há uma complexidade nesse planejamento na realidade pandêmica, no qual inúmeros foram os desafios, principalmente no acesso e domínio das tecnologias já que foi preciso o distanciamento social como medida preventiva contra o contágio do vírus. A educação foi diretamente afetada e o ato de ensinar se fez ainda mais desafiador já que os estudantes não estavam no espaço da escola e nem em contato com a comunidade. Como levar o ensino até eles? Quais estratégias? Como garantir qualidade no ensino à distância se alguns dos estudantes do campo não dispunham dos meios necessários para participação das aulas (celular e internet de qualidade). O planejamento pedagógico e diálogo se fizeram ainda mais necessário nesse período para que garantissem que a educação não fosse perdida nesse espaço de tempo.

Outro desafio encontrado é a ausência de materiais didáticos contextualizados na escola, como afirma o Mandacaru (ENTREVISTA, 2021): “No momento da nossa auto-organização uma das principais problemáticas são a ausência de materiais didáticos, a gente tem uma boa parte, mas falta muito material didático principalmente para trabalhar com os estudantes”. Compreendendo que a Educação do Campo vem contra os ensinamentos convencionais com materiais didáticos sem as mínimas especificidades camponesas, este é um desafio importante de ser dialogado, pois se faz necessário materiais didáticos contextualizados para um ensino de qualidade. Para além da ausência de materiais didáticos, podemos evidenciar outros desafios, Pistrak (2018) destaca que na organização do trabalho os manuais escolares, programas e lições eram os três obstáculos no

desenvolvimento de uma nova escola, considerando que são partes importantes que caminham juntos no fazer educativo é preciso tencioná-los.

É evidente que o antigo tipo de manual não tem mais lugar na escola onde acontece um trabalho vivo e criativo: o manual, no qual se encerrava toda a sabedoria escolar e que era preciso saber do começo ao fim, com as chamadas “em *letras pequenas*” ou sem elas, caiu em desuso; ele deve ser substituído por livros de trabalho, guias, coletâneas de materiais e fontes, vários materiais, literatura científico-popular etc. a questão agora, mudou para a dificuldade prática: dar de imediato os livros necessários para a escola, sendo que eles ainda precisam ser escritos e é possível que até os autores destes ainda tenham que ser desenvolvidos. (PISTRAK, 2018, p. 207-208).

É importante que os educadores tenham compreensão das condições objetivas postas para o desenvolvimento do ensino. Desafios e dificuldades persistem, a partir delas é crucial criarem estratégias para superá-las. Tencionar as políticas de estado é uma atitude necessária. A ausência de materiais didáticos específicos é um desafio nas escolas do campo, isso implica na busca por um ensino contextualizado. A educação do campo não foi dada, ela foi conquistada pelos movimentos sociais e muitos ainda são os desafios a serem superados em prol de uma educação do campo de qualidade. Acreditamos que o registro cotidiano das experiências contribui bastante na organização pedagógica do espaço, os registros de formações, construção de cartilhas com temas contextualizados, documentários podem ser os primeiros passos para desenvolvimento de materiais que venham contribuir enquanto materiais pedagógicos dentro da escola.

5.1.3 DESTACANDO AS POTENCIALIDADES NA AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES

Apesar dos desafios acima apontados, os educadores sinalizam potencialidades que tem sido fundamental para a auto-organização, são caminhos e estratégias que possibilitam a organização do espaço, as realizações das atividades, o acompanhamento, tutoria e orientação dos estudantes como também nas visitas às famílias e comunidade.

O Mandacaru (ENTREVISTA, 2021) aponta que as “potencialidade que contribuem com nossa auto-organização destaque a equipe sempre junta é um ponto forte, o Plano de Estudo que é essa busca coletiva em trabalhar junto com a

realidade do (a) aluno (a), são os principais pilares a equipe e a família”.Aroeira (ENTREVISTA, 2021) complementa apontando mais algumas potencialidades como “Apoio da Associação mantenedora a ATARB, a rede AECOFABA e união/integração da Equipe.” Em nossa interpretação, os laços tem sido importante para guiar a auto-organização do educadores. Ainda sobre esses laços:

A principal potencialidade? Aponto o fato de ouvir, escutar, o desejo em acertar sempre e amanhã sermos melhores que hoje, e depois de amanhã ser melhor que amanhã, o envolvimento de todos tanto da equipe da cozinha secretaria, associação, monitores, famílias, alunos. Quando envolvemos todos... aí sim estão nossas potencialidades, em fazer com que todos tenham a oportunidade, possam ter vez e voz. Dando oportunidade conseguimos construir um projeto de educação libertadora, um projeto onde consigamos libertar, fazer com que o jovem seja protagonista da sua história, dono do seu futuro, da sua história, e assim, ter o melhor para sim, para sua família, sua comunidade. (UMBUZEIRO, ENTREVISTA, 2021).

O cuidado em ouvir o outro, trocar potencialidades e fragilidades tem sido algo importante na auto-organização. A participação dos estudantes, família e comunidade também favorece na organização e planejamento de conteúdos e espaço, Umbuzeiro (ENTREVISTA, 2021) ainda destaca que “Aqui na EFA os alunos participam de todas as atividades, contribuem no processo de organização das atividades, dão ideias, avaliam, então, é aquela questão de quando você dá oportunidade, você ouve o outro, é um princípio muito importante”. É notório que a auto-organização docente não se dá sozinha, mas conta com todo um ciclo de apoio e cooperação que são importantes para o bom funcionamento da instituição. Retomamos a argumentação sobre a dialogicidade nos processos de auto-organização. Paulo Freire é enfático:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 53)

A escuta, a oportunidade e o diálogo são expressadas nas falas dos docentes entrevistados na EFAMJ. Esse é um vetor importante da produção da auto-organização analisadas e repetidas em todo processo de investigação. Em

depoimento, Cactos (ENTREVISTA, 2021) confirma o sentido dialógico freiriano, ao dizer: “a cada dia é uma realização nova. É uma renovação na qual nós observamos a evolução dos estudantes, da família, da comunidade e a gente está sabendo que fazemos partes dessa trajetória que desenvolveram, desenvolvem e irão desenvolver.” Vai renovando a cada ano, nos encorajando porque é uma tarefa que não é fácil, é árdua, mas compensatória. Ver os estudantes passando 04 anos na escola, ver toda experiência, estreitamento quanto pessoa, professor, estudante, ver a união com a família é gratificante.

Fotografia 06: Educadores e estudantes em espaços formativos na EFAMJ
(2021)



FONTE: ARQUIVOS DA EFAMJ

Finalizamos esse capítulo com a imagem de momentos de planejamento entre os educadores, trocas de experiências com outros parceiros, serões com os estudantes que são planejados para tratar de assuntos relacionados ao contexto em que vivem para além dos conteúdos programados, aulas no espaço livre da escola e apresentação do Projeto Profissional Jovem que é o projeto de finalização do curso com a junção de tudo que foi trabalhado durante os 04 anos na escola contribuindo para a autonomia e emancipação dos jovens camponeses.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções docente sobre a auto-organização na Escola Família Agrícola Mãe Jovina se deu em circunstâncias pandêmicas e em meio alguns desafios, é importante registrar as limitações de uma monografia, porém podemos dizer que dentro das metas se fez possível o alcance das respostas da pesquisa que buscava conhecer e compreender de que maneira se dá a auto-organização e quais as suas impressões sobre ela desde potencialidade á desafios.

A Educação do Campo que se desenvolve em torno de ações coletivas, neste presente ano, sofreu impacto com a pandemia do coronavírus. Os grandes desafios se ampliaram, em especial sabendo-se que os sujeitos do campo sofrem com a falta de políticas públicas em todas as áreas (segurança, saúde, lazer, tecnológica) a educação foi diretamente afetada, visto que foi optado pelo uso de ferramentas tecnológicas para garantir à sociedade acesso ao ensino de maneira remota.

É importante, nesse cenário, reafirmar a Educação do Campo enquanto movimento de luta contra hegemônica, que persiste. Em seus caminhos, mesmo com desafios, busca por superação da exploração de diversas ordens. A luta pela terra, educação, água, dignidade em viver no campo é um dos mais importantes objetivos formar o povo do campo, o acesso ao conhecimento científico, sistematizado enquanto caminho para a compreensão da realidade e reivindicação dos seus direitos.

Essa reafirmação da Educação do Campo se faz importante visto os enfrentamentos com a Base Nacional Comum Curricular que vem sendo configurada como desconstrução de todo projeto de educação contextualizada defendida pela classe trabalhadora, levando em consideração os impactos no acesso as políticas públicas, negligencias nas ações educacionais no campo, de fato é a negação da educação do campo.

Sobre a investigação, o ato da docência nas escolas famílias agrícola requer profissionalismo, dedicação e amor, pois é todo um cuidado pessoal com cada singularidade dos sujeitos, uma dedicação de acompanhamento escolar, familiar e

comunidade, garantir um ensino de qualidade dentro da sala de aula, a busca constante por metodologias de ensino-aprendizagem que garantam a formação ativa dos estudantes e para que isso ocorra de maneira equilibrada a auto organização entre os professores é o eixo central para o bom funcionamento da instituição.

A auto-organização na escola é de suma importância para o desenvolvimento da instituição e também para dar conta de todas as demandas que envolvem o ensino-aprendizagem, as relações coletivas, aulas práticas, acompanhamentos nas comunidades, tutoria entre outros. A Educação do Campo empregada pela EFAMJ tem implicação significativa no município de Ruy Barbosa - BA, pois, somente ela trabalha com a pedagogia da alternância.

Tive muitos desafios para alcançar está escrita, entre eles a “síndrome do papel em branco” (SILVA, 2002) o anseio de avançar de vez, o receio do começo, a tentativa de seguir outros caminhos de pesquisa, a insegurança e a o pior dos sentimentos: a sensação de ser incapaz de realizar uma escrita valiosa. Costumo sempre mencionar a trajetória carregada de esforço, dedicação, alguns fatores que desafiam a caminhada, mas muito amor e diante de todos os desafios escrevi com muita dedicação, compromisso político e humano com o conhecimento científico.

No decorrer do desenvolvimento do estudo, em nossa leitura, se fez possível o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos problematizando as questões dos docentes, refletir as categorias Educação do Campo, Auto-organização, Escolas Famílias Agrícolas, Pedagogia da Alternância e referir as práticas sobre o processo de auto-organização na EFAMJ.

O tema deste estudo é de suma importância para o meio acadêmico por relacionar construções e reflexões acerca do fazer pedagógico em especial para a Licenciatura em Educação do Campo que objetiva formar educadores do campo, esta pesquisa reflete momentos importantes dos educadores em uma escola do campo e que desenvolve suas ações na Pedagogia da Alternância que também é um viés da educação do campo prezando pela permanência dos jovens no campo garantindo acesso ao conhecimento científico e mantendo laços e atuação na família e comunidade.

A metodologia adotada no estudo com a abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada, análise de conteúdo e revisão de literatura foi suficiente para realizar os procedimentos da pesquisa, possibilitando ouvir, compreender, refletir e dialogar com escritos que trazem debates relacionados com os temas abordados. Complementada com as biografias referenciadas correspondeu às expectativas de conseguir um registro científico com qualidade de abordagem.

É importante registrar que os momentos presenciais de entrevista contaram com todos os cuidados sanitários (utilização de máscara e álcool em gel, distanciamento). É notório que o período em que se deu a entrevista não foi favorável, mas não tirou a qualidade das informações produzidas; com destaque também para a acolhida da pesquisa na escola de forma calorosa pelos educadores. O formato virtual nos limita bastante, principalmente na diversificação de ferramentas, a sensação é de que poderíamos ter mais detalhes de informações. A intenção inicial da investigação previa a realização de grupos focais compreendendo esses espaços coletivos de produção de dados como processo formativo, diante do atual cenário de pandemia trilhamos por outros caminhos, contudo, acreditamos que este presente registro contribui no processo formativo da pesquisadora, no registro acadêmico com reflexões importantes para escola campo e para o próprio Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias.

Como achados da investigação, após a escuta, análise e categorização, enumeramos: 1) A auto-organização como elemento pedagógico importante na realidade da Educação do Campo; 2) A formação permanente como um crucial instrumento da auto-organização na Educação do Campo; 3) A compreensão do trabalho como princípio educativo é crucial nos processos de auto-organização; 4) Os desafios das condições objetivas e materiais (plano de estudo, interdisciplinaridade, ausência de coordenação pedagógica, ausência/presença de tecnologias, ausência de material didático, dificuldades com possibilidade de planejamento) são muito importantes nos processos de auto-organização docente; 5) A dialogicidade é um dos principais fatores da práxis na auto-organização docente.

Nos resultados da pesquisa obtivemos os passos que os educadores utilizam como estratégia para o alcance de uma auto-organização satisfatória. Foram

apontados alguns desafios como superar a ausência de um profissional, que no caso abordado seria uma coordenação pedagógica, para auxiliá-los na organização das ações e do espaço, algumas problemáticas como a dificuldade em organizar o tempo visto que os educadores/monitores na escola precisam contribuir em todas as instancias dentro da escola.

Nota-se que, apesar dos desafios e problemáticas enfrentados, os educadores nesse processo de ensino e aprendizagem seguem priorizando um ensino *no e do* campo de qualidade, buscam parcerias, trocas entre outros espaços, cooperação da família e comunidade, alternam as atividades entre si, realizam todos os planejamentos do quadrimestre, trimestre, ano em coletivo buscando se encaixarem da melhor forma possível para que não haja sobrecarga em um só profissional.

É visível diante da análise dos dados que os educadores ainda não possuem uma auto-organização delimitada e organizada fixamente, mas, estão na busca de melhorias, também é notório nas falas o apreço pela docência e pela escola, demonstram serem profissionais comprometidos com a educação do campo e emancipação dos jovens camponeses, se dedicam para se organizarem da melhor maneira possível para oferecerem uma educação contextualizada de qualidade.

Esta pesquisa se fez importante. Celebro o fechamento de um círculo formativo enquanto futura educadora do campo, iniciante na condição de pesquisadora, compreendendo os desafios e avanços na prática docente no campo. Sugiro a leitura e a reflexão sobre os resultados obtidos como importantes para futuros debates acerca da auto-organização como esse importante elemento pedagógico, sobretudo pautada no trabalho como princípio educativo, desenvolvido pela dialogicidade que traz autonomia e a educação como prática de liberdade das ações dos educadores, refletindo desafios, caminhos e possibilidades.

7 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Formação de Educadores do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BALDOTTO, Ozana Luiza Galvão; MORILA, Ailton Pereira. **Auto-organização no contexto da educação do campo**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 2, maio 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. 1977 Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Capa de Edições 70. Todos os direitos reservados para língua portuguesa por Edições 70, Lda.
- CALDART, Roseli Salette. **Por uma Educação do Campo, traços de uma identidade em construção**. Exposição realizada no Seminário Nacional Por uma Educação do campo, Brasília, 26 a 29 de novembro 2002.
- CERIOLO, P. R.; Caldart, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. **Educação do Campo: campo- políticas públicas- educação**. In: Clarice Aparecida dos Santos (org.). Brasília: Inkra; MDA, 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: campo-políticas públicas- educação**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudênio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**– São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATTO, Antonia Regina Ferreira. **Interdisciplinaridade: uma contextualização**. Artigo recebido em 14/03/2005 e aprovado em 19/06/2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>.
- GENTILI, Pablo. **ESCOLA S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2ª edição, Editora CNTE, 1999.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de

Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANI, Guiomar Inez. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro**. GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

JESUS, Janinha Gerkede, **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Revista Nera – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011.

LEITE, Rosana Franzen. **A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 539-551, dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, E. S. **Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 25/27, 1990/1991.

Mapa do Território. Disponível em:<caderno_territorial_184_Piemonte da Diamantina - BA.pdf (mda.gov.br)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set. /dez. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano**. Dossiê: "O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise". Educação e Sociedade. 28 (99). Agosto, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dP53KQNStwwKmZZ8QDDzFXc/?lang=pt>.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. (p.280-285).

PERGHER, Eduardo; FRIZZO, Giovanni. **Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak**. Trabalho Necessário, Ano 8, Nº 10/2010.

PEREIRA, Mônica Cox de Brito. **Revolução Verde**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick, 1888-1940. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. -1 ed- São Paulo; Expressão Popular, 2018.

REIS Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada**. Educação e Pesquisa. n. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?lang=pt>.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

RUY BARBOSA. **Módulos 1ª e 2ª Sessão: Formação Pedagógica Inicial de Monitores**. Ruy Barbosa-BA, 2010.

RUY BARBOSA. **Projeto Político Pedagógico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio**. Ruy Barbosa-BA, 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Revista Teias, v. 18, n. 51, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. Porto Alegre: PPGEDU, 2002. 8 f. (Texto digitado).

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 21 de abr. de 2022.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. **Vida e Construção do Conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista eletrônica de Educação, v.8, n.2, p. 212-227, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>.

SOUSA, Raimunda Aurea Dias de; AMORIM, Alberto Filho Coelho. **A Base Nacional Comum Curricular na contramão da Educação no/do Campo**. Interfaces Científicas- Educação, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 424–440, 2020.

TELAU, Renata; NASCIMENTO, Hiata Anderson. **Auto-organização dos(as) monitores(as): concepções e desafios para implementação – o caso do CEFFA de Boa Esperança- ES**. Revista Eixo, Brasília, v. 6, n. 1, jan./jun. 2017.

TREVISO, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luis Vieira. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2014.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo**. 1. ed. RS: Santa Maria, 2018.

8. APÊNDICES

A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO
EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Um estudo sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA.

Pesquisadores responsáveis:

Kelly Santos de Assis

Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira (Orientador).

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1) SEXO: MASCULINO () FEMININO ()

2) ANO DE NASCIMENTO: _____

3) VOCÊ SE CONSIDERA (auto declara):

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS Se a resposta for "outros/as" definir a cor: _____

4) VOCÊ RESIDE? ZONA RURAL () ZONA URBANA ()

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

5) QUAL A SUA FORMAÇÃO / NÍVEL DE ESCOLARIDADE (FAVOR DETALHAR INFORMAÇÃO) _____

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Atestamos que as informações/dados produzidos na presente entrevista serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada.
- Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem e/ou silencie o celular.
- Apresentação dos pesquisadores e objetivo da entrevista: A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa utilizando entrevista semiestruturada que consiste em um diálogo direcionado e flexível, tendo com objetivo da entrevista analisar as percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na escola.
- Desde já agradecemos.

QUESTÕES

1. Qual a sua formação/especialização?
2. Você vem de algum espaço camponês ou tem relação com algum movimento social, associações, cooperativas, sindicatos?
3. O que te motivou a ser educador (a)?
4. O que levou a escolha em ser educador (a) na Escola Família Agrícola Mãe Jovina?
5. Qual a sua opinião sobre a auto-organização entre vocês educadores (as)?
Complementos: (desafios, estratégias, inspirações, referências).
6. Como você percebe o trabalho como princípio educativo na EFAMJ?
7. Comente sobre a relação escola-família-comunidade que é desenvolvida na EFAMJ.
Complemento: Como você percebe isso na vida dos estudantes?
8. Quais os principais desafios na auto-organização docente na EFAMJ?
9. Quais potencialidades você destacaria para contribuir com o desenvolvimento da auto-organização docente?
10. Quais as principais problemáticas que vocês encontram na auto-organização docente na EFAMJ?
11. Gostaria de comentar algo que não estava em destaque em nossa conversa?

AGRADECEMOS AS CONTRIBUIÇÕES.

B- TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo analisar as percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA. Este TCLE respeita as exigências na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta resolução, bem como a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde apontando diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Um estudo sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA.

Pesquisadores responsáveis: Kelly Santos de Assis e Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira (Orientador).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de professores/as sobre a auto-organização docente na Escola Família Agrícola Mãe Jovina no município de Ruy Barbosa-BA. A metodologia adotada neste estudo será a pesquisa qualitativa, mediada por revisão de literatura, entrevista semiestruturada e análise de documentos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina.

A adoção do procedimento de entrevista semiestruturada está adequada a realidade de pandemia da Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e nossa ação se adequa a critérios de segurança no sentido de reduzir a dimensão de risco sanitário. Indicamos que essa postura visa minimizar riscos e proteger os participantes, considerando especificidades desta pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta

suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Após ser esclarecido (a) nós abaixo assinamos:

Ruy Barbosa, Bahia, novembro de 2021.

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome (participante):

Assinatura do (a) participante