

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



GILMAR VIEIRA FREITAS

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA
junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG**

Amargosa

2015

GILMAR VIEIRA FREITAS

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA
junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG**

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

Orientadora: Prof.^a Me. Terciana Vidal Moura

Amargosa

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

F866f

Freitas, Gilmar Vieira.

Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do médio Jequitinhonha-MG. / Gilmar Vieira Freitas. – Amargosa, BA, 2015. 253f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Me. Terciana Vidal Moura.

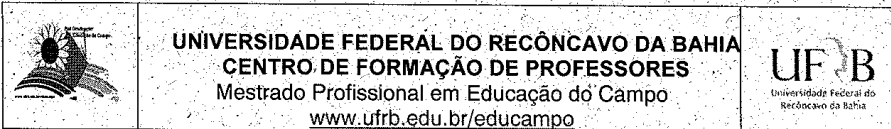
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2015.

Bibliografia: f. 242-252.

Inclui Apêndice

1. Educação do Campo. 2. Escola rural - Brasil. 3. Extensão rural - Brasil.
I. Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
III. Título.

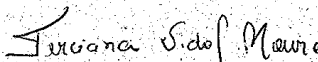
CDD – 379

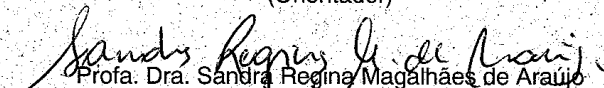


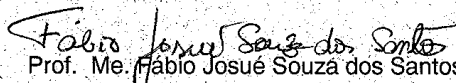
ATA DE EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DO CURSO DO MESTRANDO **GILMAR
VIEIRA FREITAS** NO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e quinze, às nove horas, reuniram-se na sala cento e um, a Comissão Avaliadora composta pela Professora Doutora Sandra Regina Magalhães de Araújo e pelo Professor Mestre Fábio Josué Souza dos Santos (examinadores). E por mim, Professora Mestre Terciana Vidal Moura (Orientador), para examinar o trabalho intitulado "FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MÉDIO JEQUITINHONHA - MG", do mestrando Gilmar Vieira Freitas. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi ...*A.P.A.V.A.D.*..... Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Amargosa, 31 de março de 2015


Prof. Ma. Terciana Vidal Moura
(Orientador)


Profa. Dra. Sandra Regina Magalhães de Araújo
(Membro Externo)


Prof. Me. Fábio Josué Souza dos Santos
(Membro Interno)

Em especial, dedico esse trabalho a duas pessoas que de certa forma marcaram a minha vida nessa jornada de construção: a meu pai Omar (*in memoriam*), que nos deixou no mesmo momento em que eu me lançava ao mestrado; mas sua presença sempre foi sentida por mim, sobretudo nos momentos mais difíceis. E ao meu filho Enzo, que veio para alegrar e completar a minha vida, proporcionando-me outras forças para encarar os desafios e chegar até aqui.

A toda minha família, que entendeu a minha ausência necessária durante esse percurso: minha mãe pelas orações e coragem repassadas a todo instante; aos irmãos Gilson, Sidney e Juninho; a minha prima/irmã Simone e à cunhada/comadre Gilmária, que sempre transmitiram energias positivas e motivadoras.

A minha companheira Aline, sem a qual eu não chegaria até aqui (iniciamos o mestrado como namorados e terminamos casados), por todo o amor, por suportar a minha ausência e por trazer ao mundo nosso filho tão amável. Através dessa relação de amor, eu adquiri outros saberes e passei a admirá-la também como profissional e militante da Saúde do/no Campo.

Por fim, a todos os monitores do Brasil que arduamente vestem a camisa da EFA, especialmente aqueles de MG e do Médio Vale do Jequitinhonha. De maneira particular quero homenagear dois amigos e companheiros de muitas estradas, que admiro pelo trabalho e dedicação incondicional ao Movimento das EFAs: Idalino Santos e Gilmar Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar forças para superar os desafios dessa jornada e, sobretudo, por iluminar-me e mostrar caminhos perante as muitas dúvidas e incertezas.

Agradeço a meu irmão, Sidney, e minha mãe, D. Terezinha, que são os responsáveis por eu ter me lançado ao mestrado, pois me incentivaram e motivaram a participar do processo seletivo, quando eu já tinha desistido, pelo fato de vivermos juntos um momento tão difícil naquela ocasião.

A toda minha família, principalmente, a minha avó, D. Nina, que sequer sabia o que eu estava fazendo, mas me motivava apenas com o seu olhar sincero e amoroso. Aos meus irmãos, Gilson, Sidney e Junior, pela crença em mim, a minha mãe, D. Terezinha, pela preocupação, orações e força incansáveis sempre e ao meu pai (*in memoriam*) pelo exemplo de vida em que me inspiro cotidianamente. Um obrigado especial a minha esposa, Aline, que foi a minha base durante todo esse tempo e me deu o maior dos presentes, o Enzo, fruto vivo do nosso amor.

Ao Prof. Fábio Josué por ter acreditado em minha proposta. Pela generosa acolhida, discussões, reflexões, leituras e diálogos constantes sobre nosso trabalho na tentativa de encontrar o melhor caminho a ser trilhado. Obrigado pela orientação, coorientação, amizade e torcida durante todo esse processo. Também pelas muitas e importantes contribuições durante o processo de qualificação e banca final.

À Prof.^a Terciana, a quem vai a minha admiração pela coragem, disponibilidade e cuidado ao se propor a orientar-me em num momento delicado e crucial deste estudo. Ao mesmo tempo, com muita habilidade e sensibilidade, me passou segurança e me fez acreditar que eu podia chegar lá. É, sem sobra de dúvida, um exemplo de educadora/pesquisadora e, ao mesmo tempo, uma mulher guerreira. De coração, a minha gratidão!

À querida Prof.^a Sandra Araújo, que tive a honra de conhecer durante o curso, pesquisadora que traz importantes contribuições para o Movimento das EFAs e da Pedagogia da Alternância. Meu muito obrigado pelo carinho e contribuições importantíssimas para a construção deste trabalho, seja no processo de qualificação, na banca final e nos outros encontros.

À Prof.^a Silvana Lima, coordenadora do Mestrado em Educação do Campo, por acreditar e conduzir este projeto ao crescimento e fortalecimento do Movimento da Educação do Campo, a partir da formação de atores implicados com a luta dos povos do campo. E a

todos os professores do curso que nos propiciaram leituras, produções, reflexões e práticas na vivência das diversas disciplinas.

Aos colegas do mestrado Tábata, Eugênia, Priscila, Cléber, Vânia, Cassiana, Sara Jane, Márcia, Léia e Leila pelo carinho. Aprendi a admirar cada um com sua história de vida e de luta. Em especial, meu obrigado à Sara pelo incentivo espiritual constante.

À AMEFA e EFA de Virgem da Lapa por fazerem parte da minha vida. Foi lá que pude me realizar como educador e, mais do que isso, conhecer e me apaixonar por esse belíssimo trabalho promovido pelas Escolas Famílias Agrícolas. Agradeço cordialmente à AMEFA pelo apoio institucional durante o percurso de estudo, dentro de suas possibilidades. Ressalto a minha gratidão e me coloco à inteira disposição. Em especial, minha admiração e gratidão por Seu Zé Antônio, D. Cleonice e Geraldo Lula (membros da diretoria executiva da AMEFA) e Idalino, Gilmar Oliveira, Jefferson, Jane e Patrícia (equipe técnico-pedagógica).

Aos amigos Idalino e João Begnami pela troca de saberes acerca do problema estudado, importante para a nossa compreensão do processo. À Prof.^a Isabel Antunes que com poucos diálogos conseguia me fazer enxergar muito longe qual era o meu papel enquanto militante, técnico e pesquisador das EFAs. E à Manuela Almeida (Manu) com quem aprendi um pouco do que é uma dissertação de mestrado no momento em que eu, um ator dos movimentos sociais, estava apenas engatinhando no papel de pesquisador.

Às EFAs Jacaré e Bontempo, nas pessoas da Marcela, Márcio e Ricardo, pela acolhida e apoio na mobilização dos monitores, sujeitos de nossa pesquisa, para a realização das entrevistas. Meu muito obrigado e admiração cordial a Adair, Roberta, Márcio, Elizângela, Sérgio, Wanderson e Ricardo, verdadeiros monitores, educadores e “heróis” da práxis educativa das EFAs e da Educação do Campo. Obrigado por fazer parte deste trabalho que também é de vocês.

Ao IFBA - Campus Brumado, por me apoiar na fase final da escrita deste trabalho. Em especial à Sandra Maíra e Acimarney Freitas pela recepção, compreensão e sensibilidade.

À Maiana Santana pelo excelente e cuidadoso trabalho de transcrição das entrevistas, que me permitiu ganhar tempo na execução da pesquisa. Mas também pelo apoio e torcida para o sucesso do trabalho.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, do povo agricultor,
Precisa de uma enxada, de um lápis e de um trator.
Precisa educador pra trocar conhecimento,
O maior ensinamento é a vida e seu valor.

Nessa história nós somos o sujeito,
Lutamos pela vida, pelo que é de direito.
As nossas marcas se espalham pelo chão,
A nossa escola, ela vem do coração.

Se a humanidade produziu tanto saber,
O rádio, a ciência, a cartilha do ABC.
Mas falta empreender a solidariedade,
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.

Gilvan Santos

FREITAS, Gilmar Vieira. *Formação em Pedagogia da Alternância: Um Estudo sobre os Processos Formativos Implementados pela AMEFA junto aos Monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG*. Dissertação de Mestrado em Educação do Campo. Amargosa-BA: CFP/UFRB, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos. Especificamente, objetivamos: a) compreender como se processa historicamente a formação de monitores das EFAs em nível nacional, no estado de Minas Gerais, especialmente no Médio Vale do Jequitinhonha; b) caracterizar os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha no sentido de compreender sua estrutura, concepção e formas de implementação e; c) contribuir para a sistematização de uma avaliação, a partir do que dizem os monitores. Para tanto, optamos metodologicamente pela Pesquisa Qualitativa, cuja condução nos levou a fazer uma análise descritiva da realidade estudada. No presente estudo, utilizamos diferentes técnicas de coletas de dados, tais como: observação sistemática dos encontros associativos e de formação da AMEFA em 2013 e 2014, aplicação de questionários a 110 monitores de MG, entrevistas semiestruturadas com sete monitores das EFAs e análise documental do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (2003), entre outros documentos. O tratamento dos dados recorreu à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). A realidade estudada se mostrou complexa em vários sentidos, por isso a diversidade de fontes de dados, de sujeitos e também de técnicas de coleta de dados. A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições existentes desse Movimento dificultam a continuidade e periodicidade das formações devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e às dificuldades de manutenção das EFAs. Entretanto, nossa proposição principal incide na efetivação de financiamento público (estadual e/ou federal) de um programa de formação de monitores regular e periódico, além da garantia de manutenção do projeto EFA de forma equiparada às escolas convencionais públicas, já que essas escolas se constituem em uma prática exitosa de Educação do Campo e prestam um “serviço” à comunidade, sem fins lucrativos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Formação de monitores.

ABSTRACT

This research focused on the formative processes in Pedagogy of Alternation (PA) implemented and adopted by the Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), together with the monitors of the Escolas das Famílias Agrícolas (EFAs) from Médio Jequitinhonha (MG). We investigated whether these formative processes contribute (or not) to strengthen the implementation of the PA in the professional performance of these subjects. Specifically, we aimed to: a) understand how the training of monitors for the EFAs at a national level is historically handled in the state of Minas Gerais, especially at Vale do Médio Jequitinhonha; b) characterize the formative processes adopted and implemented by AMEFA together with the monitors of the Médio Jequitinhonha's EFAs in order to understand its structure, design and ways of implementation and; c) contribute to the systematization of an evaluation of what the monitors say. Therefore, we chose methodologically the Qualitative Research, that led us to make a descriptive analysis of the studied reality. In the present study, we used different techniques of data collection, such as systematic observation of associative meetings and training for AMEFA in 2013 and 2014, questionnaires to 110 monitors from MG, semi-structured interviews with seven monitors from EFAs and documentary analysis of the Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (2003), among other documents. The data analysis used an analysis of content, according to Bardin (2011). The studied reality appeared complex in many ways, that explains the diversity of data sources, subjects and also data collection techniques. The survey revealed that the training processes implemented by AMEFA have contributed to strengthening the implementation of the PA in the professional practice of the monitors, however, the conditions of this Movement hinder the continuity and frequency of training due to lack of resources for this purpose as well as difficulties for the maintenance of EFAs. Nevertheless, our main proposition focuses on the effectiveness of public funding (state and / or federal) of a regular and periodic monitors training program, as well as ensuring the maintenance of the EFA project equating it to conventional public schools, once that the EFAs constitute a successful practice of Rural Education and provide a "service" to the community, not for profit.

Keywords: Rural Education. School Agricultural Family. Pedagogy of Alternation. Training of monitors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Mapa do Vale do Jequitinhonha - MG	25
Figura 02 - Organograma da AMEFA, conforme Estatuto Social	65
Figura 03 - Fluxograma da AMEFA (2008).....	66
Figura 04 - Os quatro pilares das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs	137
Figura 05 - Modelo de organograma de uma EFA indicado pela EPN.....	162
Gráfico 1	232

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por município e EFA em que trabalha - 2014	152
Tabela 2 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos pesquisados por faixa etária - 2014	153
Tabela 3 - Distribuição e percentualidade do estado civil dos sujeitos da pesquisa - 2014 ...	154
Tabela 4 - Distribuição e percentualidade da quantidade de filhos dos sujeitos da pesquisa - 2014	154
Tabela 5 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por sexo - 2014	154
Tabela 6 - Localização geográfica da residência atual dos monitores das EFAs de MG - 2014	155
Tabela 7 - Número de monitores que residem (ou não) no município sede da EFA - 2014 ..	155
Tabela 8 - Distância aproximada dos monitores de MG entre o local de residência e EFA onde trabalham - 2014	156
Tabela 9 - Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa na Educação (em geral) e em escolas do campo - 2014	156
Tabela 10 - Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa nas EFAs de Minas - 2014	157
Tabela 11 - Tempo de trabalho semanal dos sujeitos da pesquisa nas EFAs - 2014	159
Tabela 12 - Funções exercidas na EFA pelos sujeitos da pesquisa - 2014	161
Tabela 13 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por área de atuação na EFA - 2014	163
Tabela 14 - Dedicção profissional dos monitores pesquisados à EFA: exclusiva ou parcial - 2014	163
Tabela 15 - Tipo de instituição educacional frequentada pelos sujeitos da pesquisa no Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2014	164
Tabela 16 - Cursos frequentados pelos sujeitos da pesquisa no Ensino Médio - 2014	165
Tabela 17 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, egressos de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio cursado em EFAs - 2014	165
Tabela 18 - Situação dos monitores das EFAs de Minas Gerais quanto à formação em nível superior (graduação) - 2014	165
Tabela 19 - Resumo de monitores das EFAs de Minas Gerais quanto à formação em nível superior (graduação) - 2014	165

Tabela 20 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa por tipo de IES (pública ou privada) onde cursam ou cursaram a graduação - 2014	167
Tabela 21 - Distribuição percentual dos cursos frequentados (concluídos ou em curso) pelos monitores das EFAs na graduação - 2014	167
Tabela 22 - Situação da formação dos sujeitos da pesquisa na pós-graduação, por nível (especialização e mestrado) - 2014.....	169
Tabela 23 - Distribuição percentual dos cursos frequentados (concluídos ou em andamento) pelos monitores das EFAs na pós-graduação (especialização) - 2014	169
Tabela 24 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa quanto à participação nas formações realizadas pela AMEFA	170
Tabela 25 - Participação dos sujeitos da pesquisa em formações sobre Pedagogia da Alternância realizadas pela AMEFA - 2014	171
Tabela 26 - Acesso dos monitores das EFAs de MG em formações sobre Educação do Campo	172
Tabela 27 - Cursos sobre Educação do Campo acessados pelos monitores das EFAs de MG - 2014	172
Tabela 28 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por município de residência - 2014.....	256
Tabela 29 - Distribuição percentual dos cursos frequentados (em andamento) pelos monitores das EFAs na pós-graduação (mestrado) - 2014	257
Quadro 01- As demandas dos CEFFAs na pesquisa	35
Quadro 02 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa - outubro/novembro de 2014.....	53
Quadro 03 - Situação das Regionais dos CEFFAs em 2013	130
Quadro 04 - Área de abrangência das EFAs em MG em 2014	131
Quadro 05 - Alternância em espaços e tempos diferenciados	139
Quadro 06 - Gestão do tempo dos Monitores em uma EFA	221
Quadro 07 - O caminho metodológico para a construção e implementação do Plano de Estudos (PE)	259

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

ACARES - Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo

ACODEFAV - Associação Comunitária de Desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Veredinha

AECOFABA - Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia

AEFAC - Associação da Escola Família Agrícola de Camões

AEFAC - Associação Escola Família Agrícola de Cruzília

AEFACIL - Associação Escola Família de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha

AEFACOT - Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins

AEFAE - Associação Escolas Famílias Agrícolas de Ervália

AEFAJ - Associação Escola Família Agrícola de Jequeri

AEFAJACARÉ - Associação Comunitária Escola Família Agrícola do Jacaré

AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha

AEFACOM - Associação Escola Família Agrícola de Comercinho

AEFAMA - Associação Escola Família Agrícola Margarida Alves

AEFANA - Associação Escola Família Agrícola de Natalândia

AEFAOM - Associação Escola Família do Oeste do Mucuri

AEFAPI - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí

AEFAPURIS - Associação da Escola Família Agrícola Puris

AEFARAÇUAI - Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí

AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia

AEFARP - Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo

AEFAV - Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco

AES - *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo*

AGEFA - Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas

AIMFR - Associação Internacional das *Maisons Familiale Rurales*

ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

ARCAFAR PA - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará

ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR NE/NO - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil
AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
CA - Caderno de Acompanhamento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC - Colocação em Comum
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CF - Centro de Formação
CFP - Centro de Formação de Professores
CFR - Casa Familiar Rural
CFR - Centro de Formação e Reflexão
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPA - Centro de Promoção Agrícola
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CR - Caderno da Realidade
EC - Educação do Campo
ECOR - Escola Comunitária Rural
EDUCAMPO - Núcleo de Educação do Campo
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPENN - Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
EPN - Equipe Pedagógica Nacional
EPR - Equipe Pedagógica Regional
FAESA - Faculdade Espírito-Santense de Administração
FEP - Formação Emergencial Pedagógica
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FPIM - Formação Pedagógica Inicial de Monitores

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBELGA - Instituto Belga de Nova Friburgo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IP - Instrumento Pedagógico

ISER - Instituto Superior da Religião

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC - Licenciatura em Educação do Campo

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo

LICENA - Licenciatura em Educação do Campo

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR - *Maison Familiale Rurale*

MOPEFAV - Movimento Pró-Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONG - Organização não Governamental

PA - Pedagogia da Alternância

PAEC - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

PE - Plano de Estudos

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PPEP - Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPJ - Projeto Profissional do Jovem

PPP - Projeto Político-Pedagógico

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

PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RACEFFAES - Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias do Amapá
REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SCIR - Secretariado Central de Iniciativa Rural
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural
SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TC - Tempo Comunidade
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCF - Trabalho de Conclusão Final
TE - Tempo Escola
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNMFR - União Nacional das Casas Familiares Rurais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I: “PASSO A PASSO, POUCO A POUCO, O CAMINHO SE FAZ”: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
1.1 A pesquisa no contexto das Escolas Famílias Agrícolas	47
1.2 Direcionando nosso caminho investigativo: A Pesquisa Qualitativa	50
1.3 Os sujeitos de nossa pesquisa	52
1.4 Ferramentas de coleta e análise dos dados	56
1.4.1 A observação	57
1.4.2 Análise Documental	60
1.4.3 Questionários	60
1.4.4 Entrevistas Semiestruturadas	62
1.5 O contexto geral da questão pesquisada: a AMEFA	64
1.5.1 A Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas - AMEFA e sua atuação na promoção das EFAs	64
1.6 Considerações sobre o processo de construção da pesquisa e análise de dados.....	67
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	69
2.1 Processo Histórico da Educação do Campo: uma trajetória de abandono, resistência e construção	69
2.1.1 A incansável luta por políticas públicas: frutos colhidos e desafios	76
2.2 O campo, o camponês e a Educação do Campo	83
2.3 Princípios norteadores da Educação do Campo	90
2.4 Conflitos entre projetos e paradigmas: a hegemonia capitalista e a Educação do Campo	92
2.5 A Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo	95
2.5.1 O panorama atual da formação dos educadores do campo no Brasil	95
2.5.2 Questões sobre a Formação de Educadores do Campo	97
CAPÍTULO III: O TRABALHO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: PRÁTICA CONCRETA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	102
3.1 Dos primeiros movimentos na França com a implantação das <i>Maisons Familiale Rurales</i> à expansão mundial	103
3.1.1 Alternância em Movimento: a história das <i>Scuolas-Famiglia</i> na Itália	114

3.1.2 A Escola Família Agrícola no Brasil: aspectos históricos.....	116
3.2 Panorama atual dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil	128
3.2.1 Avanços e desafios do Movimento Escola Família Agrícola no cenário atual brasileiro	133
3.3 Escola Família Agrícola e Rede CEFFAS: conceitos e princípios.....	135
3.3.1 Princípios fundamentais do Sistema EFA	136
3.3.2 A Pedagogia da Alternância, seus instrumentos e ações pedagógicas	137
3.4 O monitor da EFA na dinâmica da Escola Família Agrícola	143
3.4.1 O monitor na EFA: “um ator em complexidade”	144
3.4.1.1 Monitor é mais que uma função (professor): diversidade e busca por reconhecimento legal	145
CAPÍTULO IV: PERFIL DOS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DE MINAS GERAIS EM 2014	150
4.1 Informações gerais.....	151
4.2 Informações pessoais dos monitores	153
4.3 Informações sobre experiência profissional dos monitores.....	156
4.4 A formação dos monitores das EFAs mineiras	164
4.5 Considerações sobre o levantamento de dados.....	173
CAPÍTULO V: A FORMAÇÃO DOS MONITORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CARACTERIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA	177
5.1 Breve histórico da formação dos monitores na Pedagogia da Alternância	179
5.2 Formação Pedagógica Inicial de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas	188
5.2.1 Do Funcionamento do Curso e os Resultados Alcançados: questões filosóficas e metodológicas.....	188
5.2.1.1 O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP: a pesquisa na (trans) formação dos monitores.....	196
5.3 Cursos de Formação Emergencial Pedagógica.....	203
5.3.1 Dos objetivos, definição e temas trabalhados.....	204
5.3.2 A Formação Emergencial de Natalândia: que mudanças são observadas?	205
5.3.3 O que dizem os Monitores sobre a Formação Emergencial Pedagógica?	207
5.4 A formação de Monitores na Pedagogia da Alternância: avanços, limites e possibilidades	213

5.4.1 E a luta continua! Desafios cruciais para a afirmação do Projeto EFA na perspectiva da formação de monitores	218
5.5 Plano Curricular para o Plano de Formação na Pedagogia da Alternância: que saberes?.....	227
.....	227
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA PROBLEMATIZAR E NÃO FINALIZAR	233
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES	253
ANEXOS	259

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge como processo de lutas e conquistas dos povos do campo, e como movimento político, na perspectiva de uma educação que atenda às suas necessidades e expectativas de uma melhor qualidade de vida. Embora suas bases estejam enraizadas em experiências desenvolvidas desde os anos 60, a sua nomenclatura

[...] surge no final dos anos 1990, em meio a um rico processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais existentes nas escolas presentes na zona rural do Brasil ao longo da história de descaso para com as suas populações. Tal agenda política nasce de um engenhoso processo de organização e lutas no campo, demarcado pelo enfrentamento circunscrito no território da questão agrária brasileira. O debate da Educação do Campo não tem sua gênese na discussão educacional, mas antes, na disputa pela vez e voz na arena política permeada pela desigualdade social construída no Brasil desde seus tempos remotos de colonização (CAVALCANTE; BAPTISTA, 2013, p. 1).

Para a compreensão da origem conceitual da Educação do Campo, salientamos¹ que esse conceito emergiu das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo no processo construtivo de uma política de educação (FERNANDES, 2005). Essa denominação se deu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 1998, a partir da articulação iniciada no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, em Brasília (DF). Nessa Conferência, foram realizadas várias reuniões, seminários, encontros, entre outros, criando um movimento de âmbito nacional pela Educação do Campo, que culminou em uma agenda de luta política no âmbito do Governo e dos movimentos sociais, no fim da década de 90 e anos 2000 (CAVALCANTE; BAPTISTA, 2013, p. 3-4).

São iniciativas concentradas, principalmente, nas últimas duas décadas, com destaque à ação coordenada dos movimentos sociais do campo demandando por políticas públicas específicas, com vistas a superar o quadro de exclusão educacional que historicamente marca a população do campo. Como resultados desse movimento histórico, tivemos avanços, principalmente com

¹ Fizemos a opção nesse trabalho pelo uso da primeira pessoa do plural, o “nós”. É uma opção que visa ao pensar coletiva e participativamente a pesquisa. Submeti-me a analisar uma questão que envolve um Movimento, um grupo de pessoas de um campo dinâmico e comunitário que se finca na concepção de um processo histórico e busca uma educação do/no campo para filhos de agricultores familiares e outros povos. Um Movimento que preza pela união e trabalho participativo. Enquanto pesquisador, zelo pelo constructo científico da pesquisa com a vigilância epistemológica e o distanciamento necessário, mas não como alguém isolado do coletivo do Movimento. Outra razão dessa opção vem da trajetória desse autor, que nasceu e ainda participa de sua comunidade de origem, vivenciando sempre a união e a partilha de instrumentos e saberes. Portanto, acreditamos que o “nós” pode ter um significado simbólico e significativo maior diante do trabalho que apresentamos aqui.

a aprovação de marcos legais importantes e a implementação de programas educacionais no campo. Entretanto, tais esforços são ainda insatisfatórios diante da realidade encontrada no campo, onde ainda se encontra um cenário de desigualdades socioeconômicas e carências de políticas públicas pensadas a partir da realidade camponesa, com/pelos camponeses, que efetivamente contribuam para a melhoria das condições de vida.

Importante ressaltar que, apesar da força dessa articulação nacional, não é aí que nasce a Educação do Campo em si. Desde 1969, foram implantadas no Brasil as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As primeiras EFAs sediaram-se nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, no estado do Espírito Santo, expandindo-se posteriormente para vários estados brasileiros, inclusive Minas Gerais. Portanto, quando nasce a *Articulação Por uma Educação Básica do Campo*, essa prática pedagógico-educativa (ao lado de outras) inspira e fornece "matéria-prima fundamental" para a "elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo", afirmando outras perspectivas no campo diferentes daquelas impostas pelo sistema capitalista que assola nosso país.

No final da década de 1990, a EFA não era a única iniciativa educacional no campo, mas se destacava por ser uma prática concreta consolidada pelas famílias, comunidades e movimentos sociais desse espaço, ressaltando o uso da Pedagogia da Alternância (PA) na valorização dos diversos saberes e espaços da vida no campo. A Alternância ocorre entre o meio socioprofissional familiar e a estadia na escola, pedagogia essa legitimada pelo Parecer 01 de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Neste trabalho, compartilhamos que a EFA é uma escola que reúne a bandeira tão almejada pela Educação do Campo, pois é uma escola *do e no* campo. Seu processo de ensino-aprendizagem parte da realidade do aluno para a construção do saber. Realiza uma educação do jeito do povo do campo com uma metodologia que permite ao aluno continuar enraizado em sua comunidade/região, contribuindo para o desenvolvimento de seu meio.

Para discutir e fortalecer a Educação do Campo, pensar a formação de educadores torna-se uma ação necessária para promover uma educação significativa e transformadora no/do campo. A formação dos educadores do campo em geral tem sido historicamente desconsiderada no bojo das políticas públicas governamentais de formação, produzindo um descompasso entre aquilo que almejam e demandam os povos do campo.

No contexto das EFAs, essa necessidade se torna ainda maior, tendo em vista o uso da Pedagogia da Alternância, uma metodologia específica e diferenciada, cujo sistema abrange um conjunto de Instrumentos Pedagógicos (IPs), tal como o acompanhamento dos adolescentes, jovens, suas famílias e comunidades. A dinâmica empírica da Pedagogia da Alternância (PA) exige do monitor,² educador da EFA, saberes diversos e complexos que se complementam em uma dinâmica de dois momentos (des) contínuos: a estadia na escola e o meio socioprofissional,³ também conhecidos por Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)⁴ (principalmente no meio acadêmico).

A prática educativa dessas escolas se constitui no principal território⁵ desta pesquisa em que objetivamos investigar os processos formativos adotados e implementados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA),⁶ junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha, na perspectiva de compreender se esses processos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância em sua atuação profissional.

As EFAs têm sua gênese na França, em 1935. Posteriormente, vieram a ser implantadas no Brasil em 1969, no estado do Espírito Santo, expandindo-se nas décadas seguintes para outros estados (NOSELLA, 2007, p. 07). Até 2013, existiam no Brasil 264 Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA⁷ (BEGNAMI, 2013). Essas são escolas comunitárias que se configuram como uma prática pedagógica exitosa, pois tem atendido filhos e filhas de

² Monitor é a denominação dada ao educador da EFA, que além de atuar como professor, lecionando disciplinas, tem o papel de acompanhar os estudantes no Tempo Escola e Tempo Comunidade, através da implementação dos instrumentos pedagógicos da Alternância. Embora reconheçamos e valorizemos a importância da discussão e o respeito às relações de gênero no campo, utilizaremos, no masculino, termos como monitor, aluno, entre outros, mas retificamos nosso respeito à equidade de gênero.

³ Optamos neste trabalho pelo uso de estadia na escola e meio socioprofissional, conservando a originalidade com que são tratados no Movimento das EFAs.

⁴ As expressões TE e TC nascem inspiradas na prática empreendida pelas EFAs na Pedagogia da Alternância.

⁵ Empregamos o termo “território” aqui como um Movimento de organização, articulação e de luta em prol dos direitos renegados historicamente no âmbito educacional, político e cultural, o que nós podemos encontrar tanto na Educação do Campo, quanto nas EFAs e no Vale do Jequitinhonha.

⁶ A AMEFA é a entidade regional responsável pela promoção, coordenação e representação das EFAs em Minas Gerais. Uma de suas responsabilidades perante as escolas filiadas é a oferta da formação dos monitores na PA (DUARTE *et al.*, 2005).

⁷ CEFFAs é o nome dado a todas as escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância, tanto no Brasil, como a nível internacional. Reúne uma diversidade de nomenclaturas no cenário brasileiro, como as EFAs, Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), entre outras.

pequenos agricultores e trabalhadores rurais, oferecendo-lhes uma formação articulada ao desenvolvimento do campo em uma perspectiva emancipatória.

Embora com quase 50 anos de existência (1969 - 2015), evidenciamos que essas escolas ainda carecem de maior apoio do Estado, pois os recursos recebidos são insatisfatórios para manter as atividades do sistema da Pedagogia da Alternância (PA). Como consequências, o Movimento das EFAs⁸ do Médio Jequitinhonha e das demais regiões de Minas (e não tão diferente em outros estados brasileiros) enfrenta desafios para manutenção do processo educativo, inclusive no sentido de oferecer aos seus monitores formação, assessoria técnico-pedagógica e melhores condições de trabalho para que possam desenvolver as várias atividades inerentes à complexa função do monitor de uma EFA.

Logicamente, existem muitos outros problemas relevantes a serem estudados que nos preocupam no Movimento das EFAs, mas a questão da formação dos monitores na PA é primordial para a vivência desse Movimento, tendo em vista seus princípios e características específicas.

A história do Movimento da Alternância internacional indica que a atuação dos monitores também é histórica, assim como a sua formação. Como veremos no capítulo III desse trabalho, em 1942, surge o primeiro Centro de Formação de Monitores, na França (NOSELLA, 2013, p. 49) e, em 1971, é criado o Centro de Formação e Reflexão (CFR) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), no Brasil (JESUS, 2007, p. 131). A preocupação com a formação desses sujeitos sempre esteve pautada nas discussões, como uma estratégia de assegurar e fortalecer seus princípios políticos-pedagógicos do Movimento e a Alternância.

Nesse sentido, entendemos que a revisão das propostas de formação de monitores é uma necessidade periódica se tratando de uma escola com atividades, regimentos e princípios tão diferenciados.

⁸ Usaremos nesse trabalho ora o termo EFA e ora CEFFA. EFA se refere à prática pedagógica em que pesquisamos; já o uso de CEFFA será no sentido de nos referirmos ao movimento da Alternância como um todo no âmbito nacional e internacional, sobretudo, no aspecto político desse movimento.

Contudo, identificamos que, atualmente, no Movimento das EFAs do Médio Jequitinhonha não há um processo periódico e regular de formação dos monitores, o que atinge os nossos sujeitos pesquisados. Há esforços da AMEFA e das EFAs que têm realizado encontros pontuais dentro de suas possibilidades, denominados de Formações Emergenciais Pedagógicas (FEPs). Também observamos que não há uma ação governamental que assegure uma política efetiva de formação contínua e regular para aproximadamente 160 monitores⁹ das 20 EFAs em funcionamento no estado de MG.

É nesse contexto que lançamos nossa questão de pesquisa a fim de buscar entender de que forma os processos formativos¹⁰ adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional dos mesmos? Identificamos, junto aos monitores entrevistados, a implementação de dois processos formativos desde o final da década de 90: a Formação Pedagógica Inicial de Monitores (FPIM) e a Formação Emergencial Pedagógica (FEP), constituindo-se assim nos dois processos formativos principais a serem analisados neste trabalho.

Entendemos que a relevância desta pesquisa reside também no fato de pesquisar sujeitos do Vale do Jequitinhonha, abrangendo assim um segundo território político-social importante. Nosso olhar situa-se para além do espaço geográfico, traduz a indignação de muitos e a busca por um maior reconhecimento social, político e cultural dessa região. Historicamente, o Vale do Jequitinhonha é tido como um dos lugares mais pobres do mundo, o que é produto do abandono governamental e da sensacionalização contundente da mídia do nosso país e exterior, pintando uma imagem de “miséria e dificuldades de toda ordem enfrentadas pela população” (RAMALHO, 2008, p. 155) desse Vale. No entanto, observamos que a principal miséria existente nesse contexto é o descaso político; a exploração de votos nas campanhas eleitorais instituindo um verdadeiro “curral eleitoral”; a exploração dos recursos naturais e minerais e das terras para as plantações de intermináveis campos de eucalipto; a ausência de políticas públicas de apoio e de direitos para incentivo às vocações do desenvolvimento regional; dentre outros.

⁹ Esse quantitativo de monitores não é um dado real e sim uma estimativa com base no conhecimento dessas escolas que normalmente contam com um mínimo de oito monitores em cada uma.

¹⁰ Entendemos nesse trabalho “processos formativos” no sentido de que não são programas que têm acontecido periodicamente, diante de uma agenda segura de realização, decorrente dos desafios enfrentados pelo Movimento na oferta dessa ação, que trataremos ao longo da dissertação.

Por outro lado, não são potencializadas e divulgadas riquezas como a cultura popular expressa por diversos grupos teatrais, corais e artesãos do Vale e a terra fértil que permite uma grande produção na agricultura familiar, como podemos perceber no texto do Prof. Eduardo Ribeiro:

O Jequitinhonha é uma região peculiar de Minas Gerais. A pequena unidade de produção familiar começou a se firmar nas suas grotas desde o século XVIII, sobreviveu ao período da mineração, às crises da lavoura exportadora, ao assédio da grande fazenda de gado, à centralização dos mercados nacionais e à circulação mundial de mercadorias. O convívio com os lavradores do Jequitinhonha e suas organizações acabou por mostrar aspectos que - por má-fé, interesse político ou ignorância mesmo - escapam aos pesquisadores e jornalistas que investem para sedimentar a imagem do grande *vale da pobreza*. (RIBEIRO, 2013, p. 19).

Geograficamente, o Vale do Jequitinhonha se situa no nordeste de Minas, conforme podemos ver na FIG. 01. Região caracterizada pela passagem do Rio Jequitinhonha onde boa parte se inclui no semiárido, sujeitando-se a “secas periódicas e às variações na distribuição das chuvas”. Ribeiro e Galizoni intitula essa região como “Jequitinhonhas” por visualizar a sua diversidade em “técnicas agrícolas, de uso de recursos, de apropriação fundiária e de características produtivas que acabam por configurar regimes agrários muito diversos”, que por sinal se subdivide em três territórios: Baixo, Médio e Alto Jequitinhonha (RIBEIRO e GALIZONI, 2013, p. 25).

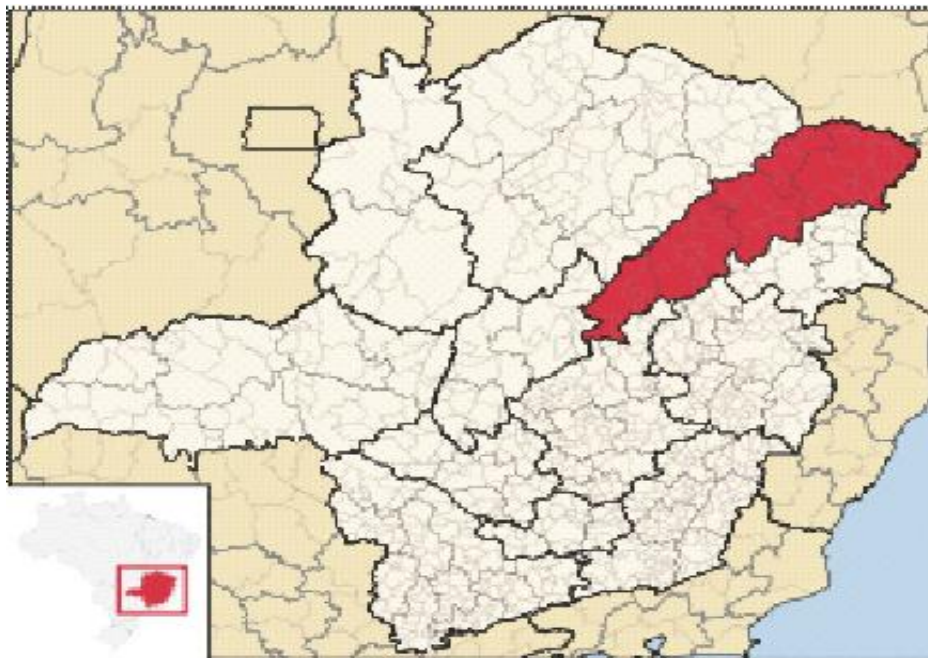


Figura 01 - Mapa do Vale do Jequitinhonha - MG

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jequitinhonha> (apud Ramalho, 2008, p. 13).

O Médio Jequitinhonha (onde se situam os sujeitos de nossa pesquisa) tem como características principais a transição cerrado - mata atlântica e a seca na maior parte do ano, e ainda uma estrutura agrária marcada pela disputa entre os latifúndios e as pequenas propriedades rurais. A maioria das terras é de domínio dos fazendeiros que criam gado, travando uma batalha ferrenha com instituições representativas de agricultores, como Sindicatos de Trabalhadores Rurais, EFAs e outros, por espaços políticos e produtivos (RIBEIRO e GALIZONI, 2013, p. 27).

Além dos espaços do Movimento das EFAs e o Vale do Jequitinhonha, elegemos como um terceiro território *a Educação do Campo*: um terreno de luta, organização e reivindicação política. A pesquisa nesse território aponta para a necessidade de um enfrentamento a paradigmas hegemônicos que historicamente têm imposto os projetos de sociedade. Nesse âmbito, o projeto camponês e a educação do campo se confrontam com o paradigma da educação rural, que se subordinou sempre a um projeto urbano de educação. Outro paradigma enfrentado é o modelo capitalista imposto ao campo, aquele que sustenta o agronegócio, a exploração de áreas que causam impacto e prejuízo ambiental, fortalecimento das desigualdades sociais no campo e acumulação de renda para poucos. Esse projeto capitalista contribui para a expulsão dos povos do campo quando muitos ainda resistem em uma posição de luta pela terra, pela agricultura familiar e a agroecologia e pela valorização do campo como lugar da vida.

Entendemos que a relevância social de situar o nosso objeto de pesquisa no território da Educação do Campo sustenta-se na nossa compreensão diante de projetos e paradigmas antagônicos, uma vez que acreditamos no paradigma da Educação do Campo como projeto emancipatório. Isso faz com que, política e epistemologicamente, possamos fortalecer os princípios dessa educação a partir do fortalecimento das EFAs, ao mesmo tempo em que problematizamos suas contradições e reforçamos a luta por mais e melhores políticas públicas de apoio e de direitos. Nesse bojo, entendemos que a formação de educadores do campo, que se aplica aos monitores, deve ser central em um projeto de transformação e fortalecimento da sociedade camponesa.

A opção pela pesquisa na área da formação dos monitores na PA reside também nas minhas motivações, inspirações e vivências pessoais e profissionais acumuladas ao longo de minha história de vida, o que tem me proporcionado observações e inquietações em vários aspectos.

Dessas vivências, gostaria de destacar dois tempos marcantes para mim, que me movem rumo a esse processo de pesquisa. O primeiro diz respeito à minha experiência enquanto filho de agricultores familiares e estudante de escola do campo. Depois, a minha trajetória profissional nas EFAs.

Sou filho do campo, da roça. Convivi até os dez anos na luta diária com meus pais, agricultores familiares desde sempre, cuidando principalmente do trabalho na horta que é a atividade laboral que sustentou a minha família desde sempre até os dias atuais. Nessa idade, tendo concluído o então “Ensino Primário”, saí para a cidade em busca da continuidade nos estudos, visto que não existiam escolas que me possibilitassem continuar os estudos além da 4ª série primária, na localidade onde morava. A partir de então, privilegiado com uma bolsa de estudos com fundos que vinham de uma congregação religiosa holandesa, estudei em um colégio particular da cidade de Araçuaí (MG) até concluir as séries finais do Ensino Fundamental. Esse colégio era conhecido naquela época como um “colégio de rico”. As maiores lembranças que tenho dessa época eram os rotineiros preconceitos que sofria por parte dos colegas, por “ser da roça”.

Apesar dos estudos na cidade, a ligação com a minha comunidade de origem, a Comunidade do Curuto (município de Araçuaí-Médio Jequitinhonha-MG), era constante, sobretudo nos finais de semana e férias, permitindo-me uma vivência real de comunidade do/no campo, principalmente nos cultos dominicais, reuniões e festas culturais.

Em 2002, quando fui trabalhar como monitor da EFA de Virgem da Lapa, escola que atendia prioritariamente alunos que vinham do campo, esses fatos voltaram à tona muito fortemente para mim. O meu envolvimento com a EFA foi crescendo, enquanto trabalhava intensamente com os alunos na busca pela valorização de suas raízes, sua história de vida e comunidade, estabelecendo o campo como um lugar bom de viver. Nessa relação cotidiana, de quem ensina e aprende, estas questões se tornaram o grande legado profissional que ficou na minha vida pessoal. Mesmo não tendo voltado a residir diariamente na minha comunidade de origem, o trabalho na EFA fortaleceu meus laços familiares e com o campo, levando-me, inclusive, à experiência de presidente da Associação Comunitária da Comunidade do Curuto (Araçuaí-MG), no ano de 2012.

Fui monitor dessa escola por seis anos (2002 - 2008) o que certamente me influenciou a investir nesta pesquisa, pois com aquela experiência pude sentir o quão significativo é o trabalho de monitor, e o quão é, ao mesmo tempo, árduo e desafiador diante das condições materiais existentes para levar à frente um projeto educativo contra hegemônico. Enquanto trabalhava nessa escola, não participei de nenhum encontro de formação em PA ofertado pela AMEFA, por questões internas. Isso era uma decepção para mim enquanto monitor. Contudo, as experiências diárias, os desafios que suscitavam dentro e fora da EFA e apresentações durante seminários nacionais e internacionais levaram-me a estudar e pesquisar constantemente acerca da implementação desse sistema de ensino, da sua história, em uma prática autodidata.

Posteriormente, a partir de 2008, o exercício de Assessoria Técnico-Pedagógica na Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) proporcionou-me uma visão mais ampliada do Movimento, a partir do acompanhamento a várias EFAs mineiras. Passei a me relacionar ainda mais com os agricultores, monitores e alunos de distintas realidades e regiões do estado. O trabalho na AMEFA colocou-me frente à responsabilidade com a formação dos monitores. Mas como contribuir com tal formação sem ser formado? Esta era a minha maior inquietação e desafio que foi enfrentado com pesquisa, estudo e, sobretudo, a convivência com pessoas mais experientes do meio. O engajamento e aproximação com a realidade da formação dos monitores motivaram-me a querer pesquisar mais a fundo essa temática, para ter um olhar crítico e entender melhor tal realidade a fim de intervir nela.

Academicamente, este trabalho se propõe a apresentar mais uma pesquisa no âmbito da Educação do Campo, analisando a formação dos monitores e suas contribuições no “território vivo” da Pedagogia da Alternância. A partir de um mapeamento bibliográfico, constatamos, de forma geral, a ausência histórica de estudos na área da Educação do Campo e da formação de educadores camponeses, no âmbito da prática político-pedagógica das EFAs/CEFFAs, e, principalmente, na área da formação de monitores na Pedagogia da Alternância. Porém, é preciso ressaltar que, nos últimos anos, estamos presenciando uma ascensão do interesse dos pesquisadores tanto para com a Educação do Campo, quanto pela prática implementada pela EFA.

Damasceno e Beserra (2004) mapearam estudos que tratam da “educação rural”¹¹ realizados nas décadas de 80 e 90 e esboçaram um "estado da arte" nessa área investigativa.¹² As autoras perceberam que existe um “desinteresse generalizado pela temática” refletindo um “desinteresse do Estado pelo problema” da educação rural. Entre 1981 e 1998, elas conseguiram identificar 92 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, somando 102 produções na área da “educação rural” no Brasil. Esse número significa uma proporção de “doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação”, evidenciando uma situação de insignificância quantitativa diante da produção total.

As autoras revelam uma queda na produção de dissertações e teses entre a década de 80 (2,1%) e a década de 90 (0,9%), revelando um desinteresse regressivo no estudo dessa área. Elas analisaram os temas desses 102 trabalhos e, nesse bojo, destacam-se temas referentes à “educação popular e movimentos sociais do campo” com 21,5% (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75-79). Com relação aos “professores rurais”, foram encontrados 8,8% da produção e sobre “Políticas para a educação rural”, 17,6%. Os estudos que envolvem esses dois temas (professores e políticas para a educação rural) são base para a criação de políticas e programas de educação para a “realidade da população camponesa”, contemplando a ação do Estado em “analisar as condições da rede escolar existente e, ainda, compreender a ação pedagógica realizada nesse contexto, enfatizando a formação do professor, sua prática pedagógica e suas condições de vida e de trabalho” (BARRETO, 1983; SPAYER, 1983; THERRIEN, 1987, 1988; FREITAS, 1990; REIS, 1992; *apud* DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

Destacamos alguns trabalhos no âmbito do tema “educação popular e movimentos sociais do campo” o que nos leva a entender que, mesmo no contexto da “educação rural”, existia alguma iniciativa político-epistemológica que apontava para outro tipo de educação no campo.

No que concerne às produções científicas em revistas, Damasceno e Beserra (2004) encontraram 26 artigos sobre educação rural, em uma “média de apenas dois artigos sobre

¹¹ O motivo de as autoras utilizarem o termo “educação rural” se dá, provavelmente, pelo fato de que levantaram estudos da década de 80 e 90 que antecederam ao Movimento da Educação do Campo.

¹² O estudo foi baseado nas produções discentes “de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED”, periódicos da academia nacional e “principais livros” publicados na área (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 73).

educação rural publicados por ano”. Mesmo fenômeno de desinteresse se percebe na “publicação de livros”, o que confirma esse tema como “de menor importância tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 78).

Embora se baseie em trabalhos antigos, o estudo que antecede ao Movimento da Educação do Campo é importante para percebermos o silêncio histórico evidenciado no desinteresse pelo campo no âmbito da pesquisa educacional, sobretudo na área da formação de educadores.

Apesar dessa “histórica e proporcional invisibilidade acadêmica em torno desse tema, as pesquisas têm tido um significativo crescimento ao longo dos últimos dez anos” a partir das produções e publicações de autores como Caldart, Molina, Arroyo, Fernandes, Antunes-Rocha,¹³ dentre outros, que “vão adentrando no cenário acadêmico com o anúncio de um rural em movimento, *o campo*” e buscando “um outro projeto de sociedade, dentro do qual o campo é visto sob uma lógica diferenciada” (CAVALCANTE; BAPTISTA, 2013, p. 02).

É dentro dessa perspectiva que a política de Educação do Campo traz para a agenda da academia um outro referencial educacional pensado a partir dos sujeitos de luta e organização, presentes na dinâmica sócio política e cultural que se consolida na relação (de conexões e distanciamentos) entre campo e cidade. Nessa dinâmica, o campo é um rural de vida e potencial de rebeldia construído na labuta das resistências, da organização social e coletiva dos seus sujeitos. E sendo assim, a educação rural passa a representar uma abordagem educacional que não encontrava eco nessa dinâmica e seus movimentos (CAVALCANTE; BAPTISTA, 2013, p. 02).

Além do aumento do interesse quantitativo, percebemos um salto qualitativo nas produções da Educação do Campo, nas quais se apresenta uma contraposição do entendimento histórico de “rural”, estipulando “campo” como outro lugar, um campo com vida e trabalho.

Com o propósito da realização de um estado da arte na Educação do Campo nas regiões do Norte e do Nordeste, Cavalcante e Baptista (2013) percorreram o tema a partir dos Encontros de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN),¹⁴ considerando os formatos de pôster e comunicação oral, nos anos 2007, 2009 e 2011, apesar de constatarem que o tema

¹³ Aqui não estamos citando obras e sim autores que têm tido destaque por um conjunto considerável de produções na área.

¹⁴ “O EPENN é um encontro regional de pesquisa em educação mais antigo do Brasil” e um dos maiores eventos de pesquisa do nosso país cujo objetivo pauta na socialização de trabalhos científicos na área da educação do Norte e Nordeste (CAVALCANTE, BAPTISTA, 2013, p. 09).

educação do campo foi presente desde 2005 nos Grupos de Trabalho (GTs) do EPENN. Nesse contexto, foram identificados 329 trabalhos, observando um aumento do número deles de forma progressiva: em 2007, 76 trabalhos; em 2009, 120 e; em 2011, 133 trabalhos. Observamos que trabalhos sobre a formação de professores do campo sempre estiveram presentes no EPENN, sendo identificados ao todo 33 trabalhos com essa temática, e também sobre outros temas de destaque como “Educação indígena, MST, Identidade, [...] trabalho e escola, Memórias e narrativas, Juventude rural, Políticas de EC, Pedagogia da Alternância, questões de gênero (mulheres) do rural” (CAVALCANTE; BAPTISTA, 2013, p. 10-16).

Para esse aumento da produção na área da Educação do Campo, percebemos várias motivações. A conquista de marcos legais na educação do campo, possibilitando a implementação de práticas concretas na realidade camponesa, é uma delas. Como exemplo, podemos citar o Parecer CNE/CEB 36/2001; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB 1/2002; o Parecer 01/2006 que trata dos dias letivos no tocante à aplicação da Pedagogia de Alternância no trabalho desenvolvido pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); o Decreto 7.352/2010 que dispõe acerca da política da educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; entre outros. Essa base legal possibilitou a criação de políticas e programas como o PRONERA, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Outra motivação é a criação de cursos de licenciatura, especializações e mestrado¹⁵ em educação do campo.

No âmbito das EFAs/CEFFAs, Jesus (2007) caracteriza a busca pelo estado da arte na *Pedagogia da Alternância* como “achados” visto que ainda é encontrado um número baixo de trabalhos bibliográficos que discutem esse tema, apesar de percebermos certo crescimento na última década dos anos 2000 até o presente.

Teixeira (*et al.*, 2008, p. 227) realizou um importante estudo com o objetivo de “mapear e discutir essa produção, visando estabelecer um primeiro esboço do ‘estado da arte’” sobre a Pedagogia da Alternância. Para isso, mapearam teses de doutorado e dissertações de mestrado inclusas no banco de dados da CAPES, considerando o período de 1969 (quando foi

¹⁵ Aqui nos referimos ao Mestrado Profissional em Educação do Campo implementado pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB desde 2012, onde atuamos como discente.

implantada a primeira EFA no Brasil, a EFA de Olivânia-ES) até 2006, ou seja, os primeiros 37 anos da experiência em nosso país. Foram encontradas 07 teses e 39 dissertações, totalizando 46 trabalhos ao todo.

A primeira pesquisa e, portanto, a mais antiga sobre a PA é a dissertação de mestrado de Paolo Nosella, com o título original *Uma Nova Educação para o Meio Rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*, defendida pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, em 1977. Nessa pesquisa, o autor sistematiza e problematiza a história e metodologia daquele projeto educacional que acabava de ser implantado no Brasil em 1969, no estado do Espírito Santo. Outro trabalho importante citado por Teixeira *et al.* (2008) é a tese de Queiroz (2004) *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, Ensino Médio e Educação Profissional*.¹⁶

O estudo de Teixeira *et al.* (2008) desconsidera as 17 dissertações defendidas pelo Mestrado Internacional em Ciências da Educação¹⁷ pelo fato de esse programa não ser reconhecido pela CAPES. Um desses estudos é a dissertação de Begnami (2003), a única que, no período estudado pelos autores, trata da formação de monitores na PA. Portanto, evidenciamos a ausência de pesquisas na formação desses atores. Percebemos um tema silenciado, que não tem sido explorado e aprofundado seja por pesquisadores externos ou do próprio Movimento.

Queiroz (2013, p. 152), na tentativa de atualizar o estado da arte sobre o estudo da Pedagogia da Alternância no Brasil, afirma que já podemos encontrar atualmente 11 teses de doutorado e 60 dissertações, totalizando 71 trabalhos. O autor incluiu naquele quantitativo as 17 dissertações, fruto do Mestrado Internacional citado anteriormente. Mesmo assim, é possível enxergar um crescimento se comparado ao período estudado por Teixeira *et al.* (2008).

Em levantamento realizado por Araújo (2013), evidenciamos um aumento ainda maior com a existência de 71 dissertações de mestrado e 17 teses de doutoramento. A autora realizou consulta nas “publicações em periódicos acadêmico-científicos e em livros”, e também no

¹⁶ Esse estudo tem grande importância na luta do Movimento dos CEFFAs por reconhecimento legal, pois se constitui a principal fonte de fundamentação do Parecer 01 de 2006 aprovado pelo CNE/MEC, que legitima os dias letivos durante a implementação da PA nos seus espaços e tempos diferentes.

¹⁷ Mestrado com certificação da Universidade Nova de Lisboa (Portugal), a Universidade François Rabelais (Tours, na França) e realizado em parceria com a Rede CEFFAs do Brasil.

banco de teses da CAPES. A autora também não incluiu as 17 dissertações defendidas no Mestrado Internacional dos CEFFAs, pelo fato de tal programa não ser reconhecido pela CAPES.

Segundo Araújo (2013, p. 01), há um aumento significativo de trabalhos sobre os CEFFAs que “vêm-se constituindo, nas últimas décadas, em objeto de investigação em distintas áreas do conhecimento nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras”. Esse interesse por parte dos pesquisadores tem como uma das causas a influência do movimento organizado pelos movimentos sindicais e sociais do campo, conhecido como Por uma Educação do Campo. A autora evidencia um aumento percentual de 91,3% referente ao período de sua busca (2006 - 2010) em comparação com o período pesquisado por Teixeira *et al.* (2008).

Concernente ao tema da *Formação de Educadores do Campo e Pedagogia da Alternância*, foram identificados nesse período apenas 02 trabalhos dos 42 encontrados (4,8%). Não fica claro se a autora se refere a educadores (monitores) das EFAs ou se de outras escolas do campo também. Um dos estudos desse período é a dissertação de Jesus (2007), que trata da formação de monitores na PA, sobre a qual vamos aprofundar mais à frente.

Queiroz (2013) salienta que os trabalhos acadêmicos do Movimento CEFFA vão além das dissertações e teses. É preciso considerar também muitas outras produções (publicadas ou não) nos outros níveis de formação acadêmica. Conforme esse autor:

- a) já foram realizados três cursos de especialização em Pedagogia da Alternância, nos quais foram elaborados e apresentados dezenas de trabalhos de conclusão de curso, sendo o último de nosso conhecimento, concluído em 2012, realizado em parceria entre a Rede CEFFA e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que permitiu a produção de 34 Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP);¹⁸

¹⁸ Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP) é o instrumento de formação utilizado pelo Movimento CEFFAs na formação dos monitores. No curso esse foi o método utilizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

- b) dezenas de trabalhos a partir da realização de cursos de graduação ocorridos em parceria da Rede CEFFAs com a Universidade Estadual da Bahia (UNEB)¹⁹ e com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e um tecnólogo em Gestão de Agronegócios, em parceria com a Faculdade Espírito-Santense de Administração (FAESA), no estado do Espírito Santo;²⁰
- c) dezenas de Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP) produzidos a partir dos Cursos de Formação Inicial de Monitores realizados pelas regionais dos CEFFAs do Brasil;
- d) dez números de publicações da *Revista Formação por Alternância* com as quais a Rede CEFFAs conta. Cada número traz artigos, relatos de experiências, informes, resenhas etc., frutos de pesquisas e experiências do trabalho nos CEFFAs (QUEIROZ, 2013, p. 153).

Percebe-se um potencial da pesquisa na Rede CEFFAs do Brasil, porém não suficiente para conseguir sanar as necessidades desse Movimento ou mesmo de convencer todos os atores da importância da pesquisa para a requalificação do trabalho dos Centros Educativos de Alternância e, conseqüentemente, para a melhoria da educação promovida.

Com o intento de fazer crescer a pesquisa nessas escolas, sobretudo no princípio da Alternância, Queiroz (2013, p. 153-155) indica oito possibilidades (problemas e desafios) de pesquisa que precisam ser vistas com atenção:

- 1) o entendimento de qual Alternância se tem construído ou se quer construir no Brasil: “É apenas o ritmo de Alternância ou é a Alternância integrativa?”;
- 2) o aprofundamento da categoria trabalho e sua relação com a/na escola;
- 3) para quem a Alternância está a serviço: para a Educação do Campo ou para reproduzir e fortalecer a sociedade capitalista atual?;
- 4) a gestão dos CEFFAs e a sua relação com a sustentabilidade;

¹⁹ O referido curso foi objeto de pesquisa da tese de Araújo (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC da UNEB, evidenciando um estudo de caso com monitores das EFAs de Caculé e Ribeira do Pombal.

²⁰ Um dos sujeitos da nossa pesquisa é egresso desse curso (MONITOR 01) que se constituiu em uma oportunidade para formação de monitores das EFAs que não tinham formação superior na área técnica agropecuária. Apesar do nome “Gestão de Agronegócios”, o curso teve como ênfase o desenvolvimento rural sustentável na perspectiva da agricultura familiar agroecológica (DIÁRIO DE CAMPO).

- 5) a Educação do Campo como uma construção histórica dos movimentos e instituições sociais do campo;
- 6) as parcerias entre instituições de ensino superior e CEFFAs;
- 7) *a formação dos monitores em Pedagogia da Alternância e;*
- 8) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento sustentável do campo (QUEIROZ, 2013).

Begnami e Peixoto (2013) foram ainda mais específicos e apresentaram uma proposta de agenda de pesquisa para o Movimento CEFFAs com base nos quatro princípios que sustentam o sistema CEFFA,²¹ acrescentando a esses um quinto tópico: os CEFFAs e a Educação do Campo, conforme podemos conferir na sequência.

QUADRO 01
As demandas dos CEFFAs na pesquisa

(continua)

Linha de pesquisa	Demanda de principais temas/problemas a serem pesquisados
Pedagogia da Alternância	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Alternâncias praticados nos CEFFAs • Instrumentos Pedagógicos da Alternância • O Plano de Estudo e o currículo oficial • O currículo praticado pelo CEFFA • Organização pedagógica dos CEFFAs • Ritmos da Alternância • <i>Formação dos monitores</i> • Auto-organização dos monitores • Participação estudantil e auto-organização nos CEFFAs
Associação	<ul style="list-style-type: none"> • O Plano de Formação das famílias • As relações entre CEFFA e família • A formação dos dirigentes associativos do CEFFA • A Associação enquanto gestora do CEFFA • Participação das famílias na vida do CEFFA • Relações de poder • Financiamento e gestão de recursos para o funcionamento do CEFFA • A relação dos CEFFAs com os movimentos sociais

²¹ Os CEFFAs em geral se sustentam em 04 princípios fundamentais para implementar seu sistema: uma *associação* de pais e parceiros com a missão de manter e gerir a escola; a *Pedagogia da Alternância* e seu conjunto de instrumentos pedagógicos que dão a característica peculiar dessa escola e que a diferencia das escolas convencionais, onde se entende que tanto o espaço e tempo no centro educativo como o espaço e tempo da família e comunidade constituem o processo de formação, de forma integrada; a *formação integral do aluno* em todas as suas dimensões (intelectual, humana, social, política, espiritual, etc.) e; o *desenvolvimento do meio* onde vive e se contextualiza o aluno. Os dois primeiros princípios se estabelecem com a função de *princípios-meios*, que na sua atuação devem levar o processo aos dois últimos princípios, *fins* de todo o sistema educacional do CEFFA.

QUADRO 01
As demandas dos CEFFAs na pesquisa

(conclusão)

Linha de pesquisa	Demanda de principais temas/problemas a serem pesquisados
Formação Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência coletiva dos estudantes no internato • A importância da mística • Inter, trans, poli e multidisciplinaridade • <i>A formação em várias dimensões</i> • Formação e orientação profissional • <i>A atuação do monitor como promotor da formação integral</i> • Trabalho da equipe de monitores e a integralidade do tempo • Juventude do campo e sua identidade • Lazer no campo • Sucessão familiar no campo
Desenvolvimento sustentável e solidário	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de desenvolvimento sustentável • Projeto Profissional do Jovem (PPJ) • Economia Popular Solidária (EPS) • Práticas agroecológicas • Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) praticada pelo CEFFA; • Agricultura familiar • Reforma agrária • O CEFFA enquanto movimento social • Políticas públicas para os CEFFAs e campo • Relações de gênero, raça e etnia no campo
Os CEFFAs e a Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Relação dos CEFFAs com a Educação do Campo • Políticas públicas para a Educação do Campo • A Pedagogia da Alternância como metodologia adequada à Educação do Campo e suas interfaces • Práticas educativas e contextualizadas dos movimentos sociais e sindicais do campo

Fonte: elaboração própria a partir de Begnami e Peixoto (2013, p. 265-268).

Olhando para essas duas tentativas de apontar necessidades de pesquisas para esse Movimento, tanto em Queiroz (2013), como em Begnami e Peixoto (2013), vemos que muitos temas-problemas se convergem, principalmente, no que concerne à linha de pesquisa na Alternância. Em certo sentido, podemos dizer que a maioria dos temas apontados por Queiroz se repetem no QUADRO 01. O nosso tema de pesquisa em questão, a Formação dos Monitores na PA, está presente nas agendas apresentadas pelos autores, o que mostra a relevância do nosso estudo que aspira a ser mais uma contribuição político-epistemológica para esse Movimento e para a Educação do Campo.

Ressaltamos que os autores não tratam de pesquisas já realizadas e sim de uma demanda real para novas pesquisas, que inclui e justifica nosso estudo dentro das perspectivas não só nossas como autor, mas também do coletivo das EFAs. Entendemos a sistematização dessa agenda como um avanço desse Movimento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que precisa

avançar na (re) qualificação de sua prática através da pesquisa. Considerando as cinco linhas de pesquisa mencionadas no quadro, a formação dos monitores aparece como uma das necessidades inerentes aos princípios da Alternância e Formação Integral.

Em suma, pudemos perceber a pesquisa nos CEFFAs/EFAs como um caminho em construção com muitas possibilidades e necessidades de avançar. É um campo de pesquisa vasto, complexo e problemático em que a pesquisa pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção e reconhecimento dessa prática educativa na Educação do Campo, contribuindo para a qualificação e requalificação constante dos processos desenvolvidos nos CEFFAs, sobretudo, para definir e redefinir seus objetivos, fortalecendo sua atuação enquanto projeto contra-hegemônico.

Embora tenha aumentado a produção de conhecimento no campo dos CEFFAs/EFAs, a produção sobre formação dos monitores das EFAs ainda é irrisória. Identificamos apenas três estudos que de alguma forma discutem a formação desses sujeitos: a tese de Araújo (2013) e duas dissertações, uma produzida por Begnami (2003) e outra por Jesus (2007). A tese trata da formação inicial dos monitores na graduação, já as dissertações discutem a formação inicial para o trabalho com a perspectiva da Pedagogia da Alternância, que tem maior correlação com o nosso objeto de estudo.

O estudo de Sandra Araújo (2013), intitulado *Formação de Educadores do Campo: um Estudo sobre a Experiência de Formação Inicial para os Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*, consistiu na investigação da “experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade”. A sua ação metodológica foi orientada na pesquisa qualitativa com um estudo de caso das EFAs de Caculé e Ribeira do Pombal (ambas na Bahia) que permitiu, entre outras atividades, entrevistar oito monitores de duas EFAs da Bahia acerca da formação vivenciada no curso de licenciatura (graduação) “em cinco áreas do conhecimento - História, Letras, Matemática, Biologia e Geografia”, que se deu a partir de um convênio dessa universidade com a “Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (REFAISA)” (ARAÚJO, 2013, p. 07-27).

Nessa tese, a autora considera que a formação estudada foi importante para os monitores pesquisados, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional, como também para o Movimento

das EFAs da Bahia que participou em parceria do processo. No entanto, foram percebidas “lacunas” na formação, tal como “a ausência de abordagem em torno da pedagogia da alternância e da filosofia” própria dos CEFFAs; a ausência de “componentes curriculares que abordassem a concepção de educação do campo e a formação de seus educadores na contemporaneidade construída pelas organizações sociais do campo e pelas Faculdades de Educação por meio dos seus professores/pesquisadores” (ARAÚJO, 2013, p. 08). A tese se destaca como um estudo que subsidia novas oportunidades de construção de programas e políticas de formação no ensino superior, junto ao Movimento dos CEFFAs e outros sujeitos do campo, na sua diversidade sociocultural e política, encontrada no campo e nas suas práticas educativas diferenciadas.

Janinha Jesus (2007), em seu estudo dissertativo denominado *Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância*, analisou os saberes dos monitores que trabalham nas EFAs do MEPES no Espírito Santo a fim de poder “repensar e reformular os processos formativos engendrados pelo movimento”. Sua ação investigativa consistiu em um estudo de caso da EFA de Olivânia-ES e do processo formativo implementado pelo Centro de Formação e Reflexão (CFR) do MEPES, utilizando instrumentos de coleta como entrevistas, questionários, observações e diálogos. A análise de dados se destaca pela investigação dos saberes dos monitores através dos fios condutores apontados por Tardif (2000 e 2002).

Os resultados alcançados evidenciam que o monitor, na sua atuação na EFA, “possui uma gama diversificada de saberes” o que aponta para “a necessidade de uma constante reflexão sobre os processos formativos proporcionados pelo Centro de Formação e Reflexão aos docentes da rede MEPES”, além das “contribuições no sentido da valorização dos saberes da prática e do reconhecimento do docente como sujeito que discute, propõe e organiza sua própria formação e de seus futuros pares” (JESUS, 2007, p. 08).

A dissertação de João Begnami (2003) com o título *Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores*, consiste em uma pesquisa sobre os processos de formação dos monitores das EFAs do Brasil “[...] na perspectiva dos modelos de autoformação, formação reflexiva e formação por alternâncias” (p. 05). Pretendeu analisar “como os Monitores se formam pela prática e como os processos formais de formação pedagógica específica, propostos pela Instituição, articulam as práticas e priorizam as experiências profissionais, sociais e pessoais”

(p. 16-17). Para tanto, realizou entrevistas semidiretivas, tendo “aproximações com a metodologia das histórias de vida” (p. 168), com cinco monitores de larga experiência no Movimento e que tinham participado da formação ofertada pelo Movimento das EFAs, oriundos de três estados brasileiros. O trabalho analisa as formações pedagógicas de monitores formalizadas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) (BEGNAMI, 2003).

Os dados coletados pela pesquisa revelaram

o quanto as pessoas se formam por si mesmas, através da observação, da conversa com os colegas mais experientes, das discussões e debates nas reuniões de equipe, na interdisciplinaridade vivenciada nos planos de estudo com os alunos, na troca de saberes com as famílias, na participação em movimentos sociais... Todo esse processo vai constituindo-se numa amálgama e construindo o que é cada um hoje na sua maneira de ser, sentir, pensar e agir como monitor na Escola e na sociedade (BEGNAMI, 2003, p. 05).

Outro dado identificado é que a Formação Pedagógica Inicial na PA se baseia em uma estrutura que segue os preceitos da “alternância integrativa”, aquela “que valoriza as experiências adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação”. Nesse caso, o autor afirma que “a prática não serviria apenas como ponto de partida e nem de aplicação, mas como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si”, aliás, “Um dispositivo de formação de monitores por e para a alternância”, em que os monitores “se envolvem de forma consciente e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e objetos de sua própria formação”. O estudo se destaca, além da análise, por se constituir em um elemento motivador dos monitores a investir na “autoformação”, na pesquisa e trabalho intelectual socializando seus saberes construídos doravante os diversos experimentos do cotidiano (BEGNAMI, 2003, p. 05).

Enfim, são três estudos importantes que contribuem para o nosso diálogo. A tese de Araújo (2013), embora analise a formação de monitores em nível superior em áreas comuns a qualquer escola, se destaca pelo reconhecimento da importância da abordagem da Pedagogia da Alternância mesmo em um curso dessa natureza, ou seja, a PA é base para formar o monitor em quaisquer situações formativas. Tal observação pode ser levada em conta na nossa análise concernente às demandas de oferta e certificação dos cursos de Formação

Pedagógica Inicial em nível superior, observadas nos dados coletados por nosso trabalho. Também mostra que a parceria com a universidade pode ser uma saída para promover a formação e certificação dos monitores em todas as suas necessidades, contudo desvela o desafio de oferta de um processo formativo que dê conta das especificidades do processo educativo diferenciado da EFA, na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Os estudos de Begnami (2003) e Jesus (2007) têm correlação direta com o nosso objeto de estudo. Tratam da formação dos monitores especificamente na PA, em ações engendradas pelo Movimento das EFAs. A nossa dissertação se aproxima mais das duas dissertações apresentadas e pretende ser mais uma contribuição para a formação dos monitores na PA, mas não perdemos de vista a formação superior acadêmica dos monitores (principalmente as licenciaturas em Educação do Campo), que como tal também deve ser pensada.

Há pontos que aproximam nosso estudo das pesquisas destacadas, mas há outros que se diferem e, talvez, se complementem. Uma das distinções é que nosso estudo se dá em um território onde ainda não se encontram pesquisas sobre a formação de monitores, o Médio Jequitinhonha (MG), diferente de Begnami que tem no seu estudo um olhar amplo no âmbito nacional e que buscou para a análise somente monitores de larga experiência e com formação na PA. Nossos sujeitos também atendem ao critério de ter tido alguma experiência formativa na PA, três deles experienciaram a Formação Pedagógica Inicial (FPIM) e têm também larga vivência no trabalho da EFA, contudo, outros quatro monitores apresentam pouca experiência profissional e participaram apenas de uma sessão da Formação Emergencial Pedagógica (FEP) que ocorreu no ano de 2014. No todo, são cinco egressos das EFAs em que trabalham e de outra EFA da região. Esse variado perfil pretende abarcar uma visão mais ampla da formação desses sujeitos.

Diferentemente desses dois estudos que pesquisaram processos de formação regulares, nossa pesquisa se inseriu em um contexto sociohistórico diferente, pois, nos últimos anos, não foi possível um processo de formação periódica e estabelecida para com os monitores. Acontecem encontros pontuais de acordo com as condições e esforços das EFAs e AMEFA, o que nos leva a uma intenção de levantar dados que subsidiem um processo de avaliação, planejamento e de luta para a conquista de políticas públicas que assumam a manutenção de um plano de formação regular desses educadores. Nosso trabalho tem uma perspectiva de apresentar uma contribuição político-epistemológica a esse Movimento e sociedade, a partir

da problematização de sua prática. Portanto, concluímos que nosso estudo possibilita uma apresentação de um novo trabalho sobre o tema e, como tal, agregará novos dados ou outros que confirmem (ou não) as questões já colocadas pelos autores.

Outro elemento importante a observar é o espaço de tempo entre as pesquisas da formação na PA, considerando as duas dissertações afins: a primeira em 2003 (BEGNAMI), a segunda, quatro anos depois (JESUS). O nosso estudo (concluído em 2015) vem oito anos depois. Portanto, existe, um hiato no que diz respeito às pesquisas sobre a formação de monitores na PA.

Acabamos de apresentar um cenário de poucas pesquisas na área da formação dos monitores na PA com as quais dialogaremos acerca de nossa questão de pesquisa: *De que forma os processos formativos implementados pela AMEFA contribuem (ou não) para o fortalecimento da PA?* A necessidade de se pensar e (re) pensar a formação desses atores sociais cresce a cada dia, devido às transformações no mundo do trabalho, em especial no campo, incluindo as mudanças de perfil dos jovens que moram e trabalham no campo, exigindo dos monitores novas competências face à realidade atual.

Esse fato eleva a relevância e responsabilidade desse nosso estudo a fim de tentarmos acrescentar contribuições fundantes a esse processo e também do curso de mestrado em Educação do Campo, considerando o fato de focalizarmos territórios que historicamente foram renegados, e pode, assim, contribuir para ressignificar os processos de formação na PA.

Como diretriz do movimento nacional das EFAs, cada regional²² se responsabiliza pela formação dos monitores de suas EFAs filiadas, através da Formação Pedagógica Inicial (FIPM), que consiste em uma formação na PA com um prazo aproximado de dois anos e meio, formatada e proposta pela Equipe Pedagógica Nacional - EPN, desde 1998. Essa formação tem como produto o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP, que é uma pesquisa com o compromisso de intervir em uma problemática da EFA. Porém, nos

²² A terminologia “regional” se refere à junção e organização de EFAs em esferas regionais que facilita a vivência de Movimento e integração a nível nacional. Tal definição é em algumas situações um pouco confusa, há casos em que num mesmo estado existem regionais diferentes, como é o caso do estado do ES e BA e outra situação é a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT) que abrange 04 estados diferentes (Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Tocantins). Segundo Begnami (2013), são encontradas atualmente 12 regionais de EFAs filiadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

últimos anos, a AMEFA não dá continuidade a essa formação em Minas Gerais por entender a sua inviabilidade diante dos resultados negativos avaliados e a ausência de apoio financeiro para tal.

Um dos desafios é a rotatividade dos monitores nas EFAs e, conseqüentemente, no curso. Poucos conseguiram concluir os cursos iniciados, porque saíam das EFAs. A partir daí, encontrou-se como saída a realização de Formações Emergenciais Pedagógicas - FEPs, uma oficina com duração de uma semana (40 horas) em que perpassa de forma prática o trabalho do monitor em três eixos: os princípios fundamentais de uma EFA, a aplicação dos Instrumentos Pedagógicos (IPs) no ciclo da Alternância e o papel do educador diante do regimento interno da sua escola. Essa semana de formação tem como objetivo principal capacitar os novos monitores que chegam às EFAs.

Nesse contexto, nossa pesquisa se coloca frente a processos formativos já implementados desde o final da década de 90. Propomo-nos a pesquisar os monitores de uma prática educacional que vai exatamente na contramão do projeto de sociedade vigente, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Essas são instituições educacionais que promovem uma formação voltada para a vida de comunidade, ao invés da celebração individualista; para a agricultura familiar e a agroecologia, ao invés do agronegócio; para a valorização das relações de gênero e das diferentes etnias.

Nossa dissertação denominada *Formação em Pedagogia da Alternância: um Estudo sobre os Processos Formativos Implementados pela AMEFA junto aos Monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG* pretende apresentar as transformações desejadas com a pesquisa a partir dos seguintes objetivos. São eles:

Objetivo Geral: investigar os processos formativos adotados e implementados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha, na perspectiva de compreender se esses processos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância em sua atuação profissional.

Especificamente, objetivamos:

- a) compreender como se processa historicamente a formação de monitores das Escolas Famílias Agrícolas em âmbito nacional, no estado de Minas Gerais, enquanto sujeitos da própria história, especialmente nas EFAs do Médio Vale do Jequitinhonha e contribuir para (re) formulações de processos formativos;
- b) caracterizar os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha no sentido de compreender suas estruturas, concepções e formas de implementação;
- c) contribuir para a sistematização de uma avaliação, a partir do que dizem os monitores, que dê subsídio para (re) significar um Plano de Formação Inicial e Continuada dos Monitores das EFAs de Minas Gerais.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa prevalecendo a natureza descritiva na sua análise de dados, que recorreu à análise de conteúdo, com base em Bardin (2011).

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação e participação de eventos associativos e acadêmicos do Movimento das EFAs em nível estadual e nacional e momentos formativos de monitores, uso de questionários semiestruturados, diário de campo e análises documentais de relatórios e arquivos internos da AMEFA e, principalmente, do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (CEFFAs, 2003). Realizamos ainda *entrevistas semiestruturadas* com 07 monitores de EFAs do Médio Jequitinhonha (MG) cujo trabalho empírico alcançou um perfil diversificado de monitores, como já citado anteriormente.

Consideramos também diálogos informais com monitores e lideranças do Movimento estadual e nacional. Nesse sentido, destacamos conversas importantes com João Batista Begnami²³ e Idalino Firmino dos Santos,²⁴ os quais contribuíram para a contextualização das formações implementadas ao longo da existência da AMEFA. Portanto, neste trabalho, optamos por privilegiar a junção de saberes advindos de distintas fontes do Movimento das EFAs.

²³ Atuou como coordenador da EFA de Jacaré (Itinga-MG), como Secretário Executivo da AMEFA por dez anos (1998-2008) e Assessor Pedagógico da UNEFAB. Atualmente, é Consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - na Secretaria da Agricultura Familiar - SAF - do Ministério do Desenvolvimento Agrário e militante do Movimento das EFAs.

²⁴ Ex-aluno da EFA de Caculé (Bahia) e EFA de Olivânia (Espírito Santo). Atuou como coordenador e monitor de várias EFAs de Minas e como Coordenador Pedagógico da AMEFA. Atualmente, desempenha o papel de Secretário Executivo dessa mesma instituição.

O nosso trabalho se estrutura em cinco capítulos. No *Capítulo I*, apresentamos nossas perspectivas teórico-metodológicas, delineando a investigação fundada em uma perspectiva qualitativa. Apresenta a construção de nosso caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, bem como o desenho investigativo, onde justificamos escolhas dos procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da construção e escolha da questão de pesquisa e, sobretudo, dos sujeitos pesquisados. Contamos com as contribuições importantes de autores como Teixeira (2013), Ludke e André (2013), entre outros.

No *Capítulo II*, fazemos uma discussão sobre a Educação do Campo, resgatando seu processo histórico e princípios que sustentam esse paradigma, bem como seus principais desafios, perspectivas e correlações com a formação dos educadores do campo, que inclui os monitores das EFAs. Também dialogamos com autores como Leite (2002), Caldart (2012), Arroyo (1999, 2007, 2012), Antunes-Rocha (2010), Fernandes (2006), Vendramini (2010), Fernandes (2011), Menezes Neto (2009), dentre outros.

O *Capítulo III* trata do trabalho da EFA com foco especial na Pedagogia da Alternância - PA, seus pressupostos históricos, técnicos políticos e epistemológicos, contextualizando o espaço de atuação de nossos sujeitos pesquisados, os monitores. Nesse bojo, dialogamos com os principais autores que escrevem e/ou vivenciam a Alternância, tais como: Begnami (2003), Burghgrave (2003); Nosella (2013), Zamberlan (2003), García-Marirrodriaga (2010), Jesus (2011), Gimonet (1999, 2007) e Queiroz (2004).

Em seguida, no *Capítulo IV*, trazemos o panorama atual dos monitores das EFAs de Minas Gerais, apresentando informações acerca da experiência socioprofissional e formação desses sujeitos, com base na aplicação de questionários a 110 monitores que atuavam nas EFAs de MG em 2014.

O *Capítulo V* é onde descrevemos e analisamos os processos formativos (a Formação Pedagógica Inicial e a Formação Emergencial Pedagógica) implementados pela AMEFA junto a monitores de EFAs do Médio Jequitinhonha. Analisamos aspectos essenciais que respondem à nossa questão de pesquisa no tocante à relação entre a formação de monitores na PA e a sua implementação no trabalho pedagógico da EFA em Alternância.

Por fim, trazemos as *Considerações Finais*. Rememoramos o processo percorrido, bem como as questões que nos motivaram e que nos acompanharam no presente estudo. Apresentamos os dados evidenciados na pesquisa com base nos sujeitos pesquisados (monitores) e na análise documental, entre outros instrumentos de coleta, propiciando-nos uma análise do caminho proposto e o lugar a que chegamos durante a pesquisa. Em suma, evidenciamos a relevância da formação dos monitores na PA, ao mesmo tempo em que desafios importantes acontecem e interferem no processo de formação. Pudemos perceber lacunas e propor ações que a nosso ver contribuem para fortalecer a ação formativa, a implementação da PA e o desenvolvimento do projeto EFA como um todo. Nesse bojo, também sugerimos novas questões para outras pesquisas na área e no Movimento como um todo. E assim, apresentamos mais este trabalho que pretende ser uma contribuição à área da formação dos monitores. Entendemos que este estudo se deu em um processo de construção e, embora finalizando, indica que esse tema está longe de ser esgotado, portanto, inacabado.

Esperamos que nosso trabalho acadêmico possa contribuir para a ação do Movimento das EFAs, apontando análises e questionamentos que podem subsidiar debates, reflexões e ações desse Movimento no ato de repensar o processo de formação de seus educadores, bem como a luta por políticas públicas que garantam essa e outras demandas vitais para a implementação da Alternância em Minas Gerais e no Brasil.

CAPÍTULO I - “PASSO A PASSO, POUCO A POUCO, O CAMINHO SE FAZ”: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Não esqueçamos nunca que a vida não cabe nas teorias, mas que as pesquisas são vitais para irmos em frente. São elas, quando realizadas ligadas à realidade, que vão problematizar nossas práticas e requalificá-las numa relação de contínua construção”.

Antônio Baroni²⁵

Esse capítulo se propõe a descrever o caminho metodológico percorrido para a construção dessa pesquisa, ocorrida durante o Mestrado Profissional em Educação do Campo. Apresentamos os instrumentos utilizados, mas também damos atenção especial ao processo percorrido que nos fez chegar até aqui.

Após a aprovação no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação do Campo, ocupamo-nos em refletir acerca do caminho a percorrer na pesquisa. Colocamos à prova nossa questão de pesquisa e metodologia apresentadas inicialmente por várias vezes, mudamo-la, até termos clareza do que gostaríamos de saber, ou seja: de que forma os processos formativos implementados e adotados pela AMEFA, junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha (MG), contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância (PA) na atuação profissionais desses sujeitos?

As disciplinas cursadas no mestrado, bem como as várias leituras sobre diversas temáticas na Educação do Campo, trouxeram contribuições fundantes e, ao mesmo tempo, inquietações e indagações em relação ao que estávamos pesquisando. Em uma relação dialética de construir, desconstruir e reconstruir, nosso projeto se (re) fez a partir dos debates intensos com os colegas de curso, com a orientação, a partir das reflexões emergidas das várias leituras realizadas, a partir da interação social e profissional constante no Movimento das EFAs, incluindo o contato com a equipe da AMEFA e com os vários atores atuantes nas EFAs (famílias de agricultores, alunos, monitores), mas, sobretudo, a partir do contato com os monitores durante as entrevistas semiestruturadas. Foi nesse momento que entendemos realmente o que deveríamos pesquisar.

²⁵ Antônio Baroni é agricultor e presidente da UNEFAB.

Trazemos acima um trecho motivador escrito por Antônio Baroni, agricultor do estado do Mato Grosso e atual presidente da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Como liderança do Movimento das EFAs em âmbito nacional, ele reconhece a importância da pesquisa “problematizar” e “requalificar” a prática pedagógica da EFA e adverte que as pesquisas devem estar a serviço da vida, da prática, que é maior que as teorias, estimulando assim a atitude da práxis pedagógica, defendida por Paulo Freire. Tentamos, ao longo desse processo, refletir sobre esse recado e, assim, traçar um plano de ação de pesquisa que pudesse atender epistemologicamente também a esse Movimento. Partindo desse contexto, atentamo-nos para a importância de compreendermos melhor como o Movimento das EFAs tem discutido essa pauta, a pesquisa, para assim, inserirmos nosso trabalho. Portanto, apresentamos a seguir uma breve discussão a respeito.

1.1 A pesquisa no contexto das Escolas Famílias Agrícolas

O tema da pesquisa foi amplamente discutido no III Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil: Práticas e Pesquisas sobre a Formação em Alternância e Sustentabilidade, que ocorreu em Belo Horizonte (MG), na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2012. Momentos de intensas e tensas discussões ocorreram sobre a pesquisa e o tema da sustentabilidade no movimento das EFAs. Desse encontro foi produzido e publicado recentemente o livro *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*, no qual encontramos importantes contribuições para esse tema, tais como, as discussões sobre a pesquisa da professora Inês da Assunção de Castro Teixeira²⁶ (2013). Seu artigo se destaca pela metodologia utilizada na construção, em forma de cartas ao leitor. Aliás, o próprio nome já revela: *Entre inquietações e quietude: nas cartas, a pesquisa*.

Para Teixeira, “Falar de pesquisa é dizer do que nos move e nos resolve. Por isso, falar de pesquisa é dizer de nossas inquietações e esperanças de uma vida de bem viver para todos/as”. Ademais, a pesquisa é um importante elemento de capacitação e compromisso, mas o seu sentido principal está na possibilidade de construir “um mundo melhor” (TEIXEIRA, 2013, p. 109). Tornar um mundo melhor não diz respeito somente às pessoas, mas a todos os seres vivos, ao meio ambiente e às situações existentes no mundo de forma geral. Porém não

²⁶ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

queremos e nem podemos falar de tudo isso; daí a necessidade de delimitar aqui o nosso foco nesta pesquisa que envolve os seres humanos em uma perspectiva de entender um pouco da problemática da pesquisa no âmbito das EFAs.

Essa autora afirma que a pesquisa é “antes de tudo uma atitude, uma certa forma de se colocar e olhar o mundo, é um certo tipo de conduta e de postura de nossa parte”. Mas qual atitude? Ou seriam atitudes? Para ela (2013, p. 110-113), é uma atitude de pesquisa, a qual envolve algumas características importantes e sérias, como:

- a) ter a dúvida como caminho para se chegar a algum lugar, com uma suspeita constante daquilo que vê, ouve e percebe. “É um permanente interrogar e interrogar-se.”;
- b) colocação de si diante do mundo com uma postura:

de olhar e não somente ver; de interrogar e não apenas de perguntar; de escutar e não somente de ouvir; de observar com cuidado e atenção: do largo ao estreito, do grande ao pequeno; é examinar do direito ao avesso, do visível ao invisível, saindo da superfície e do imediato. [...] é mais do que descrever, porque é tentar compreender e interpretar as dinâmicas, os processos, os fenômenos, para além de sua aparência [...].

- c) não abrir mão de um pensamento aberto e livre, entendendo que as ideias não podem ser prontas e acabadas para a reflexão crítica;
- d) não perder de vista o contexto no qual o objeto da pesquisa está inserido, sua “historicidade”. É preciso refletir sobre o contexto, principalmente, sobre as situações que o envolvem, construindo uma trama de questões: “quais os interesses em disputa nesse contexto, quais as relações de poder e os interesses implicados na pesquisa, quais as circunstâncias em que o objeto de investigação e a própria atividade de pesquisa se inserem?”;
- e) desconsiderar “os preconceitos, as pré-noções, os estereótipos, os fundamentalismos, os sectarismos, as ortodoxias”. Para Teixeira, esses comportamentos agem contrariamente à pesquisa (TEIXEIRA, 2013, p. 110-113).

A discussão da professora apresenta a pesquisa como uma atividade complexa e dinâmica. Analisando o movimento da Educação do Campo, da Escola Família Agrícola (EFA) e também de outros movimentos, já é possível encontrar vários pesquisadores que fazem parte

dos contextos pesquisados, pesquisadores-orgânicos. Contrariando a velha lógica positivista²⁷ do distanciamento completo do objeto de pesquisa, percebemos que nesse caso é mais impossível ainda o distanciamento, e, como tal, o envolvimento é ainda maior.

Essa afirmação se dá na minha própria experiência pessoal e profissional, por me sentir parte do Movimento das EFAs de MG e do Brasil e, ao mesmo tempo, atuando como pesquisador dessa prática, no que concerne à formação dos monitores na Pedagogia da Alternância (PA). Portanto, exige também um esforço grande de nós pesquisadores para não nos perdermos nessa função reflexiva do pesquisar e, assim, poder potencializar e/ou questionar e criticar aquilo que de repente pensamos conhecer. Nessa lógica e tendo como ponto de partida as características apontadas por Teixeira, é importante nos perguntarmos: Como praticar a dúvida nesse meio com tanta vontade de (re) afirmar as coisas? Como se colocar diante do mundo da Educação do Campo, em especial ao mundo das EFAs? Como ser crítico e autocrítico? Como ver a realidade de dentro dela? Como não ser preconceituoso comigo mesmo e com as situações que envolvem o seu Movimento? Os pesquisadores e integrantes do Movimento das EFAs, Begnami e Peixoto, afirmam que:

Na nossa concepção de educação e pesquisa, a interação entre os atores e fatos é imprescindível. Não existe necessariamente um afastamento do/a pesquisador/a. Afinal somos nós pesquisando os nossos trabalhos, nossa prática socioeducacional. Isso implica em um envolvimento visceral com a realidade, um mergulho profundo no dia a dia e em tudo o que envolve as interações entre o CEFFA e o meio e vice-versa.

[...]

A pesquisa para os CEFFAs é uma abordagem da realidade, a partir da práxis, tendo sempre em mente a dinâmica da Pedagogia da Alternância, garantindo um comprometimento com a realidade e uma resposta efetiva ao movimento (BEGNAMI; PEIXOTO, 2013, p. 264).

²⁷ O positivismo tem como grande expoente Augusto Comte, conhecido como o sistematizador desse paradigma, no século XIX. Apesar de ter esse século como marco, suas raízes se encontram ramificadas desde o século XVI. Como princípios que sustentam essa proposta científica, podemos destacar “a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos, mas resulta evidente que para ligar os fatos existe ‘necessidade de uma teoria’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 34-37). Uma das características do positivismo é o isolamento do fato estudado, com a bandeira da neutralidade científica erguida, bem como a repulsa ao “conhecimento metafísico” (TRIVIÑOS, 1987; FREITAS, 2003; BEHRENS & OLIARI, 2007), além das finalidades da “explicação, o controle, a predição, a formulação de leis gerais e considerando a realidade como objetiva e apreensível [...], independente de valores”. Dessa forma, interessa ao positivismo “a explicação causal, as generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento” (FREITAS, 2003, p. 02-03). O positivismo foi condensado pela “consciência filosófica da ciência moderna” a partir do racionalismo de René Descartes e do empirismo de Francis Bacon (SANTOS, 2005, p. 06). Esse paradigma teve pleno domínio nas formas de fazer ciência considerando os séculos passados, principalmente na ciência moderna. Por essa forte influência, é conhecido também por paradigma moderno.

Na perspectiva da pesquisa enquanto prática social, Teixeira assinala que “tanto os sujeitos e situações pesquisados quanto os pesquisadores/as são seres humanos, são sujeitos de cultura, são historicidade, diferentemente do que se passa com outras áreas da ciência e da pesquisa”. Isso reforça o questionamento e aprimoramento de nossa postura, de nossa atitude diante da pesquisa (TEIXEIRA, 2013, p. 120).

Essa reflexão nos faz avançar em nossa atitude de pesquisar de dentro do movimento da Educação do Campo, nas situações específicas das EFAs. É preciso entender que ali estão sujeitos sociais e históricos e que possuem as marcas da experiência na terra, sejam como educadores, educandos, famílias, gestores, entre outros, inclusive fazendo a interpretação daquilo que eles interpretam.

Contudo, entendemos que é preciso educar sujeitos pesquisadores, educar pesquisando e pesquisar educando. Observando a proposta político-pedagógica da EFA que se dá através da Alternância, percebemos que a pesquisa é um dos princípios considerado na construção do saber. O processo de ensino/aprendizagem começa quando o aluno realiza uma pesquisa de sua realidade com sua família, comunidade ou região, através do Plano de Estudo (PE).²⁸ A partir daí, o processo educativo se baseia nas informações apreendidas nessa pesquisa da realidade e tendem a aprofundar e a intervir nas demandas apontadas através da ciência, devolvendo posteriormente um retorno à realidade outrora pesquisada.

Portanto, é imprescindível que as EFAs aprimorem a sua atividade de pesquisa junto aos estudantes e famílias, inclusive, incluindo esse tema no currículo estudado como uma atividade a ser sempre aprofundada e aperfeiçoada. Nesses termos, a pesquisa é defendida como o princípio que une saberes diversos para a construção do processo educativo da EFA.

1.2 Direcionando nosso caminho investigativo: a pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa tem como contexto o paradigma²⁹ da Educação do Campo, e de forma mais específica, a Pedagogia da Alternância praticada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs),

²⁸ Aprofundaremos esse e outros instrumentos pedagógicos no terceiro capítulo deste trabalho.

²⁹ O termo paradigma significa etimologicamente “modelo ou padrão”, originando da palavra grega “*parádeima*” (VASCONCELLOS, 2002). “Thomas Kuhn (1996) foi o autor que trouxe o termo para dentro do discurso e dos debates da comunidade científica nos anos sessenta, colocando uma nova perspectiva no fazer filosofia da

onde atuam os sujeitos sociais dessa pesquisa, os monitores. Diante dessa realidade, entendemos a importância de optar metodologicamente pela Pesquisa Qualitativa, adequada às abordagens adotadas para a pesquisa, de forma que possamos alcançar nossos objetivos. Segundo Ludke e André (2013), tem se notado cada vez mais o interesse de pesquisadores da educação pela investigação qualitativa, também chamada, pesquisa naturalística.

A seguir, elencamos cinco características marcantes da Pesquisa Qualitativa, conforme Ludke e André (2013, p. 12-14) e Bogdan e Biklen (1994):

- a) a presença do pesquisador é o instrumento principal da ação de pesquisa. Na investigação qualitativa, ele investe um tempo prolongado na realidade pesquisada, na relação intensa com os sujeitos participantes. Essa ação faz-me refletir e a destacar a minha presença contextualizada no território vivo da pesquisa durante todo o curso do mestrado, como recomenda também Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 160), sobretudo, nas ações específicas e gerais do Movimento das EFAs, em que trabalham os monitores pesquisados, e do Movimento EFA como um todo, por força das ações profissionais casadas com a intencionalidade da pesquisa. Mais do que presenciar fatos, participamos da ação construtiva, refletindo, interagindo;
- b) a coleta de dados tem a predominância da ação descritiva, incluindo a riqueza da descrição através de “palavras ou imagens”;
- c) o processo tem maior relevância que o produto. Nesse sentido, o pesquisador deve se interessar por “como” a problemática reflete nas ações e atividades do dia a dia. Nesse sentido, a Pesquisa Qualitativa se ocupa a “analisar processos, e não objetos”, constituindo um dos princípios que defende Vigotski (2007, p. 63);
- d) a atenção especial do pesquisador ao significado dado pelas pessoas “às coisas e à sua vida”, à forma “como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”, considerando os diversos pontos de vista;
- e) O processo analítico dos dados segue o processo da indução, quando os pesquisadores não têm uma preocupação “em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12-14; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

ciência olhando para a história da ciência. Embora o termo paradigma tenha assumido no discurso acadêmico sentidos os mais variados, ele lembra a necessidade de existência de um consenso em relação a referentes analíticos básicos, historicamente constituídos e institucionalizados organicamente, após um movimento pré-paradigmático, ou, após crises dentro de um paradigma já instalado” (GATTI, 2006, p. 27).

Essas características refletem bem o nosso processo de pesquisa. A inserção e o nosso contato (enquanto pesquisador) com a realidade pesquisada foi constante, muito motivado pela ação casada do trabalho e pesquisa a qual se materializa a partir de um processo de construção na delimitação de nosso objeto de pesquisa. Contudo, a característica assinalada acima na letra *b* é preponderante em nosso trabalho, a ação descritiva, já que nossos objetivos procuram caracterizar e descrever de forma qualitativa e pormenorizada a formação dos monitores na PA. Assim, entendemos que todos os dados inerentes à realidade pesquisada deveriam ser considerados na análise. Estivemos atentos a todos os elementos visíveis e invisíveis, formais e informais, ditos e não ditos no processo da pesquisa que pudessem nos levar à investigação do problema estudado. Assim, afirmamos que, na análise de dados desse trabalho, predomina a descrição, na qual buscamos subsídios frequentes nas citações dos sujeitos para afirmar e proporcionar esclarecimento a um determinado assunto ou ponto de vista.

A forma descritiva segue um dos princípios da Abordagem Qualitativa, entendendo que aí se encontram significados importantes e impregnados no contexto socioprofissional estudado. A partir daí, cabe-nos interpretá-los considerando sua realidade. Em suma, ocupamo-nos com a interpretação do que foi dito pelos sete monitores entrevistados, dialogando com outros dados coletados, através de documentos, questionários, observação etc., a fim de investigar se os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA têm contribuído (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional dos monitores.

1.3 Os sujeitos de nossa pesquisa

Consideramos como os sujeitos principais de nossa pesquisa sete monitores entrevistados em outubro e novembro de 2014, que atuam nas EFAs do Médio Vale do Jequitinhonha-MG. A seguir, apresentamos o QUADRO 02 que reúne uma caracterização específica dos nossos sujeitos pesquisados.

QUADRO 02

Caracterização dos sujeitos da pesquisa - outubro/novembro de 2014

Entrevistados	Idade (anos)	Tempo de trabalho na EFA	Egresso de EFA?	Formação acadêmica de nível superior ou técnica de nível médio em outra instituição	Formações em Pedagogia da Alternância de que participou	Funções exercidas na EFA
Monitor 1	52	17 anos	Não	- Técnico Agrícola pela Escola Federal Agrotécnica de Salinas (MG) - Tecnologia em Gestão de Agronegócios (nível superior)	- 01 curso de Formação Emergencial Pedagógica (FEP) ³⁰ - 01 curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (FPIM)	Coordenador pedagógico e monitor de Zootecnia
Monitor 2	30	11 anos	Não	- Licenciatura em Matemática - Graduação em Administração de Empresas - Especialização em Ensino de Matemática	- 01 curso de FEP - 01 curso de FPIM (incompleto) ³¹	- Monitor de Matemática, Física e Braille - Coordenador Pedagógico (interino)
Monitor 3	26	8 anos	Sim	- Licenciatura em Educação do Campo (LEC) - Especialização em Educação do Campo	- 02 cursos de FEP - 01 curso de FPIM (incompleto)	- Monitor de Empreendedorismo e Projeto Profissional do Jovem - Coordenador Pedagógico
Monitor 4	20	2 anos e 9 meses	Sim	LEC (<i>em curso</i>)	- 01 curso de FEP	- Monitor de Zootecnia - Supervisor de Estágios
Monitor 5	22	1 ano e 3 meses	Sim	LEC (<i>em curso</i>)	- 01 curso de FEP	- Monitor de Agroindústria - Coordenador do Setor Agropecuário
Monitora 1	23	4 anos ³²	Sim	LEC (<i>em curso</i>)	- 01 curso de FEP	- Monitora da Secretaria Escolar - Mobilizadora Social de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)
Monitora 2	19	9 meses	Sim	LEC (<i>em curso</i>)	- 01 curso de FEP	- Monitora de Zootecnia, Empreendedorismo, Agricultura e Agroecologia

Fonte: Elaboração própria do autor, conforme dados levantados nas entrevistas (2014).

³⁰ O entrevistado é um dos poucos que concluiu o curso de Formação Pedagógica Inicial com a apresentação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP) e é também remanescente da primeira turma desse curso de formação na Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. Quando realizada a entrevista, ele se encontrava afastado há um ano e oito meses por motivo de saúde.

³¹ Os monitores com essa formação “incompleta” participaram de todas as sessões formativas, faltando apenas defender o PPEP.

³² Nesses quatro anos, a monitora foi contratada pela EFA apenas nos últimos oito meses. Ademais, a entrevistada trabalhou em dois projetos em uma parceria AMEFA/EFA de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER (ATER Mulher e ATER Jovem); também atuou em outro projeto em uma parceria STR local/EFA. Mesmo executando projetos com atividades diferenciadas, a entrevistada afirma que sempre teve a EFA como base para a realização das atividades dos projetos e concomitantemente às atividades dos projetos, exercia atividades de monitoria na EFA durante todo esse tempo, sobretudo, como voluntária. Portanto, consideramos os quatro anos como experiência profissional de monitora.

Inicialmente, nosso Projeto de Pesquisa pretendia estudar os casos de algumas EFAs para analisar a formação dos monitores na PA. Durante o percurso, entendemos que deveríamos pesquisar os monitores em vez das escolas, ouvindo os verdadeiros protagonistas dos processos formativos, a fim de saber o que eles pensam sobre a formação que lhes é ofertada pela AMEFA.

O recorte regional para trabalhar com monitores que atuavam no Médio Jequitinhonha estava claro desde o início, dada a nossa proximidade geográfica e profissional que permitia condições mais favoráveis para a realização da pesquisa. Mas como eleger os monitores a serem entrevistados? A pesquisa exploratória realizada com 110 monitores de Minas através de questionários (que iremos contextualizar mais à frente) revelou um panorama de monitores jovens na sua maioria, com pouca experiência de trabalho e sem formação na PA; por outro lado, destacavam-se um número considerável de monitores egressos das EFAs e egressos ou cursando a Licenciatura em Educação do Campo em alguma universidade de Minas. O panorama geral nos deixou perplexos e preocupados, sem saber a princípio se entrevistávamos uma amostra de cada perfil ou se focávamos em apenas um perfil. O ímpeto emocional era de querer pesquisar tudo.

Em uma primeira versão do plano de ação das entrevistas, buscamos um perfil variado: monitores com larga e pouca experiência de trabalho na EFA, monitores com e sem formação na PA, egressos de EFAs, egressos e alunos das Licenciaturas em Educação do Campo (LEC). Propusemo-nos a entrevistar todos os monitores que atuavam nas EFAs do Médio Jequitinhonha, cerca de quarenta sujeitos, contemplando assim esse panorama. Avaliando nossas condições, esse número abaixou para dezenove e depois para nove monitores que foram finalmente entrevistados. Influenciado pelas observações e contatos com o Movimento, em um ímpeto de ainda querer ir além, achamos pertinente que fossem ouvidos também alunos e pais das EFAs, a fim de que pudéssemos avaliar como o processo de formação dos monitores estava chegando lá na ponta, na realidade do aluno e sua família. Nesse sentido, entrevistamos também dois alunos e duas mães de alunos, somando ao todo treze entrevistas realizadas, inclusive com equilíbrio de gênero, porque fazia parte desse grupo seis mulheres e sete homens, cujas respostas foram gravadas, transcritas e tabuladas. Porém, com a delimitação de nossa questão de pesquisa de forma sólida e decisiva, decidimos considerar os dados de apenas sete monitores, pois haviam participado de alguma formação em PA, promovida pela AMEFA, como podemos confirmar no QUADRO 02. Nesse ato, excluimos

duas monitoras que ainda não tinham essa formação e também os dados referentes às entrevistas com alunos e pais, partindo também do pressuposto de que não coletamos dados suficientes para uma análise da formação dos monitores a partir de alunos e pais. Analisar como a formação dos monitores chega até os alunos, suas famílias e comunidades já é, em si, uma questão de pesquisa que merece profundidade de natureza similar ou maior à qual estamos realizando nesse trabalho.

A dificuldade maior se dava à medida que nossa questão de pesquisa não estava clara e delimitada. Percebe-se no QUADRO 02 um desequilíbrio de gênero (cinco homens e apenas duas mulheres). cremos que, a partir dessa contextualização, fica claro o porquê da diferença de gênero (tema tão debatido pelo Movimento das EFAs), que se deu fruto do processo de construção e não na intencionalidade do autor desse trabalho.

Enfim, são sete os sujeitos entrevistados e considerados pela nossa pesquisa. Nesse quadro, ouvimos três monitores de larga experiência e formação na Pedagogia da Alternância; dos quais dois deles têm mais de trinta anos de idade. Coincidentemente, os três exercem a função de coordenação pedagógica da EFA (considerando que o Monitor 1 está afastado do trabalho, o que possibilitou que o Monitor 2 assumisse interinamente o seu lugar). Um desses sujeitos (Monitor 1) é remanescente da primeira turma de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (FPIM) promovida pela AMEFA, com conclusão no ano 2000; aos outros dois faltou apenas defender o PPEP para completar o curso. Em suma, esses monitores contribuem para nossa pesquisa, rememorando as vivências e experiências que tiveram no curso FPIM, ajudando-nos na descrição e análise dessa formação.

Os outros quatro monitores variam a idade entre 19 e 23 anos, identificando um perfil jovem que coincide com o pouco tempo trabalhado na EFA. Além disso, eles tiveram uma única experiência em formação na PA, que foi a Formação Emergencial Pedagógica (FEP) ocorrida em maio de 2014.

Considerando os sete entrevistados, cinco deles são ex-alunos das próprias EFAs em que trabalham, com exceção de uma monitora que concluiu o Ensino Médio em outra EFA da região do Vale do Jequitinhonha. Todos esses concluíram o Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelas EFAs de Ensino Médio de forma integrada e atuam principalmente na área agropecuária. Esse quadro confirma uma tendência no Movimento de alunos que se tornam

monitores, revelada também na aplicação dos questionários aos 110 monitores, que veremos no Capítulo IV deste trabalho.

Um monitor já concluiu a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, e outros quatro monitores também estão cursando essa pós-graduação em duas universidades de Minas (UFMG e Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM). Esses dados cruzam com as informações também coletadas pelos questionários. Esse curso tem sido uma oportunidade de graduação de muitos monitores das EFAs, o que também consiste em uma aproximação com a categoria Educação do Campo. Os outros dois sujeitos se graduaram em faculdades particulares, sendo que um deles participou do Curso Tecnólogo em Gestão de Agronegócios, em uma parceria do Movimento das EFAs que envolveu monitores de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Constituiu-se uma oportunidade de formação acadêmica aos monitores da área técnica da agropecuária que não tinham curso superior. Apesar no nome “agronegócio”, afirma o Monitor 01 que o curso se deu em uma perspectiva agroecológica na valorização da agricultura familiar, fortalecendo o trabalho das EFAs.

As funções exercidas por esses sujeitos são variadas, evidenciando atribuições de coordenação, trabalho administrativo e a atividade de sala de aula nas diversas disciplinas. Decidimos manter o nome monitor mesmo diante dessa diversidade o que contempla o trabalho das EFAs, que caracteriza a função de monitor na complexa trama de atividades, como veremos no Capítulo III acerca da descrição do trabalho desse educador.

Também consideramos como sujeitos de nossa pesquisa os 110 monitores que responderam aos questionários aplicados em maio de 2014, oriundos de dezoito EFAs de Minas Gerais. Inicialmente, nossa intenção era fazer uma tarefa exploratória do tema e contexto da formação dos monitores. Contudo, diante do arcabouço de informações tão ricas e complexas, decidimos incorporar a discussão a este trabalho no Capítulo IV.

1.4 Ferramentas de coleta e análise dos dados

A pesquisa da formação de monitores dialoga com a implementação da Pedagogia da Alternância, metodologia pedagógica complexa e múltipla que leva em consideração as diversas realidades. Assim, entendemos que também os instrumentos e técnicas de pesquisa

deveriam se diversificar para dar conta de abarcar minimamente a realidade pesquisada e, conseqüentemente, responder aos objetivos específicos propostos: a) compreender como se processa historicamente a formação de monitores das EFAs no Médio Vale do Jequitinhonha, enquanto sujeitos da sua própria história e contribuir para (re) formulações de processos formativos; b) caracterizar os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha, buscando compreender sua estrutura, concepção e formas de implementação e; c) contribuir para a sistematização de uma avaliação, a partir do que dizem os monitores, de forma que dê subsídio para (re) significar um Plano de Formação Inicial e Continuada dos Monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha e de Minas Gerais, com vistas nas transformações sociais, culturais e políticas, desafios e oportunidades emergentes nos últimos anos. Nesse sentido, utilizamos distintas técnicas de coleta de dados: observação, análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e conversas informais. A seguir, intentamos em aprofundar as principais técnicas utilizadas.

1.4.1 A observação

A observação constitui uma possibilidade de contato próximo e pessoal daquele que pesquisa com o fenômeno estudado. Nesse sentido, aquele que observa (o pesquisador) se torna a ferramenta principal do processo investigativo, recorrendo aos saberes e experiências próprias para auxiliar na atividade interpretativa e de compreensão do fenômeno investigado (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Segundo essas autoras (p. 29), a observação varia de acordo com a “história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros”. Dessa forma, submetemo-nos a observar, participar e apreender dados para as reflexões de nossa pesquisa a partir de alguns eventos que julgamos importantes. Entendemos que nosso trabalho enquanto observador se aproxima da observação participante, pressupondo o nosso envolvimento nos eventos observados. Ao passo que participávamos da organização e articulação, somando forças para a realização desses eventos, estávamos atentos ao que estava acontecendo, aos mínimos detalhes e, principalmente, àquilo que gostaríamos de apreender. Para cada um dos encontros, focamos em roteiros específicos, contudo, o Diário de Campo é o principal instrumento utilizado nesse processo de observação.

Destacamos os seguintes eventos observados:

- a) *Debate Público sobre a Educação do Campo em Minas Gerais (agosto de 2013)*: esse evento foi promovido pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) em agosto de 2013, a partir de articulação da AMEFA. Ocorreu na sede da ALMG (Belo Horizonte - MG), onde pude discorrer sobre os avanços e desafios das EFAs de Minas e, na oportunidade, enfatizar a necessidade de apoio para o funcionamento e a formação dos monitores diante de dados levantados junto às EFAs em 2013. Enquanto pesquisador, buscamos observar e refletir nesse evento as relações de luta do Movimento das EFAs de Minas junto ao poder público estadual e federal (Secretaria do Estado da Educação, Assembleia Legislativa, INCRA, MDA, entre outros) e movimentos sociais do campo, na busca de fortalecimento da prática educativa das EFAs, sobretudo, a implementação da PA.
- b) *Assembleia Geral da AMEFA (agosto de 2013)*: ocorreu em Belo Horizonte também no mês de agosto de 2013 e reuniu representantes de todas as EFAs filiadas à AMEFA. Para nossa pesquisa, foi importante a observação e coleta do diagnóstico realizado junto às EFAs do estado. Nesse, destaca-se a demanda por formação na PA dos monitores, decorrente da ausência de formação desde 2011 e ao grande número de novos monitores ingressados nas EFAs recentemente. Tal diagnóstico foi debatido e impulsionou a deliberação e realização da Formação Emergencial Pedagógica que ocorreu posteriormente na EFA de Natalândia (MG) em 2014.
- c) *IV Congresso Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil e XI Assembleia Geral da UNEFAB (setembro de 2013)*: esses eventos tiveram como temática *Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Políticas Públicas: Diversidade, Princípios, Panorama e Desafios da Ação das Escolas Famílias Agrícolas na Formação Integral e Profissional de Jovens Rurais* e aconteceu em Gama-DF, em setembro de 2013. Esses eventos protagonizaram discussões e debates de representantes do Movimento Nacional das EFAs com movimentos sociais e sindicais do campo, com o governo federal (órgãos afins), representantes de universidades parceiras e pesquisadores. Aqui também objetivamos observar o diagnóstico realizado com os monitores presentes, que também enfatizaram a importância de rever o processo formativo dos monitores na PA.

- d) A participação nesses eventos se deu em um momento estratégico da nossa pesquisa, quando estávamos redesenhando o projeto de pesquisa. Diante dos diagnósticos realizados em âmbito estadual e nacional, foi reforçada ainda mais a relevância de pesquisar a formação dos monitores na PA. Também destacamos a observação das relações de busca de fortalecimento desse Movimento, o que nos ajudou muito a dialogar com os dados coletados nas entrevistas que trazem à tona a situação de dificuldade de manutenção das EFAs, da manutenção de um processo formativo na PA e de valorização do trabalho do monitor.
- e) *Encontro de Formação Emergencial Pedagógica de monitores (maio de 2014)*: esse encontro reuniu mais de 90 monitores de 18 das 20 EFAs do estado de MG, discutindo o tema *Juventude, Escola, Educadores e Diversidade no Contexto da Educação do Campo*. O evento ocorreu na EFA de Natalândia, situada na região do Noroeste de Minas. Além de ser um momento que nos possibilitou a aplicação de questionários com uma boa taxa de retorno, conforme melhor explicado adiante, oportunizou-nos observar e vivenciar a realização de uma FEP, bem como a sua dinâmica, a participação dos monitores, o currículo trabalhado, as metodologias utilizadas e, principalmente, os debates intensos dos monitores com as assessorias do curso. A observação desse evento foi primordial para melhor compreender e descrever a FEP.

Avaliamos, em geral, que a nossa presença não alterou em momento algum a dinâmica dos eventos, visto que, apesar de pesquisador, estávamos ali também como companheiros de luta e de trabalho.

Além das questões mencionadas, tais eventos internos do Movimento EFA permitiram-nos o contato com os sujeitos de nossa pesquisa em momentos associativos com definições de pautas, momentos de plena formação e outros de debate e luta pela conquista de melhores condições pela oferta do processo de formação promovido pelas EFAs de Minas e do Brasil. Também pudemos conhecer novos monitores e seus novos anseios, rever outros já tão conhecidos, o que permitiu conversas informais, discussões e reflexões sobre o tema que abordamos, além do acesso a dados produzidos e sistematizados pelo Movimento.

1.4.2 Análise Documental

A análise documental é mais um instrumento valioso que contribuiu para a construção de nossa abordagem qualitativa. Embora esse instrumento tenha sido pouco explorado na área educacional considerando seu uso em outros espaços sociais, no nosso trabalho se destaca por complementar “as informações obtidas por outras técnicas, [...] desvelando aspectos novos” para o problema pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 44-45).

Caulley (1981) citado por Ludke e André (2013, p. 45) afirma que a análise documental identifica “informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Da mesma forma, Guba e Lincoln (1981), citados pelas autoras acima, apontam que esse tipo de análise constitui uma “fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Portanto, “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Importante alertar para que o documento não seja “apenas uma fonte de informação contextualizada”, mas algo que surge de uma determinada realidade e fornece informações sobre essa mesma realidade (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 45).

A análise documental foi uma das principais fontes de dados para a construção do Capítulo V deste estudo. Esse tipo de análise recaiu principalmente sobre o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores dos CEFFAs (2003) e relatórios das Formações Emergenciais Pedagógicas dos anos de 2009, 2011 e 2014. A análise desses documentos contribuiu para a descrição dos fenômenos estudados trazendo informações não expressas nas entrevistas e outros instrumentos de coleta ou mesmo podendo confrontar e dialogar com os dados coletados pelas diversas ferramentas.

1.4.3 Questionários

Borg *et al.* (1996) definem questionário como

documentos que colocam as mesmas questões a todos os indivíduos na amostra [...].

Os respondentes registram uma resposta escrita a cada item do questionário, embora também sejam possíveis respostas orais registadas em áudio. Além disso, os respondentes tipicamente controlam o processo de recolha de dados: podem preencher o questionário de acordo com a sua conveniência, responder aos itens por qualquer ordem, preenchê-lo em vários momentos e locais, fazer comentários à margem, saltar questões ou dar respostas estranhas.

Segundo os autores, o uso do questionário reúne vantagens como custos baixos e tempo reduzido para a coleta de dados, porém, tem como principal limite o não aprofundamento das questões colocadas pelos entrevistados, como opiniões e sentimentos.

O questionário foi mais um instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa. Alcançamos o retorno de 110 questionários de monitores oriundos de dezoito das vinte EFAs de MG.³³ O alcance do público-alvo nessa atividade se deu em momentos distintos, antes do encontro de Formação Emergencial Pedagógica (FEP) de Natalândia (ocorrido em maio de 2014), durante a realização desse e após o encontro. Essa formação é o marco principal da aplicação dos questionários, pois foi o que nos permitiu ter uma taxa de retorno considerável. Antes do encontro de Natalândia, enviamos vinte questionários a monitores de duas EFAs do Vale do Jequitinhonha; desses foram retornados dezessete unidades preenchidas. Durante o encontro de FEP em Natalândia, tivemos um espaço na programação especificamente para a aplicação dos questionários e atingimos 85 monitores presentes (alguns dos que estavam presentes já haviam respondido e me enviado os questionários antes da formação e não precisaram responder novamente). Após o encontro, foram enviados novos questionários na tentativa de alcançar monitores que não haviam participado do referido evento. Enviamos ao todo mais 32 questionários através de participantes da formação, desses foram retornadas 08 unidades.

Assim, alcançamos o número de 110 respondentes para 145 questionários enviados, somando um percentual de 75,86% de questionários devolvidos. Não foi possível alcançar monitores de duas das vinte EFAs do estado de MG, devido à ausência deles no encontro de formação e as dificuldades geográficas para a mobilização dos monitores.

Dados apresentados pela AMEFA no Debate Público em Educação do Campo, na ALMG, em agosto de 2013, afirmam que cada EFA conta com no mínimo 08 monitores em cada unidade. Portanto, um mínimo de 160 monitores estava atuando nas EFAs em maio de 2014. Levando esse dado em consideração, nosso levantamento alcançou, minimamente, cerca de 68,75% do

³³ Esse número representa cerca de 70% do número total de monitores existentes, segundo dados internos da assessoria técnico-pedagógica da AMEFA em 2014.

número total de monitores.

A coleta de dados feita com o questionário nos possibilitou enxergar um perfil panorâmico dos educadores das EFAs desse estado, com o foco na formação em PA. Esse levantamento constitui a fonte principal do Capítulo IV neste trabalho.

1.4.4 Entrevistas Semiestruturadas

Junto com a observação, a entrevista é estabelecida como um instrumento básico para a apreensão de dados na pesquisa educacional. Mais do que qualquer instrumento de pesquisa, a entrevista se destaca pela interação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semiestruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões”. Diferentemente das outras técnicas, a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, permitindo “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.38).

As entrevistas são situações em que o pesquisado responde oralmente às questões (também orais) “formuladas pelo entrevistador”. Nesse momento os “entrevistados falam tipicamente por palavras suas e as suas respostas são registradas pelo entrevistador, literalmente gravadas em áudio ou vídeo, através de notas escritas manualmente ou em computador ou memorizadas para a posterior escrita de notas” (BORG *et al.*, 1996).

De acordo com Ludke e André (2013, p. 40), existem três tipos de entrevistas: a estruturada ou padronizada, a não estruturada ou não padronizada e a semiestruturada. A primeira segue características muito próximas de um questionário, em que o entrevistador segue piamente um roteiro com questões feitas a entrevistados diferentes de maneira semelhante e em uma mesma ordem. As entrevistas não estruturadas se caracterizam pela “liberdade de percurso” com que acontece a entrevista, fluindo de forma autêntica e natural. Já a entrevista semiestruturada se desenvolve “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”; é sem dúvida o tipo de entrevista que mais corresponde à pesquisa educacional. Triviños (1987, p. 146) afirma que esse tipo “oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Fizemos a opção neste trabalho pelas entrevistas semiestruturadas a fim de interagir com os monitores, ouvi-los atentamente e estimulá-los como colaboradores de nossa pesquisa. Nesse ato, estivemos atentos a toda e qualquer tipo de comunicação. As entrevistas foram gravadas em gravador digital, ao mesmo tempo em que íamos fazendo anotações de questões importantes que nos chamavam a atenção. Em seguida, todo o material foi transcrito e disponível para a análise de dados. Os sujeitos também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso dos dados das entrevistas.

Após darmos conta da clareza de nossa questão de pesquisa, dos objetivos e dos roteiros de entrevistas, fomos a campo. Durante oportunidades de comunicação que vínhamos estabelecendo com os monitores, fomos criando uma mobilização para a realização das entrevistas, pois eles sempre se colocaram à disposição de serem entrevistados sem nenhum empecilho. Em outubro/novembro de 2014, fizemos contato com os diretores das EFAs cujos monitores haviam sido selecionados. Esses coordenadores articularam todo o processo logístico para que as entrevistas acontecessem com êxito e mobilizaram os monitores para nos conceder as entrevistas. Ter o apoio das EFAs facilitou em muito o nosso trabalho que foi apenas de deslocar e realizar as entrevistas, que ocorreram na sede das EFAs Bontempo (Itaobim) e Jacaré (itinga).

No dia 21 de outubro de 2014, entrevistamos dois dos sete monitores (Monitor 2 e Monitora 2) na sede da EFA de Jacaré. Em 23 de outubro de 2014, procedemos a mais quatro entrevistas (Monitor 3, Monitor 4, Monitor 5 e Monitora 1), na sede da EFA Bontempo. E, por fim, no dia 14 de novembro de 2014, fechamos as entrevistas com o Monitor 1, que nos recebeu em sua residência pelo fato de estar afastado do trabalho da escola naquele momento. As entrevistas nas EFAs foram realizadas em salas específicas e afastadas para facilitar o andamento e a gravação. No entanto, houve algumas interrupções de colegas monitores e, principalmente, de alunos pedindo explicação de alguma matéria ou mesmo perguntando ao monitor a data da prova da disciplina lecionada por ele.

Um fato surpreendente se deu após encerrar a entrevista com o Monitor 2 que saiu às pressas para levar uma estudante, que acabara de desmaiar, ao hospital localizado a 40 quilômetros da escola. Esse fato influenciou a próxima entrevista com a Monitora 2 que visivelmente ainda estava afetada emocionalmente pelo ocorrido. Tais acontecimentos anunciavam um pouco do

trabalho do monitor em uma EFA em seu cotidiano vivo e se constituiu também em nossos dados de análise. Ao todo foram gravadas 8 horas e 23 minutos, com uma média de uma hora e dezessete minutos para cada entrevistado.

1.5 O contexto geral da questão pesquisada: a AMEFA

Os principais sujeitos participantes desse trabalho preenchem o critério de terem participado de algum processo de formação em Pedagogia da Alternância (PA), ofertada pela AMEFA. Com base na organização do Movimento em âmbito nacional e internacional, vemos que a AMEFA acumula uma experiência e responsabilidade histórica na oferta da formação em PA para os monitores das EFAs de Minas. Embora tenhamos feito o recorte ouvindo sujeitos apenas do Médio Jequitinhonha, a AMEFA se encaixa no contexto geral de nossa pesquisa, pois é a instituição que oferta os processos formativos que estamos pesquisando. Importante atentar para a dimensão geográfica do estado de Minas, onde atua a AMEFA, inclusive para requisitos de formação.

1.5.1 A Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas - AMEFA e sua atuação na promoção das EFAs

A Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) é uma Entidade Civil, sem finalidade econômica, que congrega as EFAs em funcionamento no estado de Minas Gerais. Foi criada em 24 de julho de 1993, durante Assembleia de aprovação do Estatuto Social e fundação, ocorrida na sede da EFA de Virgem da Lapa (MG), elegendo a primeira Diretoria e Conselho Fiscal da instituição. Esse momento marcante se deu após entendimento de que as EFAs existentes naquela época “eram dispersas, distantes uma das outras e, conseqüentemente, isoladas”, sem uma articulação estadual que as unissem. Das cinco EFAs existentes nessa época, apenas a de Virgem da Lapa continua em funcionamento. Foram extintas as EFAs de Formiga, Muriaé, Piranga e Conselheiro Pena, sociofundadoras da AMEFA (SANTOS *et al.*, 2004, p. 64).

Como veremos na FIG. 02, a AMEFA conta com uma estrutura associativa composta por representantes das EFAs filiadas, perante o Contrato de Filiação firmado entre as partes após deliberação da Assembleia Geral. O Organograma da AMEFA é representado da seguinte forma:

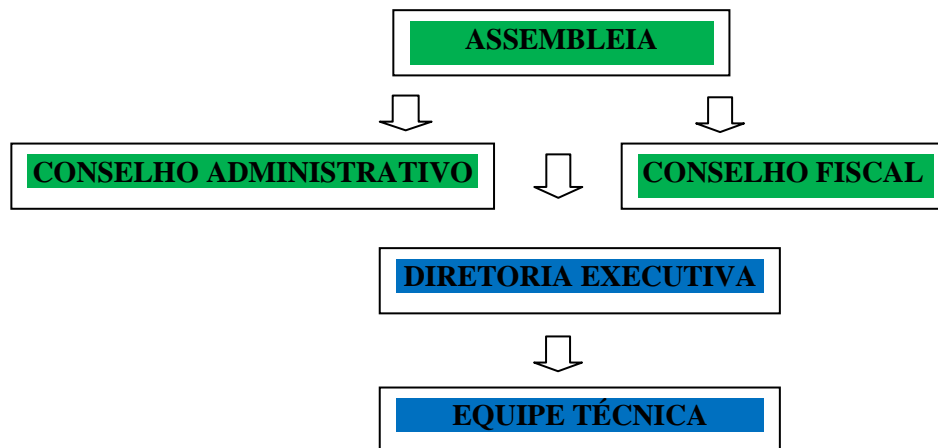


FIGURA 02 - Organograma da AMEFA, conforme Estatuto Social

Fonte: Arquivos internos da AMEFA (2014), com adaptações do autor.

A Equipe Técnica é composta atualmente por um grupo multidisciplinar, não é um órgão associativo, mas é uma importante peça da engrenagem associativa, visto que é responsável por colocar os projetos da AMEFA em prática, sendo coordenada por um Secretário Executivo, pessoa de confiança do presidente em comum acordo com o Conselho Administrativo, conforme Estatuto Social da entidade.

A AMEFA tem como missão histórica:

Construir com as Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, uma formação cidadã, integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias, em harmonia com o meio ambiente; articulada com os valores humanos, cristãos, técnico-científicos e artístico-culturais; centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável e solidário (SANTOS *et al.*, 2004).

Nesse sentido, cabe à AMEFA promover, coordenar, animar e representar o Movimento das EFAs de Minas (DUARTE *et al.*, 2005). Atualmente, essa entidade congrega as vinte EFAs em funcionamento em diversas regiões do estado de Minas: Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte de Minas, Noroeste de Minas, Zona da Mata, Lesse de Minas e Sul de Minas.

A atuação junto às EFAs se dá em um estado caracterizado por grande diversidade, Minas Gerais, que protagoniza uma marcante diversidade ecológica, rastros culturais contrastantes e uma economia notadamente diversificada. Da mesma forma, as desigualdades sociais e econômicas entre as regiões mineiras também são profundas. É nessa paisagem múltipla e

singular, onde estão presentes três grandes biomas: a Mata Atlântica, o Cerrado e a Caatinga. Minas Gerais está localizada na Região Sudeste do Brasil, abrangendo 853 municípios, em um raio de 586.852,35 km². Possuía uma população de 19.597.330 habitantes em 2014, somando desse total 85,3% de população urbana e 14,7% de população residente no campo (IBGE, 2010).

A atividade associativa da AMEFA é regida pelo seu Estatuto Social reformulado ao longo da história do Movimento mineiro, sendo presidida desde 1999 por agricultor (AMEFA, 2003). O campo de atuação da AMEFA envolve uma série de responsabilidades junto às EFAs, destacando a atividade de formação dos vários atores atuantes no Movimento, em especial, a formação de monitores na PA, como podemos visualizar no fluxograma a seguir:

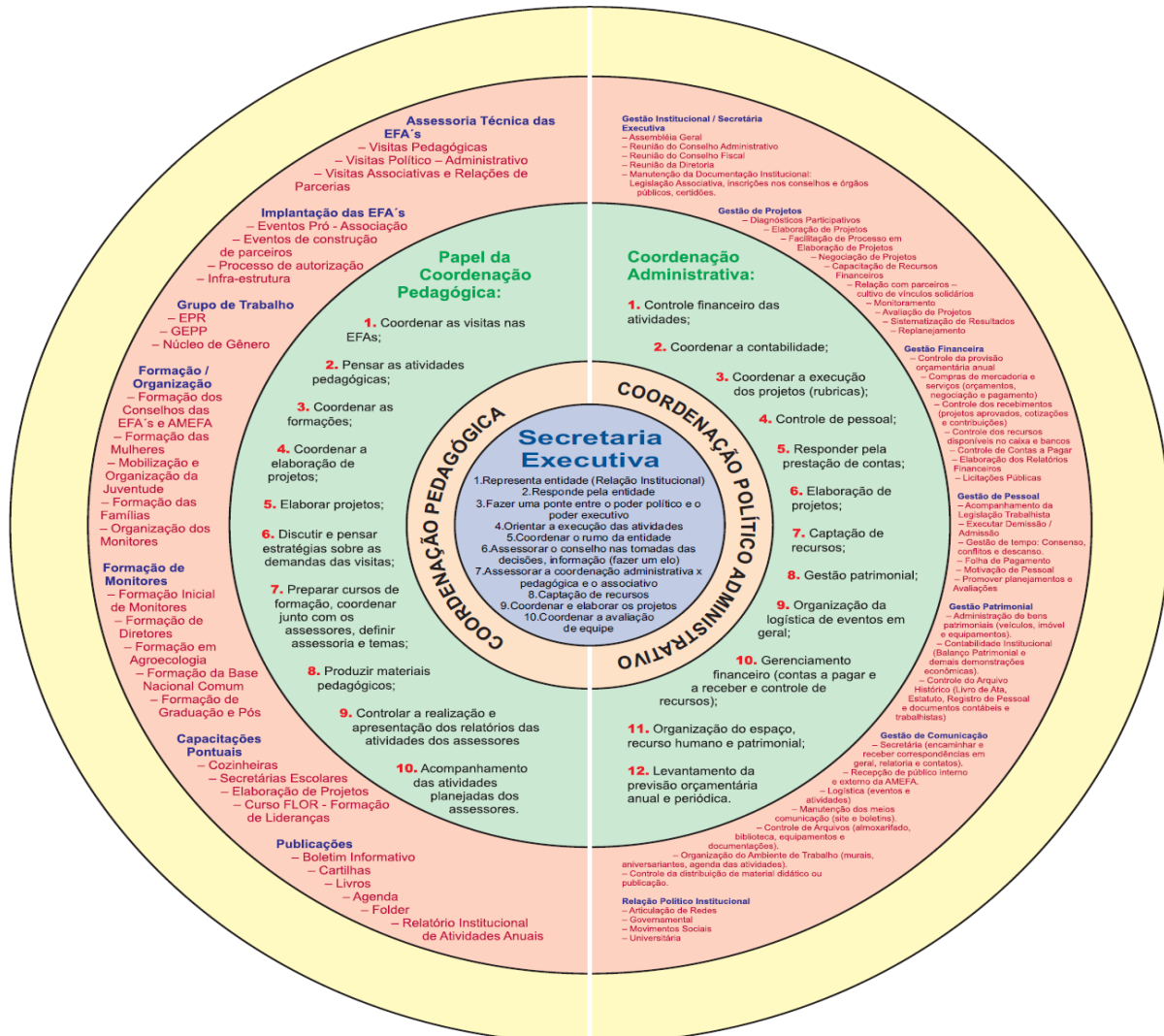


Figura 03 - Fluxograma da AMEFA (2008)

Fonte: Arquivos internos da AMEFA (2014).

Em agosto de 2013, a AMEFA foi homenageada pela ALMG-MG pelos 20 anos de história e luta no que se refere à promoção das EFAs no estado de MG e pelas recorrentes contribuições à Educação do Campo desse estado.

Enfim, o contexto da AMEFA apresentado nos revela uma atuação de grande importância para o desenvolvimento do Movimento das EFAs de Minas Gerais. Alguns pontos nos chamam a atenção nesse cenário: *a*) a AMEFA atua em um estado de grande extensão e as EFAs estão espalhadas em diversas e distintas regiões, exigindo uma equipe grande e qualificada para o acompanhamento e intervenção junto às EFAs seja *in loco* ou na sua sede; *b*) a Equipe Técnica atual é pequena para a quantidade de demandas do Movimento (como revela a Figura 03). Em novembro de 2014, o corpo técnico era composto por seis técnicos, sendo 02 Assessores Pedagógicos com atuação *in loco* nas EFAs e regiões, mais 04 técnicos com atuação na sua sede (escritório) em BH (um deles exerce a função de Secretário Executivo da entidade). Ou seja, uma equipe sobrecarregada a exemplo do que acontecem nas EFAs, como veremos no último capítulo desse trabalho.

1.6 Considerações sobre o processo de construção da pesquisa e análise de dados

O título do capítulo “Passo a passo, pouco a pouco, o caminho se faz” representa bem o nosso processo de pesquisa. Foram muitas idas e vindas, definições e indefinições, certezas e dúvidas. Não podemos perder de vista que o trabalho se deu em uma realidade dinâmica e complexa por razão dos desafios vivenciados e pelas especificidades desse projeto educativo que inclui a PA. Por isso, afirmamos que foi uma construção, cujos passos foram dados à frente ou atrás, conforme o desvelamento da realidade.

O conjunto de observações, (des) entendimentos e inquietações por muitas vezes ofuscou o nosso olhar, levando-nos a redefinir constantemente a nossa questão de pesquisa, principal desafio vivenciado nesse processo. Submetemo-nos a pesquisar um espaço pouco estudado, a formação dos monitores na PA, o que se revelou extremamente complexo. A escolha dos sujeitos se constituiu em outro desafio devido à diversidade de perfis que *a priori* nos chamou a atenção.

Nesse mesmo sentido, encontramos-nos diante da análise de dados, através da Análise de Conteúdo. Conseguimos um conjunto importante de dados, mas, por razão de nossas

questões, objetivos e categorias eleitas, dados importantes também ficaram de fora desse trabalho, podendo ser aproveitados em outros trabalhos e ações do Movimento.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Desde o início desse trabalho lançamos mão da expressão Educação do Campo, ao invés de Educação Rural, como historicamente é conhecido. Nesse capítulo, ocupamo-nos a discutir acerca dessas temáticas na perspectiva de resgatar elementos importantes da história que marcaram o caminho da Educação do Campo, bem como a direção para onde aponta essa discussão, os conceitos e princípios que sustentam esse paradigma e a atuação do educador do campo nesse contexto.

2.1 Processo Histórico da Educação do Campo: uma trajetória de abandono, resistência e construção

O uso do conceito de *Educação do Campo* tem como marco inicial a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, em Luziânia-GO, porém a causa é muito mais antiga que essa data: desde que vivem pessoas no campo. Seja como educação rural ou outro nome que venha a chamar o processo educacional das pessoas que vivem no campo, a causa sempre existiu, sempre foi necessária, mas sempre renegada. A resistência, as bandeiras de luta levantadas por pessoas e organizações do campo se materializaram em uma articulação com o objetivo de mudar tal realidade.

Antes da definição do conceito de Educação do Campo, predominava a Educação Rural. Portanto, entendemos ser necessário dar alguns passos atrás na história brasileira a fim de compreender melhor de onde surge e para onde segue esse processo chamado Educação do Campo e porque a mudança na denominação.

Segundo Leite (2002, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Embora o Brasil tivesse uma economia essencialmente agrária e fosse reconhecido por isso,

[...] a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, sendo, portanto, uma contradição que ilustra os resquícios de uma herança cultural

de um país latifundiário e escravocrata. Foi a partir de 1934 que a educação rural passa a receber atenção, mas ainda assim, com limitação imposta pelos governantes, que pressionados por uma elite que se preocupava apenas com a preservação da harmonia e a ordem nas cidades e com o aumento da produção no meio rural, se limitava a oferecer um ensino tecnicista, para a formação de mão-de-obra e para garantir a permanência desse sujeito no campo (ANTUNES-ROCHA; SANTOS, 2011, p. 19).

O fato de a educação rural sequer ser mencionada nessas legislações revela o quanto o campo não era visto e valorizado com a devida importância, mesmo com uma população maior que na cidade.

Podemos encontrar, nesse olhar atento à trajetória sociohistórica da Escola Rural, momentos significativos que certamente influenciaram e explicam marcas dessa caminhada. O *Ruralismo Pedagógico* se constitui um importante momento da Educação Rural que traz influências até a atualidade. Surgiu a partir de uma forte onda de migração ocorrida nas duas primeiras décadas do século XX, por razão da atração de regiões onde se destacavam processos industriais (LEITE, 2002, p. 28-29). De acordo com Maia (1982), o Ruralismo Pedagógico objetivava “uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” (MAIA, 1982 *apud* LEITE, 2002, p. 28).

Importante notar que na intenção de fixar o camponês não se tinha a intenção de dar valor à vida do campo, não era esse o objetivo principal, mas sim uma forma de conservar a ordem e evitar os problemas sociais para aqueles que já viviam nos centros urbanos como, principalmente, não perturbar as elites. Por esse motivo, o ruralismo contou com o apoio de segmentos urbanos da sociedade (LEITE, 2002, p. 28-29) e essa tendência permaneceu sendo aplicada ao ensino até a década de 30, visto que “a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade, de maneira geral, tomara posições mais arrojadas” (LEITE, 2002, p. 29).

A *Criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural* é outro momento histórico, que se dá em 1937, quando o Estado Novo “volta sua atenção para a escola rural” (LEITE, 2002, p. 31) com o intuito da “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. “[...] coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar [...]”, porém conservando a ordem (MAIA, 1982; citada por LEITE, 2002, p. 31). O VIII

Congresso Brasileiro de Educação ocorrido cinco anos depois (1942) reforça a escola rural por causa do “elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez da mão de obra provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sociocultural da Nação” (LEITE, 2002, p. 31). Percebe-se então que já havia certo entendimento da importância da educação rural para o desenvolvimento da sociedade e do próprio Estado.

Com a criação da *Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)* após o fim da II Guerra Mundial buscou-se a:

implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Essa Comissão sela o início de uma parceria entre o Brasil e os Estados Unidos (EUA). A partir de então, na tentativa de “adestramento de brasileiros” (AMMANN, 1991: 31; *apud* LEITE, 2002, p. 33), cria-se em 1948 a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que veio a ser a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de hoje. Inicia-se um processo de tentativa de convencimento dos camponeses, “classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo capacidade para tarefas socialmente significativas”, para o aumento da produtividade (LEITE, 2002, p. 33-34) e, conseqüentemente, o bem-estar da sociedade.

Em seguida, a *Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)*, ocorrida no início da década de 1950, destacou-se pelos projetos para a capacitação de técnicos para a educação rural, além de ações que visavam à melhoria da vida dos camponeses nas áreas da saúde, associativismo, artesanato, economia doméstica, entre outros. Esses projetos geraram campanhas e programas de extensão, cuja filosofia se baseava na imitação de experiências “tradicionais de dominação” com vistas à fixação do homem no campo. Curioso e contraditório é que concomitantemente a esse processo de campanhas, missões e extensionismo, explode o êxodo rural em nosso país (LEITE, 2002, p. 36-37).

Na década de 60 e 70, ocorreram fatos importantes e determinantes para a Educação Rural, com a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases.³⁴ A primeira LDB surge em 1961, a Lei 4.024. Nesta lei, a Educação Rural ficou a cargo dos municípios, o que consistiu em um “processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos”, tendo em vista que os municípios não tinham condições humanas e financeiras para tal. A segunda LDB (Lei 5.692/1971) surgiu 10 anos depois, trazendo alterações em vista da crise da educação brasileira da década de 60 instalada no novo regime de Governo brasileiro, o regime militarista iniciado em 1964. Essa lei se destaca pela ampliação do ensino fundamental à oitava série, a profissionalização da educação tendo em vista as questões econômicas e desenvolvimentistas e a municipalização da educação rural de forma definitiva, colocando-se uma escola como ferramenta de produção e não a serviço da formação humana (LEITE, 2002, p. 38-52).

A última LDB é a 9.394 de 1996. Nessa lei, conseguimos destacar apenas três artigos com alguma referência à Educação Rural: 23, 26 e 28 da LDB (1996):

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em [...] alternância regular de períodos de estudos,³⁵ [...]

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nessa Lei.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Podemos verificar que apenas o Art. 28 é específico para a Educação Rural. Nos dois primeiros artigos, oportunizou a escola do campo a voltar o olhar para a sua realidade e planejar o ano letivo conforme especificidades daquele contexto. O Art. 23, embora beneficie as escolas do campo que utilizam a Alternância (EFAs), pode ser aplicado a qualquer escola que também possa utilizar essa metodologia, tanto na cidade como no campo. Ao Art. 26 se

³⁴ Para aprofundar no histórico da legislação brasileira no que tange à Educação Rural, sugerimos consultar o Parecer 036/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

³⁵ Esse artigo contempla a Pedagogia da Alternância implementada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

dá o mesmo tratamento do Art. 23. Enfim, mesmo depois de toda uma construção histórica, às vésperas do século XXI, a Educação Rural foi tratada de forma insignificante considerando o contexto geral educacional. Contudo, há também que se reconhecer algum avanço com as possibilidades que esses artigos abrem para as escolas do campo.

Antunes-Rocha e Santos (2011) chamam a atenção nesses artigos para a percepção da diversidade característica de nosso país que “devido sua extensão territorial de dimensão continental, possui várias culturas, necessitando maior flexibilidade, adaptação a cada realidade, partindo de uma base curricular nacional, mas levando em consideração o regional” (ANTUNES-ROCHA; SANTOS, 2011, p. 19-20).

Os autores citados apontam outros limites, como a não estipulação de onde deveriam sair os recursos para as ações de adaptação a que se refere a lei e o próprio “descaso do poder público impede a concretização” no que tange aos “conteúdos curriculares, material didático-pedagógico e calendários” (ANTUNES-ROCHA; SANTOS, 2011, p. 20).

Dois anos após a aprovação da Nova LDB, é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Entendemos que, a partir daqui, já será mais adequado utilizar a expressão Educação do Campo e não Educação Rural, por entender que os próximos passos da história contemplam e iluminam essa proposição.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo traz a demanda mais emergente que se diagnosticava no campo, a luta por educação básica. Já em 2002, se exclui o adjetivo “básica” no Seminário Nacional da Educação do Campo, realizado em Brasília, o que se confirma na II Conferência Nacional da Educação do Campo. A alteração do nome se dá com base em dois argumentos: primeiro, não basta educação formal, a demanda se estende aos processos formativos já elaborados e vivenciados pelos movimentos e instituições sociais do campo; segundo, com o intuito de fortalecer a demanda pelo direito à educação pública do campo em todos os níveis de ensino, da educação infantil até a universidade.

Nas últimas décadas, a Educação do Campo tem propiciado “debates, pesquisas, Políticas Públicas e ações de Movimentos Sociais organizados”. Esse processo de mobilização se constituiu em uma força conjunta que pressionou o Estado na luta por políticas públicas de direito dos povos do campo (VENDRAMINI, 2010, p. 127).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada de 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia (Goiás), porém é importante alertar que pouco antes, 1997, ocorreu o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) de iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). No ENERA, surgiu o desafio da continuidade da discussão iniciada no evento. As entidades que apoiaram e participaram do I ENERA foram aquelas que também promoveram a I Conferência junto com o MST, tais como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB) (CALDART, 2012, p. 258).

Essa Conferência traz a luta pela educação básica que dois anos antes tinha sido definida na LDB como direito dos povos do campo. Posteriormente, vamos percebendo que a luta se alarga com uma demanda de universalização da educação do campo. Analisando o *Texto preparatório* daquela I Conferência, encontramos uma lista de problemas com a escola do meio rural, entre os quais se destaca a inexistência de educadores capacitados para empreender uma educação do campo, pois a grande maioria tinha uma visão voltada para o urbano e para a valorização da agricultura patronal (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011, p. 39).

Nesse mesmo ano (1998), surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³⁶ que foi uma concretização oriunda das discussões do I ENERA, diante da demanda colocada pelo MST de pensar formas para que os seus trabalhadores pudessem ter acesso à educação escolar de forma mais acelerada (CALDART, 2012, p. 258-264).

A Conferência traz um contraponto àquilo que era a marca da Educação Rural: um histórico de abandono às necessidades específicas do campo; de uma educação que atendesse e partisse de suas necessidades e não, a repetição dos modelos aplicados nas escolas urbanas.

Na primeira Conferência, foi constituída a *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, cuja sede se dava em Brasília. Esse grupo era responsável por encaminhar reuniões, seminários em âmbito nacional, dar continuidade às ações estratégicas demandadas pelo coletivo nacional.

³⁶ O PRONERA ainda é implementado atualmente, fortalecido pelo Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o próprio PRONERA.

Um dos seminários nacionais aconteceu em São Paulo, em 1999, intitulado *Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Outro seminário de destaque acontece 03 anos depois, de 26 a 29 de novembro de 2002, no *campus* da UnB, em Brasília (DF), o *Seminário Nacional por uma Educação do Campo*. Percebe-se que, a partir dali, o nome da articulação muda passando a se chamar *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, substituindo portando a expressão uma educação básica, apontando o crescimento da demanda pela educação, que agora inclui o nível superior.

Um dos temas trabalhados nesse Seminário foi a discussão dos desafios para os educadores e as educadoras do campo, do qual ainda trataremos nesse capítulo. Além disso, esse evento teve como pano de fundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 36/2001 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Outra marca desse seminário foi a “ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta” (CALDART, 2012, p. 258), inclusive as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que passaram a contribuir não mais somente como meros participantes e sim com a articulação e organização do processo.

Arroyo tem um olhar atento para a participação dos movimentos sociais. Para ele, não é uma participação qualquer, é algo que envolve uma pedagogia, um jeito de fazer. Vivenciar tais manifestações, seja na mística, nas reflexões, nas músicas e símbolos, é “educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que da criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 1999, p. 10).

Após o último seminário destacado (2002), foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorrida em julho de 2004, em Luziânia-GO. Destaque para mais de mil participantes, representantes de 39 entidades, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais, sindicatos de trabalhadores rurais e de professores, movimentos sociais etc. Todas essas representações assinaram a declaração final da Conferência cujo lema já expressava suas intenções, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (CALDART, 2012, p. 259-260). Esse lema partia do entendimento que:

a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas a um princípio abstrato (CALDART, 2012, p. 259-260).

Após essa II Conferência até os dias atuais, as articulações em torno do tema continuaram, porém de forma mais tímida, descontinuada e individualizada pelos diversos movimentos.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012, p. 260).

Em 2005, 2008 e 2010, foram realizados o I, II e III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, na Universidade Nacional de Brasília (UNB). Em 2010, houve uma tentativa de retomar a articulação nacional, o que culminou na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), envolvendo diferentes movimentos sociais e sindicais, entre outras, destacando a participação maciça de universidades e institutos federais de educação (CALDART, 2012, p. 260).

É possível perceber na carta de criação do FONEC uma postura de enfrentamento ao fechamento e construção de mais escolas no campo, a contraposição ao agronegócio e o fortalecimento dos movimentos sociais (FONEC, 2010, p. 2).

2.1.1 A incansável luta por políticas públicas: frutos colhidos e desafios

Em uma postura avaliativa dessa caminhada de quase vinte anos (desde 1998) de organização e articulação na Educação do Campo, percebemos que há muitos desafios a serem superados, mas também houve avanços, sobretudo no âmbito dos marcos legal. A fala da Prof.^a Isabel Antunes durante palestra aos monitores na Formação Emergencial Pedagógica de Natalândia-MG (2014), ratifica que devemos apontar os desafios, mas também reconhecer os avanços: “a educação do campo é isso, ao mesmo tempo que nós temos que apontar todos os desafios que são colocados para nós, temos que colocar, ter sempre presentes todas as conquistas, as coisas importantes que já foram conquistadas”.

Tentaremos assinalar a seguir alguns produtos e frutos que surgiram durante esse processo de lutas na Educação do Campo:

- a) *Parecer nº 36 de 2001*: trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e dá subsídio para a aprovação do “Projeto de Resolução” dessas diretrizes, que contribuem para o “desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões” camponesas (BRASIL, 2001, p. 02);
- b) *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*: foi aprovada em 2002, através da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional da Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Segundo Antunes-Rocha e Santos (2011, p. 20-21);

As Diretrizes são a materialização das lutas dos povos do campo em um documento que assegura uma política que busca englobar as especificidades do campo, sendo assim, um importante marco legal na história da educação do campo, onde existe a definição dos princípios, dos procedimentos, do caminho que deve ser percorrido para a construção de uma proposta pedagógica que contemple a realidade dos povos do campo [...]

- c) *Parecer nº 01 de 2006*: esse parecer consiste em um avanço principalmente para as EFAs, por ter reconhecido em lei os dias vivenciados pelos estudantes no meio socioprofissional como letivos, “considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno”, integrando “os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade)” (BRASIL, 2006, p. 09);
- d) *Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008*: essa resolução, aprovada em 28 de abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008);
- e) *Decreto nº 7.352 de 2010*: aprovado em 04 de novembro de 2010, esse decreto versa sobre a política de educação do campo e também regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O decreto compreende a educação do campo desde a creche até o ensino superior, sendo de responsabilidade direta dos municípios, estados e a União. O decreto também define acerca da formação de educadores das escolas do campo no artigo 5º, onde essa ação deverá observar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica,

segundo o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009³⁷ e as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010);

- f) *Lei nº 12.695 de 2012*: essa lei dispõe, entre outras finalidades, a respeito de apoio técnico-financeiro a instituições comunitárias com atuação na Educação do Campo, contemplando com recursos no âmbito do FUNDEB.

Diante dos marcos legais citados, cabe à União “a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo”, tendo como propósito sanar quatro necessidades principais visando a: a) reduzir o analfabetismo entre os jovens e adultos; b) fomentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas à qualificação e profissionalização; c) garantir água potável energia elétrica e saneamento básico nas escolas do campo e; d) promover a inclusão digital nas mesmas (ANTUNES-ROCHA; SANTOS, 2011, p. 21-22).

Os movimentos sociais têm tido uma participação destacada no processo de luta da Educação do Campo e têm contribuído para pressionar o governo no sentido de garantir na sua agenda política duas questões fundamentais: reconhecer o direito à educação dos povos do campo em sua diversidade e que o Estado garanta-o através de políticas públicas estáveis e regulares. No entanto, “Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos” (ARROYO, 2007, p. 157-162), como ilustra o trecho a seguir quando o autor sugere matrizes formadoras para os educadores do campo:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar (ARROYO, 2007, p. 167).

A formação dos educadores do campo deve passar por entender as especificidades desse espaço. É preciso “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social,

³⁷ O decreto nº 6.755 de 2009 trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além disso disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no que tange aos programas de formação inicial e continuada.

política, cultural, identitária dos povos do campo”. Sem compreender essas matrizes formadoras do educador, estudá-las e investigá-las, “não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação” (ARROYO, 2007, p. 163).

O autor chama a atenção para o momento em que se vive na luta pela Educação do Campo, sobretudo com os avanços na articulação e conquista de importantes marcos legais, principalmente através da participação dos movimentos sociais. Contraditoriamente, são reforçadas políticas como a nucleação de escolas e o transporte escolar dos estudantes. Políticas que desconstroem e desenraizam os sujeitos do campo, sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos. Mas que políticas adotar para o campo? O autor novamente chama a atenção para uma visão que vem tradicionalmente das políticas. Precisamos de políticas focadas, afirmativas que dão conta das necessidades dos povos do campo, de sua escola, de seus educadores (ARROYO, 2007, p. 159-160). A tradição é ter sempre políticas universais e sempre que isso acontece, o campo não é tratado como prioridade, ficando às margens da sociedade.

Podemos encontrar atualmente programas implementados no campo que contribuem para o desenvolvimento da Educação do Campo. Descreveremos sucintamente alguns que têm certa correlação com o objeto de estudo desse trabalho, partindo do levantamento feito por Antunes-Rocha (2010):

- a) *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*: criado através da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, surge após o I Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária - ENERA e de forma coincidente com o início da Articulação por uma Educação Básica do Campo. O I ENERA reuniu pesquisadores de mais de vinte universidades e contou com o apoio de um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA-/UnB), a UNICEF, UNESCO e CNBB. As universidades ali presentes deram sequência à discussão de como poderiam contribuir como instituições de ensino superior nas demandas dos assentamentos. Em um encontro na UnB, em 1997, formaram um grupo de trabalho para construir uma proposta de trabalho das universidades nos assentamentos, a qual foi aprovada no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em novembro desse mesmo ano. Após ser criado em 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA, através da

Portaria nº 837, tendo editado o seu Manual de Operações. Em 2004, esse programa sofre nova alteração através da Portaria nº 282 do INCRA, com novo Manual de Operações (BRASIL, 2004, p. 15-16).

- b) *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO* (2008): esse programa foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de dar incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) a implementar cursos de formação de educadores. O PROCAMPO é ofertado por universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior e conta com uma organização curricular que prevê o uso do regime de alternância considerando os tempos e espaços da escola e comunidade e a “habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias” (BRASIL, 2013, p. 10). Esse programa tem beneficiado as EFAs de MG, tendo já formado vários ex-estudantes, ex e atuais monitores, além dos que estão em curso em três universidades mineiras: UFMG, UFVJM e UFV.
- c) *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO* (2012): esse programa perspectiva a implementação de formação no âmbito inicial e continuado aos educadores “numa perspectiva que recupera a experiência dos programas e projetos desenvolvidos pelo PRONERA, PROCAMPO, Saberes da Terra e, UAB Diversidade”. Sua construção contou com a contribuição dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Com a intenção de regulamentar o Decreto 7.352 de 2010, abrange várias “ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo”. Esse programa possui quatro eixos estruturais que o sustentam: a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e; d) Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 03).

Tais programas, desde o PRONERA, em 1998, até o mais recente, o PRONACAMPO, evidenciam um caminho histórico de luta e construção na Educação do Campo e consistem em oportunidades para atendimento às demandas de formação dos educadores do campo.

O PRONERA se apresenta com certo tempo de caminhada e é visto por muitos como uma conquista dos movimentos sociais organizados, junto ao Governo.³⁸

[...] implantado em 16 de abril de 1998, por conta da pressão, mobilização dos movimentos sociais do campo no que tange à educação escolar para as áreas de Assentamentos e Acampamentos. Pode-se afirmar que esse programa foi a primeira conquista efetiva na luta por educação do campo e contribuiu no processo de conquista de políticas públicas para o sujeito do campo. O PRONERA é vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário e tem como objetivo executar políticas de educação em todos os níveis para os jovens e adultos assentados e acampados (SILVA e GOMES, 2007).

Porém, na prática, percebemos que esse programa está longe de atender às demandas a que veio. Em agosto de 2013, na ocasião do Debate Público da Educação do Campo em MG, ocorrido na ALMG, o PRONERA recebeu homenagem pelos quinze anos de sua existência, no entanto esse momento foi marcado pelas críticas feitas pelo público participante ao programa. Um exemplo dos desafios desse programa em MG ocorreu em 2012, quando foram aprovados três projetos da proponente Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) junto ao PRONERA/INCRA para formação de 520 jovens no Ensino Médio, integrado ao curso técnico em Agropecuária e mais cem beneficiários da Reforma Agrária em Agronomia, em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) e UFMG. Acompanhamos e participamos do processo e nenhum desses projetos foi contratado, ou mesmo, aprovado, após grande dedicação e trabalho das entidades que seriam conveniadas. Constatamos as frustrações de todos os envolvidos durante o Debate Público, sobretudo das famílias que seriam beneficiadas e que tinham grandes expectativas com os projetos.

Uma observação importante é ver a Alternância como metodologia adequada à formação dos educadores (como é o caso dos cursos do PROCAMPO e PRONERA), permitindo que eles estudem e tenham uma experiência socioprofissional ao mesmo tempo, de forma que os diversos espaços sirvam como ponto de partida e de chegada para a formação. Dessa forma,

³⁸ Nos últimos anos, esse programa tem sido efetivado através de marcos legais, como a Lei nº 11.947/2009 que, no seu artigo 33, autoriza o Poder Executivo a “instituir o Pronera como política pública de educação a ser executada pelo Incra” (BRASIL, 2012, p. 11), o que, em seguida, vai ser reforçado pelo Decreto 7.352 de novembro de 2010, em que o PRONERA é integrado à política de Educação do Campo com os seguintes objetivos: a) “oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino”; b) “melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA”; e “proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos”. Dentre os beneficiários desse programa, ressalta-se no inciso III do artigo 13 do referido decreto: “professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias” (BRASIL, 2010).

vê-se que a Alternância não é patente das EFAs, mas, ao mesmo tempo, essas instituições têm muito a ensinar e ajudar nas diversas iniciativas da Educação do Campo, pela experiência já acumulada. Por outro lado, preocupa-nos que tipo de Alternância tem sido praticado nesses cursos, conforme orienta o Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE.

Os programas apresentados são importantes para o fortalecimento da Educação do Campo, pois, através deles, permite-se uma avaliação e construção de um entendimento maior do que se quer. Porém, como são programas realizados através de convênios, projetos pontuais, é preciso que se usem os resultados e reflexões a partir deles para assim buscar um projeto permanente e contínuo de formação do educador do campo.

Reforça Arroyo que tais iniciativas não conseguem sanar as necessidades de uma formação contínua para os educadores do campo, que só será permitida através de uma política de formação específica, “permanente e estável”, com equipes de docentes que acompanhem essas características. Para tanto, uma política de formação de educadores não dá conta de um projeto educativo do campo, se não for pensado também nas condições funcionais de forma geral, tais como, “carreira, salários, residência ou não no campo, tempo de docência no campo etc.”. Se não houver uma equipe docente “estável todo esforço de formação específica se perde” (ARROYO, 2007, p. 170).

Em contraposição aos projetos pontuais que têm sido praticados, os movimentos sociais defendem políticas de Estado que deem garantia de continuidade à formação dos educadores do campo. Destacamos a seguir alguns traços apontados por Arroyo desse tipo de formação para os educadores das escolas do campo tão almejados por todos:

- *Políticas que afirmem uma visão positiva do campo* frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva.
- *Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos.* Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais.
- *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 [...].
- *Políticas de formação a serviço de um projeto de campo.* Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão

sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta “que projeto de formação?” tem que estar articulada a outras: *que projeto de campo*, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados.

• *Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.* Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, [...] Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à educação, foram tão firmados no campo [...] (ARROYO, 2007, p. 173-175. Grifos nossos).

2.2 O campo, o camponês e a Educação do Campo

Para entender o surgimento do conceito de Educação do Campo, faz-se necessário retificar que esse nasceu das reivindicações dos movimentos do campo na busca pela construção política de educação para os espaços camponeses. Nessa construção inicial, a Educação do Campo tem forte ligação com as demandas da Reforma Agrária; posteriormente, o caminho se alarga para outras demandas (FERNANDES, 2006, p. 28).

Os conceitos de campo, camponês e Educação do Campo estão imbricados entre si. Em síntese, a Educação do Campo é formada por campo e o camponês; sem esses ela não existe. Sem camponês, o campo é só um lugar; sem camponês, o campo não existe e não precisa de Educação do Campo. Portanto, ele é o elemento principal e o princípio dessa discussão.

Uma das preocupações evidenciadas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo é o tratamento ao sujeito que reside e vive no/do campo, resgatado no conceito histórico e político camponês. Esse é um conceito amplo que representa uma série de denominações diferentes pelo Brasil, como: caipira, corumbá, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador, sitiano, seringueiro, colono, caboclo, caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, entre outros. Normalmente, essas denominações, “nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25). Dentre vários outros nomes, os mais atuais são os sem-terra e assentados (CONFERÊNCIA, 1999, p. 17).

Essa diversidade de nomes anuncia também as marcas de uma diversidade cultural e de realidades distintas dos sujeitos do campo. Como sempre vimos no folclore e na mídia brasileira, palavras como caipira, sertanejo, lavrador etc. sendo tratadas como sinônimo de atraso e de fracasso. Por muitas vezes, a própria escola reforça isso.

Por outro lado, é importante considerar que:

Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros. As palavras exprimem as diferentes classes sociais; possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST (CONFERÊNCIA, 1999, p. 17).

Todavia, todos esses são sujeitos protagonistas que têm o campo como o lugar da vida onde constroem relações sociais, saberes e cultura; onde constroem normalmente uma vida de comunidade. Também é lugar de trabalho, de onde retiram seu sustento através da terra.

Portanto, o camponês precisa de um lugar com tais características para viver e trabalhar, o campo e não o rural estabelecido historicamente. O termo campo, como visto, ganha corpo de forma especial com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 com o intuito de dar um novo rumo a até então chamada Educação Rural.

Foi entendido que a partir dali usar-se-ia

[...] a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 17).

Fernandes (2006) aponta que o campo pode ser pensado em duas perspectivas: como espaço territorial ou como espaço econômico.

O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território [...]. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. [...] Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a essa dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infra-estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato (FERNANDES, 2006, p. 29-30).

Vendramini (2010, p. 128) propõe que, para formalizar o lugar do campo, é preciso fazer o debate de campo-cidade. Para Arroyo, Caldart e Molina, por muito tempo o campo foi sinônimo de atraso, inferioridade e de arcaísmo, enquanto a cidade, o caminho para chegar onde está o desenvolvimento, o progresso, o sucesso econômico. Esse é um debate que perpassa vários questionamentos e reflexões da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11). Sabemos que o campo é parte do mundo e é assim que deve ser visto, “não como aquilo que sobra das cidades”. Essa relação deve ser pensada em uma dialética de complementaridade, na qual se acredita que “o campo e a cidade se complementam”, se encontram (FERNANDES, 2011, p. 136).

Segundo Vendramini (2010, p. 128), cerca de 80% do povo brasileiro vive na cidade.

Em 1950 havia 86 cidades no mundo com mais de um milhão de habitantes; hoje são mais de 400 e, em 2015, serão pelo menos 550. Na verdade, cidades absorveram quase dois terços da explosão populacional global desde 1950 [...]. A população urbana atual (3,2 bilhões de pessoas) é maior que a população total do planeta em 1960 (DAVIS, 2006a, p. 191; *apud* AUED & VENDRAMINI, 2009, p. 28).

Dados do Censo Demográfico de 2010 afirmam que a população do campo continua diminuindo, apenas 16% (29.852.986) vivem no campo, ao passo que a população urbana aumentou para 84% (IBGE, 2010)³⁹.

Nesse sentido questionamos: Quem são esses 16% viventes do campo? Qual imagem eles representam para a sociedade e para eles mesmos? A do Jeca Tatu⁴⁰ idealizado por Monteiro Lobato? De um trabalhador? Qual sua identidade?

Nesse cenário, o trabalho é uma questão central no processo de ocupação do campo:

No Brasil, o trabalho no campo é expressão de diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do País. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente do trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo País para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório (VENDRAMINI, 2010, p. 128).

Esse trecho da autora revela um campo brasileiro complexo, denso e tenso, principalmente no que concerne às condições materiais precárias de trabalho (assalariado ou não), revelando situações subumanas de vida. Ela aponta questionamentos no sentido de problematizar se o campo é (ou não) o contrário de cidade, considerando as imagens construídas de um campo como lugar do atraso, do arcaico, do subdesenvolvimento; ao passo que à cidade é constituída uma representação do avanço, moderno e desenvolvimento (AUED; VENDRAMINI, 2009, p. 28). Arroyo, Caldart e Molina retificam essa problematização em relação à agricultura familiar e levanta a questão: “Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo a parte?” (2011, p. 11).

³⁹ José Eli da Veiga em sua obra “*Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*” (2002) tenta demonstrar que o Brasil pode ser muito mais rural do que se calcula. Ele entende o rural numa perspectiva necessariamente territorial, não se trata de um setor como as políticas de governo insistem em implementar. Para o autor, municípios de porte pequeno (até 50.000 habitantes) e de porte médio (entre 50.000 e 100.000 habitantes) devem ser considerados rurais; apenas aqueles que superam os 100 mil habitantes são urbanos. Dessa forma, nosso país se torna naturalmente rural tendo em vista que esse critério preenche 80% dos municípios brasileiros, onde habitam em torno de 30% dos brasileiros.

⁴⁰ “Jeca Tatu é exemplar do caboclo brasileiro. Um grande preguiçoso, símbolo do atraso e da miséria, um genuíno representante do campo” (LOBATO, 195, p. 234; apud FIOD, 2009, p. 46).

Com o processo de modernização do campo, o capitalismo fincou uma intensa expansão em diversos setores da agricultura. Essa é uma das causas do processo migratório rural que gerou a “expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960 -1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70” (FERNANDES, 1999, p. 28).

A Educação do Campo se finca nessa realidade, a partir da relação dialética entre campo e camponês na construção da vida no campo e suas contradições.

Não podemos inserir o debate da Educação do Campo com o entendimento de “salvadora da pátria” para todas as necessidades da sociedade camponesa. A “educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove inclusão social” sozinha, mas tem um papel especial nesse novo projeto do campo brasileiro: é o sentido do envolvimento das pessoas, a sua articulação pelos direitos humanos e a conscientização das pessoas da luta pelas políticas públicas do campo. Aí está o papel da escola na perspectiva da Educação do Campo, que não se prende aos seus muros e às quatro paredes da sala de aula e como tal “pode ser um elemento importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais” (CONFERÊNCIA, 1998, p. 37-38).

Segundo Caldart, a Educação do Campo é um “conceito em construção”, que não se descola daquela realidade que a criou. Dessa forma, pode ser entendida como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (2012, p. 257).

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo encontrou na Língua Portuguesa, no uso das preposições uma forma diferenciada de dizer qual educação estavam pretendendo discutir e promover. São as preposições *de* e *em*. A preposição “de” mais o artigo “o” formam a contração “do” que dá a ideia do tipo de projeto educacional que se quer; já “em” com “o” formam a contração “no”, dando ideia do lugar que desejam e necessitam que as escolas do campo funcionem. Isso reforça a expressão e a luta por Educação do/no Campo:

Quando dizemos **Por uma educação do campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).

Uma das colaboradoras desse movimento, Caldart (2002, p. 18) também argumenta a respeito:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse 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.

Sendo assim, há uma rejeição da preposição *para*, por entender que historicamente as políticas públicas implantadas no campo sempre foram elaboradas por técnicos que imaginavam o que seria melhor para o campo, e não com a participação dos povos do campo. Dessa forma, quem sabe o que é melhor para o campo são as próprias pessoas que vivem nele. Os beneficiados têm o direito de dizer suas necessidades e de forma participativa. Arroyo (1999, p. 7) questiona “a visão e o sentimento que têm sobre a educação do povo do campo” aqueles que elaboram as “políticas [...] que decidem sobre a educação brasileira”, especialmente do campo.

Com base na análise sintática das expressões pedagógico-políticas *do* e *no*, é importante perceber a necessidade de escolas que sejam construídas no campo o mais próximo possível de suas residências, para que os alunos não tenham que se deslocar para a cidade. Mas somente isso não basta, é preciso escolas do campo “com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 18).

A agricultura familiar é a base do sustento de quem vive no campo em grande parte, mas uma escola do campo não deve ser necessariamente agrícola, pois hoje encontramos diversas profissões nesse espaço as quais também são importantes, como cabeleireiros, comerciantes, agentes de saúde, motoristas, entre outros. Porém, essa escola deve ser “necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 34). Uma escola que problematiza os “interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, [...] produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 23).

Segundo Arroyo (1999), a escola deve reconhecer que, no seu projeto educacional, envolve sujeitos de direitos, alunos, estudantes, mas, na maioria das vezes, não consegue transcender a imagem de um sujeito que vai ali estudar, não consegue ver a criança, o adolescente, jovem, adulto, ser humano que existe antes mesmo de ele ser aluno. “Não importa ao professor que jovem é esse, que trabalhador é esse, que criança é essa? O que importa é apenas que o aluno tem de aprender a ler, aprender a escrever, a contar?” As escolas têm fomentado o consumismo, as desigualdades e o projeto capitalista e mercadológico de mundo. O mercado nunca foi bom conselheiro para um projeto de escola. A escola que nega direitos normalmente é aquela com um trabalho que peneira e exclui as pessoas e que tem um projeto que serve ao mercado, em vez do mundo do trabalho. Nesse sentido os educadores têm um papel preponderante para pensar “na força que tem as matrizes culturais da terra” incorporando-as ao projeto pedagógico escolar (ARROYO, 1999, p. 12-15; 2011, p. 74).

Educação do Campo para quê? Qual o sentido de toda essa luta? Para Caldart, essa perspectiva tem um papel preponderante de forma que possa contribuir para que os povos do campo possam se capacitar, organizar e construir uma nova história. Como vemos no histórico sobre a Educação Rural, o povo do campo não foi reconhecido “como sujeito da política e da pedagogia”; na sucessão de governos, a tentativa era de uma “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”. Para a autora, também o sentido da escola, como parte dos sentimentos das pessoas do campo, “tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e desse destino” (CALDART, 2002, p. 19-25).

Nesse sentido, a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição de classe no campo: existe um antagonismo de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 11). De acordo com Vendramini (2010), é preciso situar a Educação do Campo na realidade em que a mesma se desenvolve; caso contrário ela será abstrata, considerando as “relações que suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade [...], não é um ato isolado, mas coletivo e contextualizado” (VENDRAMINI, 2010, p. 130-133).

É nesse sentido que se tem destacado as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), no cenário da Educação do Campo, com uma proposta político-pedagógica que reúne todas essas características e conceitos da Educação do Campo, valorizando o aluno como protagonista na

construção do seu próprio conhecimento e ampliando sua participação, junto à escola, na luta pela formação e desenvolvimento de sua família, comunidade e território regional. Abordaremos de forma mais profunda essa prática educativa no Capítulo III.

2.3 Princípios norteadores da Educação do Campo

A Educação do Campo emerge como processo de luta e conquistas para os povos do campo, “nasce de outro olhar sobre o campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11), na perspectiva de uma educação que atenda às suas necessidades e expectativas de uma melhor qualidade de vida. O movimento da Educação do Campo contrapõe-se ao histórico abandono do Estado brasileiro em relação à educação dos povos do campo e, também, a perspectiva conservadora que marcou a Educação Rural, que se caracterizou pela oferta de uma escolarização inconstante, precária e *urbanocêntrica* que pretendia incorporar os camponeses como forças produtivas do capitalismo em expansão no campo.

Nessa perspectiva afirma Franca-Begnami, que há princípios que sustentam a Educação do Campo e esses não são aqueles que sustentam a lógica capitalista:

A educação do campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam práticas sociais. Defende a tese de que não são saberes menores ou maiores, mas diferentes. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham o direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer a crítica, problematizar e construir novos saberes. E que esses contribuam na solução de problemas e sejam referência para outra lógica de produção e de trabalho que não seja a lógica dos princípios capitalistas (FRANCA-BEGNAMI, 2011, p. 33-34).

Mas o que é princípio? O Dicionário Aurélio (2013) define-o como “começo, origem, fonte”. Talvez o terceiro significado diga melhor o que se quer na Educação do Campo, as fontes que alimentam o processo de luta por uma educação específica e diferenciada do campo e que não o deixa desviar de seu caminho, que não o deixa morrer.

O Decreto 7.352/2010, em seu segundo artigo, define cinco princípios da Educação do Campo, na tentativa de delinear uma política de educação nesse meio:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos

direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Esse Decreto materializa possibilidades, traz o entendimento que a Educação do Campo necessita de especificidade e diferenciação, o respeito à diversidade inerente ao campo em seus diversos aspectos. Esse marco também se preocupa com a inserção dessa escola no campo; aliás, a Educação do Campo em si somente não se explica, é preciso fazer *links* com a questão agrária, a questão econômica, entre outras.

A Educação do Campo se sustenta necessariamente com uma política de formação de educadores, considerando a vida existente no campo em todas as suas dimensões, calendários e condições ambientais.

Esses princípios nascem na relação com os movimentos sociais e não na educação ruralista dos fazendeiros; aliás, tais princípios estão presentes na ação dos movimentos sociais como já afirmou Arroyo, inclusive as EFAs. Para tanto, como é previsto no Decreto, a participação desses movimentos é importante para o controle social das políticas existentes, mas não pode se restringir somente a isso. Os movimentos sociais devem estar presentes no processo de construção das políticas, junto com os povos do campo, na construção dos projetos políticos pedagógicos, assim, agindo assim de forma transversal nos vários princípios da Educação do Campo.

Como colocamos, apesar da Articulação por uma Educação do Campo ter se iniciado em 1998, há projetos concretos que se destacam nesse processo com contribuições relevantes para a Educação do Campo muito antes desse marco. É o caso das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), tema que nos interessa diretamente nesse trabalho e sobre as quais trabalharemos no capítulo seguinte.

2.4 Conflitos entre projetos e paradigmas: a hegemonia capitalista e a Educação do Campo

“É assim que praticamos nossas teorias. Elas são plantadas no chão fértil das histórias que fazemos e das quais somos feitos” (FERNANDES, 2012).

Ao longo da nossa história, uma visão *urbanocêntrica* tem ofuscado o olhar sobre o camponês, desenhando e estabelecendo a imagem do campo como um lugar atrasado e secundário na sociedade. Essa visão tem contribuído para direcionar as políticas na área da educação brasileira, de forma que se pode contribuir e estar “a serviço do desenvolvimento urbano-industrial”. Ao estabelecer a Educação do Campo como paradigma, é preciso superar esse antagonismo campo-cidade e, a partir daí, enxergá-los com o mesmo valor, de forma que um complementa o outro. Nesse mesmo ato, “considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola” (SECAD/MEC, 2007, p. 13). Reforçando essa relação entre campo e cidade, Fernandes (2011, p. 136) afirma que o campo é parte do mundo e é assim que deve ser visto, “não como aquilo que sobra das cidades”. Essa relação deve ser pensada em uma dialética de complementaridade, na qual se acredita que “o campo e a cidade se complementam”, se encontram.

Epistemologicamente, a Educação do Campo se apresenta como uma categoria de análise “recente” no âmbito da educação brasileira na tentativa de transcender a antiga e tradicional educação rural e sair da “dicotomia que ainda não conseguimos superar na atualidade, mesmo com o avanço das pesquisas em educação do campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 97).

Para estabelecer o projeto da educação do campo, é preciso superar o paradigma da educação rural para a educação do campo e essa se completa a partir de uma postura crítica diante de uma “análise crítica” do processo histórico “da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral, centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais” (SECAD/MEC, 2007, p. 13).

Em respeito ao “Paradigma Originário da Educação do Campo”, Fernandes (2012) anuncia como esse Movimento pratica suas teorias: “Elas são plantadas no chão fértil das histórias que fazemos e das quais somos feitos”.

O autor indica dois princípios estruturais desse paradigma: a) o primeiro é a incansável “luta contra os velhos e novos gigantes”, os donos de latifúndios e “corporações transnacionais e nacionais do agronegócio”, onde está “cravada a marca da expropriação, da exploração, da subordinação, da destruição dos territórios camponeses”. Para que esse projeto capitalista se expanda, eles precisam extinguir o “território camponês”. Logo, isso quer dizer necessariamente uma desterritorialização do campesinato, tendo, como consequências: “êxodo rural, miséria, fechamento das escolas do campo”. b) Um segundo princípio é o “desenvolvimento dos territórios camponeses”. Obviamente, percebemos que esses dois princípios estão entrelaçados e para que o segundo se realize, “desenvolver” é se colocar em conflito. Aliás, “A conflitualidade é a marca do desenvolvimento territorial no campo brasileiro, porque o paradigma do capitalismo agrário tenta convencer os incautos de que a agricultura camponesa/familiar é parte do agronegócio”. Tal pretensão quer anular a luta que existe entre as classes e, assim, ocultar “as diferenças entre os territórios” (FERNANDES, 2012, p. 16-17).

Como mostra Fernandes, o campo hoje é um território em disputa. É preciso dizer de qual campo estamos falando, se daquele de que trata o agronegócio ou aquele da agricultura familiar, se aquele que valoriza o campo como espaço da vida e da subsistência ou um projeto que vê o campo somente como oportunidade de acumular renda e reforçar as desigualdades sociais.

O trabalhador do campo é parte da disputa pela hegemonia desse espaço com um projeto camponês que luta “para a conquista de uma sociedade mais justa”, mas esse modelo é tido pela sociedade como “retrógrado”, mesmo sendo capaz de “produzir boa parte dos alimentos para consumo interno do Brasil”. Tal projeto importante, onde se finca a educação do campo, faz enfrentamento ao projeto do agronegócio, “que se apresenta como ‘globalizado e moderno’” (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para a exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos e governos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de eficiência e produtividade. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como

ineficientes para os padrões de produção capitalista (MENEZES NETO, 2009, p. 25. Grifos nossos).

No tocante à educação, é importante frisar que essa “não se encontra no vazio social de modo análogo”, se defronta com “os mesmos projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo”. Sendo assim, o projeto capitalista do agronegócio defende uma educação “centrada na competição, na formação para o ‘mercado de trabalho’, na ‘eficiência produtiva’, na ‘integração do sistema’ e no individualismo”. Opostamente, o projeto camponês conta com a parceria dos movimentos sociais, sindicais e educativos (como exemplo as EFAs, MST, CPT, STRs, entre outros), centrando-se “no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à forma, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho” (MENEZES NETO, 2009, p. 26).

Dessa forma, Menezes Neto aborda uma perspectiva de formação para conseguir um emprego no mercado de trabalho e outra em que a formação se dá “pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória” (2009, p. 26).

Para Fernandes (2012, p. 15),

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo.

Diante dessas contradições, é preciso situar a Educação do Campo na realidade em que a mesma se desenvolve; caso contrário ela será abstrata, considerando as “relações que suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade”, não se trata de “um ato isolado, mas coletivo e contextualizado” (VENDRAMINI, 2010, p. 130-133).

No entanto, essa autora adverte que é preciso cuidado ao generalizar o discurso da Educação do Campo: “É preciso perguntar: para qual campo e para qual população? E qual educação?”. A autora sugere que é preciso aprofundar o debate epistemológico e político “em torno de uma Educação do Campo para a classe trabalhadora” (VENDRAMINI, 2010, p. 132), algo específico que não possa ser apropriado pelo capital dominante.

2.5 A Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo

Dessa forma, cabe-nos questionar que implicações têm essa conflitualidade paradigmática no cenário da formação de educadores do campo. Como a formação deles pode contribuir para potencializar o projeto camponês e não reforçar o modelo capitalista no campo? Nesse sentido e acreditando no modelo camponês para uma sociedade mais justa e igualitária na cidade e no campo e para de uma educação tão almejada pelos povos do campo, é importante problematizar a formação dos educadores do campo.

De certa forma, percebemos que diante desse confronto paradigmático entre o projeto capitalista e o camponês, a inexistência da formação dos educadores do campo se traduz em um risco para o projeto político pedagógico da Educação do Campo. Por outro lado, mesmo que a formação seja assegurada, é importante observar cuidadosamente que paradigmas sustentam-na, que referências e intencionalidades estão implícitas e explícitas no projeto político-pedagógico proposto tanto quanto na sua prática pedagógica. Tal ação formativa pode reforçar o projeto capitalista ou de fato potencializar e fortalecer o projeto da educação camponesa, contribuindo na preparação de educadores que intervenham no processo “e para a condução de processos pedagógicos que ocorram para muito além do espaço escolar, integrando-se às dimensões do trabalho e da luta social e política dos camponeses” (MOLINA, 2012, p. 245).

2.5.1 O panorama atual da formação dos educadores do campo no Brasil

A formação de educadores como um todo constitui um dos grandes desafios da educação do Brasil em geral, porém pensar nesse tema no âmbito camponês é ainda mais preocupante tendo em vista a constante ausência de políticas públicas de formação (SILVA; GOMES, 2010, p. 7).

O texto *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo* da Profa. Isabel Antunes traz-nos um panorama sobre a formação de educadores no contexto da educação do campo, principalmente no estado de Minas Gerais. A pesquisa traz importantes dados em que a autora mostra as contradições e diferenças no que diz respeito à formação dos educadores das escolas urbanas e rurais; sendo que, nas rurais, a situação ainda está longe de atingirmos um patamar desejado, sobretudo através de políticas públicas do/no campo. Os dados trazidos

no texto de Antunes revelam um alarmante “descompasso entre a formação dos professores que atuam nas escolas urbanas” com aqueles das escolas do campo. A situação ainda está muito aquém do que querem os povos do campo e a formação dos educadores se revela como uma necessidade gritante (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Ainda estamos aquém das situações encontradas na escola urbana. Os educadores das escolas do campo vivem em situações de extrema desigualdade, pois, “em sua grande maioria, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade por conta de questões político-partidárias, dificuldade de acesso a determinadas comunidades, salários inferiores, baixa qualificação profissional” (ARAÚJO, 2010, p. 132).

Segundo Araújo, existe uma disparidade da situação vivida no campo e na cidade. Se na cidade a situação já não é tão vantajosa, para os nossos educadores das escolas do campo, a situação ainda é pior (ARAÚJO, 2010, p. 135).

Tendo como base o documento *Panorama da Educação do Campo*, publicado em 2007, constata-se que somente “21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior”, considerando as séries iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que nas escolas das cidades, esse percentual sobe para 56,4%. A situação se agrava ainda mais quando constatamos a existência de quase sete mil professores exercendo o magistério com a formação do ensino fundamental, sem uma habilitação mínima para o trabalho. Encontramos esses professores leigos, na sua maioria, no Nordeste e Norte do país. Em geral, os educadores que atuam no campo representam percentualmente 15% (354.316 professores) de todos os docentes do Brasil. Esse percentual também representa aqueles educadores com menor qualificação e com salários mais baixos (BRASIL, 2007).

Observa Antunes-Rocha que em MG há um número considerável de educadores com cursos superiores, mas no Vale do Jequitinhonha⁴¹ e Vale do Mucuri, há 1.125 professores atuando com apenas o nível médio-normal/magistério (ANTUNES-ROCHA, 2010). Na realidade das EFAs nessa região, a maioria dos monitores que ainda atuam com o nível médio são aqueles que trabalham na área técnica da agropecuária, tendo a formação do curso de ensino médio e técnico profissionalizante na área. Nas demais áreas, de forma geral, ou já concluíram a

⁴¹ O Vale do Jequitinhonha é a região onde se encontram os sujeitos de nossa pesquisa, monitores das EFAs.

graduação ou estão cursando. Porém, é importante ressaltar que somente ter uma habilitação em nível superior não garante a formação específica para a realidade do campo. É preciso estar atento a isso para entender que:

a permanência de profissionais com formação não específica pode ocasionar a repetição do processo histórico que denominamos de círculo vicioso - professores atuam nas escolas rurais enquanto não conseguem transferência para escolas urbanas; professores não elaboram uma docência no meio rural tendo em vista sua especificidade cultural, econômica, política, espacial e social; professores mantêm representações sobre a população rural que são depreciativas das formas de produção da vida dessa população (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Tratando-se do contexto de nossa pesquisa, concordamos com a afirmação da autora. Observamos que isso tem acontecido nas EFAs quando necessitam compor seu quadro docente, principalmente, na área da base nacional comum. Muitos professores só se candidatam às vagas das EFAs quando não conseguem aulas nas escolas da cidade. Isso é uma realidade recorrente no campo.

2.5.2 Questões sobre a formação de Educadores do Campo

A formação dos educadores do campo é um elemento essencial para a realização do projeto que almeja os povos do campo, motivo que nos faz defender com veemência a necessidade de políticas públicas de formação desses sujeitos.

Ratificando essa proposição, Arroyo (2007) afirma que o corpo docente é peça essencial para que esse projeto seja construído e implementado com coerência aos princípios que requer essa educação. Entretanto, discute o currículo da escola e da formação dos educadores, mas enfatiza que, antes e ao mesmo tempo, é preciso que a formação dos educadores esteja em um projeto de desenvolvimento do campo como um todo, e isso inclui pensar nas próprias condições de trabalho de forma geral para o trabalho do educador. No seu entender, os parâmetros para um projeto educativo não deve ser o urbano, mas sim as práticas vivenciadas no território vivo das experiências dos movimentos sociais, sindicais, educativos do/e no campo.

De acordo com a discussão anterior, a formação dos educadores do campo também se insere em um confronto paradigmático entre o projeto capitalista e o projeto camponês.

O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela um projeto transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir da concepção das pedagogias do Movimento Socialista e do Oprimido, traz uma epistemologia que conflita com as tendências e concepções que têm embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente [...] nas escolas por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal (MOURA, 2014, p. 01).

As pedagogias progressistas referidas pela autora são basilares para pensar uma formação de educadores do campo. A Pedagogia do Movimento se pauta em um pensamento radical de educação “que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” com uma lógica que “ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, [...] - seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos” (CALDART, 2012, p. 548-555). A Pedagogia Socialista se vincula “às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital” na tentativa de “Dimensionar dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 563). Já a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire consiste em um conceito, em uma “concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto”. Une concepções e práticas pedagógicas “construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (ARROYO, 2012, p. 556).

Nessas perspectivas, Antunes-Rocha (2010) aponta três princípios básicos para a formação do educador do campo: a) ter sujeitos coletivos como protagonistas; b) a escola de direitos como pauta de luta e; c) “o compromisso com a construção de um campo e de uma sociedade sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais”.

Para a autora, com base nesses princípios, desdobram-se outras três questões importantes para a formação do educador do campo. A primeira delas é em relação à realidade escolar em que se dá a atuação do educador. Isabel Antunes Rocha faz uma análise à luz do contexto do campo, pensando em um projeto maior que, simplesmente, o conteúdo ensinado pela escola em seus programas de ensino. Destaca a importância de “construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos,

bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 07).

Vemos esse conceito de escola como fundamental, pois transcende às quatro paredes de uma sala de aula, muros e cercas. É um conceito de que a escola existe fora da escola como espaço contínuo na descontinuidade.

A segunda questão se refere ao perfil do educador do campo. É preciso entender a origem e identidade dos educadores/as do campo. De onde vêm os professores/as das escolas do campo? Segundo Arroyo (2007, p. 159), a maioria vem da cidade, dão suas aulas e retornam para suas casas onde residem na cidade. Não se cria vínculo e nem raízes no campo. Grande parte desses educadores não tem identificação com o campo e não gostariam de estar ali.

Diante dessa situação, Antunes-Rocha (2010) chama a atenção para a importância de se pensar o perfil desse educador do campo, o que nos leva a crer que não pode ser qualquer um, que há características e especificidades que o professor deve ter ou estar disposto a aprender para estar apto, como o “compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural”, alguém que dê conta de “de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

A autora é taxativa ao condicionar que esse educador “precisa necessariamente ser do campo”, pois, no seu entender, essa condição permite criar vínculos, conhecer melhor o contexto escolar do ponto de vista “social, político e cultural” em que vivem os estudantes e seus familiares e amigos, a partir de uma permanência maior no campo (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Essa afirmação nos intriga a querer compreender melhor como a autora concebe esse “ser do campo”. Seria no sentido de fixar residência? Ser natural daquela comunidade? Ter gosto, aptidão e interesse pelo campo? Ser rural nas suas ações, independente de onde residir? Ou estar ligado ao campo durante o tempo que permanecer atuando na docência? A proposta da autora é fundamental e ideal, mas é uma questão a ser problematizada. Como avaliar se o educador cria laços ou não com a comunidade? Para entender melhor essa questão, pensamos ser necessária uma discussão mais profunda sobre a identidade do sujeito do campo. É possível que alguém, mesmo morando na cidade, se identifique com o campo? Que alguém

que more no campo não goste de lá? Penso que sim e como tal, essa é uma questão que merece um aprofundamento maior.

Schütz-Foerste e Foerste (2012, p. 02) ratificam a defesa feita por Antunes-Rocha em relação ao perfil de educador do campo, afirmando que esse “ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social”. Dessa forma, os autores enfatizam o caráter político e social da participação do educador na escola do campo, que é “um dos poucos espaços de encontro da comunidade para discussão de temas e tomada de decisão coletiva”, junto com a igreja da comunidade.

A formação do educador do campo consiste em um grande desafio para a contemporaneidade. Schütz-Foerste e Foerste, apoiados em Gramsci (1988), se preocuparam em compreender como “o educador do campo pode ser um intelectual orgânico”.⁴² A conclusão que tiveram é que “permanece o desafio ao movimento camponês de [...] produzir os próprios intelectuais ‘orgânicos’ [...] a fim de fomentar a cultura do campo e seus saberes e valorizar o produto do trabalho do camponês” (SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2012, p. 03-10). Tal questão nos leva a questionarmos como estão sendo formados os educadores do campo e em que base epistemológico-política.

A última questão apontada por Antunes-Rocha coloca o educador no bojo da construção político-pedagógica para a escola dos povos do campo. Nesse sentido, ele deve “abrir as portas da escola para deixar entrar e sair as necessidades concretas das pessoas”, uma escola cuja centralidade é o “contexto educativo” (CANÁRIO, 2005; *apud* ANTUNES-ROCHA, 2010). Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é vista como aquela metodologia que consegue unir esses dois espaços e tempos diferentes sem ruptura: a escola e a comunidade, inclusive, essa pedagogia tem sido a base dos cursos promovidos através do PRONERA, como as Licenciaturas em Educação do Campo implementadas por várias universidades brasileiras, o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, entre outras experiências (ANTUNES-ROCHA, 2010).

O capítulo a seguir ocupa-se de discorrer acerca da Pedagogia da Alternância no contexto do trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas.

⁴² Para Gramsci (1988), os intelectuais orgânicos são aqueles formados “no interior do processo e desenvolvimento de uma classe” e para ele “A massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’” (*Apud* SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2012, p. 03-10).

ESSA É A NOSSA ESCOLA

*Refrão: NOSSO LEMA É ORGANIZAR,
REFLETIR E TRANSFORMAR.*

1 - Pedagogia da alternância
Escola que todos desejam:
Faz brotar vida no campo
Pras famílias camponesas. (bis)

2 - Pedagogia da alternância
Veio pra nos libertar,
É preciso caminhar juntos.
Libertar e transformar. (bis)

3 - É a família camponesa
Nessa organização,
Construindo nova história
Escrita na palma da mão. (bis)

4 - Da prática pra teoria,
Para nova educação,
Transformando a realidade.
Construindo em mutirão. (bis)

5 - Pedagogia da alternância
A educação é libertária,
Aprendendo e ensinando
Na escola comunitária (bis)

6 - Unindo escola e família
Promovendo a integração,
Pai e mãe se tornam mestre
No futuro da nação. (bis)

7 - Aprendizagem vem da vida
Paulo Freire vem falar
Alternância e a natureza
O lema é participar. (bis)

8 - Juventude camponesa
Essa bandeira levantar
Protagonistas da história
E da cultura popular. (bis)

Gilmar de Souza Oliveira

CAPÍTULO III - O TRABALHO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: PRÁTICA CONCRETA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são Centros de Formação que atuam na Educação do Campo, atendendo especialmente filhos de agricultores familiares,⁴³ através da Pedagogia da Alternância (PA). Essas escolas fazem parte dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que constituem uma articulação de redes de escolas que utilizam a PA. Esse Movimento vem crescendo e sendo cada vez mais reconhecido no cenário educacional brasileiro da Educação do Campo. Implantadas em 1969, elas somavam em 2013 cerca de 264 estabelecimentos de ensino, espalhados em vinte estados da federação brasileira⁴⁴ (BRASIL, 2013), e se constitui, desde há muito tempo, em um importante Movimento que tem logrado a oportunidade de acesso à educação de milhares de adolescentes e jovens camponeses, contribuindo ainda para o desenvolvimento social das comunidades onde estão situados.

Prefaciando Paulo Freire e Weffort (1989, p. 06) afirma que é o diálogo “do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios que o faz histórico”, entendendo que não existe “educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. É dessa forma que acreditamos não simplesmente estar “*no* mundo, mas *com* o mundo” aberto àquilo que a realidade tem a nos dizer (FREIRE, 1989, p. 35-39). Nesse sentido, dedicamo-nos a apresentar a trajetória histórica da formação dessas escolas desde as experiências pioneiras realizadas na França na década de 1930, a introdução dessa experiência no Brasil em 1969 e sua expansão nas décadas seguintes, bem como um panorama atual das EFAs no Brasil.

Também é do nosso interesse dialogar sobre os conceitos e princípios que envolvem as EFAs e os CEFFAs de modo geral, bem como perceber a dinâmica da formação dos educadores dessas escolas, tendo em vista a aplicabilidade da PA e as outras múltiplas atividades da EFA.

Embora esse tipo de escola tenha se adequado bem à realidade dos agricultores brasileiros, essa experiência nasce no continente Europeu, em um contexto temporal diferente, mas, ao

⁴³ Em muitas EFAs do Brasil, encontram-se atualmente também indígenas e quilombolas, inclusive no Médio Jequitinhonha (Minas Gerais).

⁴⁴ Esses dados consideram apenas os principais Centros Educativos: EFAs, Escolas Comunitárias Rurais e Casas Familiares Rurais/Escolas Familiares do Mar.

mesmo tempo, com propósitos muito parecidos com aqueles que ainda hoje motivam a criação de novas EFAs na realidade camponesa brasileira.

3.1 Dos primeiros movimentos na França com a implantação das *Maisons Familiale Rurales* à expansão mundial

Em 21 de novembro de 1935, nasciam os primeiros passos da Casa Familiar Rural, em francês como “*Maison Familiale Rurale*” (MFRs). A história da criação da primeira experiência de MFR é reconhecidamente de grande importância para o Movimento das EFAs, pois constitui as suas bases, raízes e origens que, após perpassar todo um processo histórico, continua a fortalecer-se com maior visibilidade e crescimento no campo brasileiro, no cenário da Educação do Campo.

Segundo Nosella⁴⁵ (2013),

A história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma idéia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (p. 45. Grifos nossos).

A pessoa a quem Nosella se refere na citação é o Padre francês Abbé Granereau⁴⁶, um dos atores e autores principais da cena histórica das MFRs em sua gênese na França. Já desde bem jovem, Abbé Granereau já demonstrara sensibilidade e interesse pelas problemáticas enfrentadas pelo homem camponês; sentia-se incomodado com a forma como a sociedade rural era tratada pelo Estado e pela Igreja, ou melhor, como essas instituições não tratavam de

⁴⁵ Paolo Nosella é reconhecido no Movimento das EFAs por ter sido o primeiro a apresentar uma pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância nas EFAs em nível de pós-graduação (mestrado), no Brasil. É autor da dissertação intitulada *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*, defendida em 1977, pela PUC-SP. A obra foi recentemente publicada em livro com o título *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, conservando o conteúdo original da dissertação.

⁴⁶ O padre Abbé Granereau nasceu no final do século XIX (1885), na França, e faleceu em 10 de junho de 1988. Teve uma vida dedicada às causas camponesas com forte atenção à juventude. "Foi nessa luta íntima com a terra, no trabalho de todo dia da roça que, um pouco de cada vez, entendi o grande valor e potencial existente na vida do homem do campo e também o que lhe faltava" (GRANEREAU, *apud* QUEIROZ, 1997, p. 41).

seus interesses e necessidades da forma que precisavam (NOSELLA, 2013, p. 45), o que já nos dá pistas da presença do descaso com o campo também em outros continentes.

As MFRs não surgem por acaso e é relevante o fato de elas não virem de uma mente brilhante do Estado que é quem historicamente pensa as políticas públicas “para o povo”. As *Maisons Familiales* “Tiveram seus próprios promotores”, a quem podemos chamar de “artesãos”; entre esses se destacaram os agricultores do interior da França (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 21) pela coragem de levar à frente e conduzir tal iniciativa de acordo com suas necessidades e realidades.

O incentivo praticado pelo Estado ia contra aquilo de que necessitavam os agricultores, principalmente, os pais de família. Segundo o próprio Granereau (1969, p. 22), a concepção de projeto de vida para os alunos oriundos do meio rural disseminada pelos próprios professores do nível primário era que fossem para a cidade com afirmações do tipo: “seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social” (*Apud* NOSELLA, 2013, p. 46).

Portanto, aos adolescentes e jovens restavam poucas opções, como indica Queiroz, analisando o contexto das origens da Pedagogia da Alternância na França:

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e ao trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. É essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (QUEIROZ, 1997, p. 41).

O discurso instituído pelo Estado francês daquela época desconsiderava a combinação entre o espaço camponês e o saber. Viver na “roça” significava se privar “de sabedoria, de ciência, de sucesso” e assim Nosella afirma que “mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura”. Tal postura (re) afirma que o saber só se produz no espaço urbano, colocando o mundo rural como feio, improdutivo, algo a se evitar. Mas e qual era o discurso e a prática da Igreja? Em tese, essa instituição se preocupava com a “educação de toda pessoa humana”, no

entanto, “sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura” (NOSELLA, 2013, p. 46-47).

O sindicato rural criado em 1911 pelo padre Granerau já evidenciava a sua sensibilidade e preocupação com os camponeses na intenção de coletivizá-los e de se superar o isolamento. Acreditava que juntá-los era o melhor remédio. Porém, três anos depois, sentiu que a solução iria além da questão organizacional; era preciso escola para atender à necessidade agrícola, com “uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais”. Percebe-se notoriamente a opção do padre pelo campo, prova disso foi que, de forma espontânea, trocou uma paróquia de grande porte em uma cidade da França para exercer seu sacerdócio na pequena Sérignac-Péboudou, onde exatamente em 21 de novembro de 1935 se daria início à construção desse novo modelo de escola no contexto do campo com uma classe composta de quatro jovens alunos (GRANEREAU, 1969, p. 30; *apud* NOSELLA, 2013, p. 47).

Fica claro que esse era um padre que não queria apenas exercer as funções básicas inerentes a sua missão sacerdotal, com a celebração apenas dos sacramentos e com o ensino de religião; a partir do seu espírito de liderança, acreditava também na formação dos jovens. Porém, havia uma dificuldade: como reuni-los se eles tinham a necessidade de estar constantemente no trabalho da lavoura? (NOSELLA, 2013, p. 47). Haveriam de encontrar um caminho para esse desafio.

Além de Granerau, Jean Peyrat e Couvereur são outros dois importantes personagens com destaque nessa reflexão histórica para que as MFRs pudessem ser pensadas e com condições de funcionar e evoluir.

O agricultor Jean Peyrat era um “um verdadeiro líder local” de Serignac-Péboudou, uma pequena aldeia da região sudoeste da França, aborda García-Marirrodriaga (2010, p. 22). Exercia o cargo de presidente do Sindicato Agrícola da comunidade onde vivia e mais tarde se tornaria o primeiro Presidente da União Nacional de *Maisons Familiales Rurales* da França.

A liderança, sensibilidade, inquietude e insatisfação do pároco e desse agricultor frente aos problemas enfrentados no meio rural seriam importantíssimas, porém faltava uma teoria, pensamento, metodologia para mudar aquela realidade. Ou seria um fato, realidade concreta, uma situação existencial que dariam inspiração a alguma ideia? A motivação veio exatamente

com o filho de Jean Peyrat, Yves, um pré-adolescente que tinha desistido do sonho alimentado pelo pai de cursar o ensino superior.

Segundo García-Marirrodriaga (2010, p. 23-24), Yves completara doze anos quando concluía uma etapa de estudos do programa de ensino francês, porém se sentia desmotivado para voltar à escola. O processo de escolarização daquela etapa era de cunho obrigatório e terminava com treze anos de idade. Yves estava perto de alcançar o Certificado de Estudos Primários. Saía de sua residência na segunda-feira e só retornava no fim de semana, ficando, portanto, a maior parte do tempo longe da família (ZAMBERLAN, 2003, p. 27)

Ao perceber o desânimo do filho, Jean, “agricultor e presidente do Sindicato Rural Comunal, começou a tomar consciência da necessidade de uma formação complementar, para atender às necessidades do filho”. Sentia-se decepcionado, pois havia sonhado algo diferente para o filho, que tivesse mais oportunidades do que ele mesmo teve, com uma instrução melhor. Esse fato o fez conversar com o padre da sua paróquia, que também militava no Sindicato e com o qual Jean tinha costume de discutir questões relevantes (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24; ZAMBERLAN, 2003, p. 27). Desse diálogo (narrado pelo próprio Sacerdote em 1969), nasceu a iniciativa de uma escola:

- Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.
- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas - disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.
- Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
- Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.
- Quantos *agricultores autênticos* - prosseguiu Jean Peyrat - você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24. Grifos nossos).

Esse diálogo histórico é o ponto de partida, porém seria preciso pesquisar e encontrar a melhor forma e condição para que aquela ideia pudesse acontecer na prática, além de discussões e mobilizações junto a outros agricultores para dar vida àquela tentativa enunciada

pelo padre. Nesse processo de mobilização, o padre terá o papel de encorajá-los, principalmente o agricultor Jean Peyrat, liderança da região, conforme já exposto.

Em 21 de novembro de 1935, período antecedente à Segunda Guerra Mundial, oficialmente (JESUS, 2011, p. 52) nasce a primeira Casa Familiar Rural, envolvendo o padre e quatro (4) jovens (Yves Peyrat, Lucien, Paul Callewaert e Eduard Clavier),⁴⁷ os “quatro pioneiros a viver essa inovação”, e seus pais, sendo três (3) agricultores. Todos eles “acreditavam ser possível criar uma escola que atendesse às necessidades do meio rural e que ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos do jovem do campo” (GIMONET, 1999, p. 40).

No segundo ano de funcionamento, dezessete jovens se inscreveram; a notícia se espalhou pelas vizinhanças. Dois anos depois do início, já se somavam quarenta estudantes. Com a necessidade de estruturar melhor aquela iniciativa, criaram uma associação que unia todos os pais e financiaram uma casa com uma estrutura melhor, em outro lugar. Nascia assim “A Casa Familiar de Lauzun (nome da pequena cidade na qual foi implantada) e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937” (GIMONET, 1999, p. 40).

Antes, o sacerdote havia feito uma tentativa junto ao bispo no sentido de ampliar o espaço para a demanda crescente, criando uma “livre escola diocesana”, o que foi negado. Isso fez com que as trinta famílias se ajuntassem para criar uma associação e levantar os fundos para então inaugurar a referida escola em Lauzun, como afirma Nove-Josserand (1987, p. 27):

[...] foram recolhendo uma quantia de dinheiro (30.000 Francos) e, no dia 25 de junho de 1937, adquiriram uma casa, na localidade de Lazun. Um mês depois, os pais foram reunidos, numa Assembléia Geral e, retomando o estatuto visto no ano anterior, o complementaram e aprovaram, dando à Associação todos os poderes jurídicos sobre a Casa Familiar Rural - CFR.” (*Apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 28).

O êxito dessa iniciativa era grande, pois criaram um tipo de escola irrecusável para seus filhos, já que “ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um *status* e papéis” (GIMONET, 1999, p. 40).

⁴⁷ Dois desses jovens eram irmãos (Lucien e Paul Callewaert), filhos do agricultor Callewaert, portanto uniam-se três famílias (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 25).

Importante destacar como Gimonet (1999) vê o aspecto das necessidades do jovem. É a imagem de um jovem que também quer ser autor do processo educacional. Tais características resultam na perspectiva de participação dos jovens de alguma forma que se sintam melhor no processo, não como meros espectadores de uma aprendizagem, mas de forma proativa diante da situação coletiva ou mesmo diante de suas próprias necessidades.

A “fórmula” pensada inicialmente pelo padre e alguns agricultores foi a de que os jovens ficariam alguns dias juntos no mês, convivendo durante todo o tempo, sendo que depois voltariam para sua “propriedade agrícola”. Esse planejamento agradou aos envolvidos que decidiram implementar a ideia. Dessa forma, assim nascia a primeira escola em Alternância que por um bom tempo era chamada de a “fórmula de Lauzun”, se referindo ao lugar onde funcionou a escola (NOSELLA, 2013, p. 47-48).

Mais do que a importante participação do padre Granereau para a implantação da MFR, García-Marirrodriaga (2010, p. 23) afirma que é imprescindível valorizar mais ainda as razões que motivaram a criação da MFR, ou seja, “a necessidade sentida pelas famílias [...]”. É importante destacar essa fala do autor porque ressalta a importância da participação das famílias no processo, claro sem desconsiderar o empenho, a participação e a criatividade do próprio padre.

Há ainda um terceiro personagem com destaque nesse processo, que contribui para a afirmação e sustento dessa experiência inicialmente. Trata-se de Arsène Couvreur,⁴⁸ vice-presidente do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR),⁴⁹ que conheceu e acompanhou a implantação da MFR pioneira. “Foi ele quem, por suas numerosas e importantes relações parisienses, facilitou os primeiros contatos dos promotores com os poderes públicos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

⁴⁸ Ex-bancário, natural de Paris, que se insere no jornalismo de grande difusão no país. Criou o “*France Agricole*”, espaço importante de informações sobre agricultura. Foi também vice-presidente do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

⁴⁹ O Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR) foi criado na França em 1920 com a finalidade da “defesa dos interesses profissionais da agricultura francesa”, onde também se objetivava “a organização profissional agrícola pelo sindicalismo, associação e cooperação; a adaptação do ensino primário e a organização eficaz do ensino pós-escolar agrícola público”. Com sede em Paris, esse Sindicato teve a criação de várias unidades regionais, uma delas, em Lot-et-Garonne, presidida pelo agricultor Jean Peyrat e secretariada por Granereau. Essa Secção se caracterizava pela preocupação específica com a educação da juventude rural (CHARTIER, D. 1985, p.23; *apud* QUEIROZ, 1997, p. 42).

Para esse mesmo autor, o padre Granereau, o agricultor Peyrat e o jornalista Couvreur, “ajudados por alguns outros, foram inquestionavelmente os três pioneiros das MFR”. Porém não se pode perder de vista o ponto de partida, o problema vivenciado pelo jovem agricultor que “não pode suportar por mais tempo a desmotivação que lhe supõe uma escola que se adéqua muito pouco as suas aspirações” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23).

O tempo de estadia na escola, que funcionava na paróquia, era, inicialmente, de uma semana. Dois anos após o início, esse tempo diminuiu para meia semana, por razão da dedicação dos jovens ao trabalho intenso da lavoura. Porém, em 1939, entenderam que deveriam voltar a uma semana inteira de estadia por mês, ano em que “já existiam três turmas (classes ou séries) que se revezavam” (NOSELLA, 2013, p. 48). Em quatro anos, já foi possível perceber a adesão e o aumento da demanda de jovens para essa escola. Outro destaque é a tentativa de se ajustar à realidade vivida pelos jovens em suas propriedades.

Inicialmente, o único professor era o padre, ou podemos chamá-lo de monitor?⁵⁰ Se sim, além de pensador da ideia de Alternância, ele também pode ter sido o primeiro monitor das “*Maison Familiale*”.

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nessa reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo, etc. (NOSELLA, 2013, p. 48).

Daí podemos entender que os jovens saíram de um estudo comum e geral praticado nas escolas do Governo francês para um ensino essencialmente agrícola, algo decerto mais próximo de suas realidades, através dos cursos por correspondência.⁵¹

Posteriormente, foi contratado um técnico agrícola, seguindo o programa do curso por correspondência. Somente em torno de 1943, as “*Maisons Familiales* começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo”, o que hoje as EFAs chamam de Plano de Formação (currículo escolar). Algo que podemos perceber como característico nesse início é o aspecto

⁵⁰ Por monitor, entenda-se o educador que atua nas escolas de Alternância.

⁵¹ Os jovens eram matriculados em um Instituto católico que ofertava cursos por correspondência na área de agricultura. O padre apenas auxiliava e monitorava os jovens nas atividades do curso (NOSELLA, 2013).

do internato, já que os jovens permaneciam em tempo integral durante uma semana na paróquia (NOSELLA, 2013, p. 48).

Para Nosella, a “*Maison-Familiale*” não era uma escola longe da comunidade, não estava “isolada da Ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio”. Ainda segundo esse autor, a escola “sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais, [...] e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica” (NOSELLA, 2013, p. 48-49).

Ainda conforme Nosella, a participação dos jovens alunos foi outro ponto importante na experiência das “*Maisons*”, pois aos poucos os jovens se inseriam no meio social deles de uma forma diferente, “participando das organizações e reuniões socioreligiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio” (NOSELLA, 2013, p. 49). Valorizando esse aspecto da participação dos jovens, recorremos a Bordenave (1994, p. 16) que coloca que “a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (*Apud* BURGHGRAVE, 2003, p. 53).

O direcionamento da “*Maison Familiale*” era de responsabilidade de um grupo composto pelo padre e por pais dos estudantes. Segundo Nosella, naqueles primeiros anos, há indícios de conflitos na gestão da escola, tendo em vista que “o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação”. A busca por apoio do Governo foi uma das tarefas desse grupo e de outros, tendo em vista que até 1940, já se completavam quatro escolas criadas nessa mesma forma de estudo. O apoio foi concedido sem dificuldades e, de certa forma, inspirou o país “na elaboração de uma lei de aprendizagem para os jovens do meio agrícola” (NOSELLA, 2013, p. 49).

Nessa data, 1940, foram criadas as novas MFRs, “uma em Vétraz-Monthoux, no Estado de Rhône-Alpes (na Haute-Savoie); a outra, feminina, em Lauzun. Essa última - [...] com 35 alunas [...] - vinha a realizar um antigo desejo dos responsáveis da primeira MFR” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 36). A escola criada para as meninas trabalhava na perspectiva da economia familiar e social; a dos meninos tinha um conteúdo voltado para a agricultura.

Já entre 1944 e 1945, viu-se uma incidência maior na expansão das *Maisons*, ao mesmo tempo em que desastrosamente a França foi ocupada pela Alemanha no início da década de 40. Diante desse cenário de crise e reestruturação da França, após as invasões, as *Maisons* se apresentam como escolas que buscam novos “valores do campo e da vida rural”, em um momento em que o país refletia sobre si mesmo. Nesse caso, as escolas em Alternância foram favorecidas, sendo vistas como uma oportunidade para a retomada do país no espaço rural. Em 1942, foi criado o primeiro Centro de Formação de Monitores e a União Nacional das *Maisons Familiales*, unindo “cerca de quatro ou cinco” escolas (NOSELLA, 2013, p. 49-50).

A criação dessas duas entidades, o Centro de Formação e a União Nacional, vem na perspectiva de evitar a perda da unidade, em um momento de muitos conflitos, em que cada *Maison* interpretava a Alternância e o projeto da MFR segundo apenas sua ótica (CALIARI, 2002, p. 80).

Possivelmente, essa estrutura tenha incentivado ou motivado a expansão das escolas, pois, entre 1944 e 1945, já se contavam cerca de vinte *Maisons*. Com a ampliação do Movimento, conseqüentemente, vieram também a aumentar o trabalho, as preocupações e as dificuldades de forma geral. Uma dessas dificuldades que mexeu com a estrutura existente foi uma grande crise que permeou a União Nacional criada em 1942; a crise foi gerada por pelo menos três fatores, quais sejam:

- a) o primeiro fator está relacionado a dificuldades em gerir o Movimento. As famílias envolvidas cada vez mais tomavam as “rédeas” do Movimento e isso se constituiu em um conflito com o padre Abbé Granereau, conhecidamente como fundador das *Maisons*. Segundo Nosella (2013), o sacerdote não tinha a preocupação e aptidão para a administração daquele Movimento, de forma que agradasse os grupos envolvidos. Isso fez com que “Os agricultores, ao repararem isso, começaram a ter medo das possíveis conseqüências dessa desordem e a exigir do padre certa disciplina administrativa”;
- b) questões políticas envolvendo o sacerdote. Havia o desagrado de que ele não era suficientemente prudente nas suas relações políticas: “tinha-se relacionado, talvez demais, com o governo colaboracionista com os alemães”. Isso indicava que fosse interessante o seu afastamento (NOSELLA, 2013, p. 50);

- c) o terceiro e último fator: uma questão de “concepção e doutrina da *Maison Familiale*” (NOSELLA, 2013, p. 51), como podemos exemplificar no trecho a seguir de Nosella:

O Sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremado, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País (2013, p. 51).

Esse trecho parece nos revelar algumas contradições presentes no processo das MFRs, inclusive sobre o conceito de permanência do jovem no campo, porém não fica nítido o teor das discussões. Por um bom tempo foi possível perceber a ideia de fixação do jovem no campo, lembrando o Ruralismo Pedagógico dos anos 30, citado no capítulo anterior, o que parece ser um propósito defendido pelo padre. Entendemos que a ideia de fixar alguém, como se fixa um poste para não sair do lugar, está superada.

O primeiro ponto destacado na crise do Movimento francês parece já ter anunciado o que seria um dos pilares das EFAs atualmente: uma associação de famílias de agricultores/as na gestão do Movimento, seja em âmbito local, regional ou nacional. Já o terceiro ponto da crise das *Maisons* coloca em questão o projeto político-pedagógico da escola no sentido de pensar que escola se queria naquela época.

O afastamento de Abbé Granereau do Movimento foi inevitável. Por outro lado, foi a oportunidade de se repensar, se ressignificar, que “marcou uma nova etapa da história das *Maisons Familiares*. Antes de mais nada, isso significou uma reestruturação do Movimento do ponto de vista administrativo, financeiro”. Além de pensar a gestão, deu-se um tratamento mais pedagógico ao movimento das *Maisons*:

[...] houve uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação (NOSELLA, 2013, p. 51).

Um destaque dessa “pedagogização” é André Duffaure,⁵² que, entre 1946 e 1947, criou o Plano de Estudo, instrumento pedagógico utilizado ainda hoje pelas EFAs (NOSELLA, 2013, p. 51-52), considerado o carro chefe de toda movimentação pedagógica da Pedagogia da Alternância (PA). Além desse instrumento, vieram logo também o Caderno da Realidade “e assim, os instrumentos pedagógicos” dos quais ainda falaremos neste capítulo (BEGNAMI, 2003, p. 28).

A expansão das *Maisons Familiales* se acentua fortemente entre 1945 e 1960, passando de 30 para 500 escolas. Daí, surge a preocupação em relação a esse avanço quantitativo sob o risco de que as *Maisons* poderiam perder a sua essência e “originalidade”. Esse momento coincide com o surgimento “de uma forte consciência entre agricultores quanto à necessidade de formar-se”. Para tanto, foi preciso barrar esse movimento expansivo, inclusive com o fechamento de várias *Maisons*. Para evitar o “perigo da burocratização” e a perda da originalidade dessas escolas, foi feita uma reestruturação da organização do Movimento, descentralizando a organização nacional para locais e regionais. Cada organização criada tinha suas respectivas representações, acompanhando o modelo implementado na União Nacional. Dessa mesma forma, se descentralizou também o Centro de Formação de Monitores, criando vários Centros Regionais para facilitar a formação dos monitores (NOSELLA, 2013, p. 52).

Juridicamente, as MFRs se incluíam como instituição de formação profissional agrícola, estatutariamente no Estado como escolas de caráter privado. O primeiro reconhecimento em lei se deu em 1960 (25 anos depois do início da primeira escola em 1935), reconhecendo as MFRs como “modalidade pedagógica com a alternância”. Portando, de um direito legal, veio mais reconhecimento, também um financiamento do Estado com mais segurança. Em 1984, Gimonet menciona a conquista de uma segunda lei que reforça o reconhecimento legal e o apoio do Estado francês às Escolas de Alternância (GIMONET, 1999, p. 41).

Tendo alcançado um nível de maturidade, o Movimento francês se destaca em seus passos seguintes pela participação na expansão da experiência de Alternância em outros países e continentes (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 47), e também na estruturação desse

⁵² André Duffaure exerceu o cargo de “Diretor Geral da UNFREO, membro da FAO e de outras organizações internacionais.” Destaca-se também por ser pioneiro na tentativa de sistematizar trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância tendo como foco a “participação dos pais nas MFR”. Falece em 1997 (ZAMBERLAN, 2003, p. 28).

Movimento em âmbito mundial. Como afirma Gimonet (1999, p. 42), certamente, com um crescimento tão grande em números, avanços qualitativos, reconhecimento jurídico, etc., esse Movimento tendia a ir muito além. É assim que vemos nos anos 60 e 70 quando as Escolas de Alternância se expandem para “outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no Continente Africano e, em seguida, na América do Sul, assim como no Caribe, no Oceano Índico, na Polinésia, na Ásia e, por último, na América do Norte, na província do Quebec, no Canadá”.

Foi criada em 1975, em Dakar (Senegal), a Associação Internacional das *Maisons Familiale Rurales* (AIMFR),⁵³ instituição essa que representa até a atualidade “as diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância” em âmbito mundial. Cinco anos depois (1980), a AIMFR cria a Solidariedade Internacional das MFRs (SIMFR)⁵⁴ para “dar apoio ao desenvolvimento dos CEFFAs no mundo”, sobretudo na formação dos monitores e na assessoria técnico-pedagógica dos CEFFAs (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 48-52).

Dados de 2008 apontam para a existência de 1.325 CEFFAs⁵⁵ distribuídos nos cinco continentes do mundo. Na Europa, registra-se a existência de 523 CEFFAs, abrangendo quatro países apenas. Nesse bojo, destaca-se a França com 88% desse total. A América supera o continente europeu com 593 CEFFAs distribuídos em 17 países. Estão no Brasil 44% desse total e 19% na Argentina. Na África foram contados 193 CEFFAs, em 16 países. E, por fim, 16 CEFFAs em três países da Ásia e Oceania (CALVÓ, 2010, p. 110-117).

Dentre essa expansão, queremos retomar sinteticamente a experiência da Itália, que foi crucial para fazer essa experiência chegar ao Brasil.

3.1.1 Alternância em Movimento: a história das *Scuolas-Famiglia* na Itália

⁵³ A AIMFR teve como um dos fundadores e primeiro presidente Florent Nové-Josserand, que já havia sido presidente da União Nacional das MFRs da França por mais de 20 anos (1945 a 1968). Em seguida, foi também presidente da SIMFR (em 1980). Faleceu aos 98 anos, em 2009 (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 41).

⁵⁴ Na VI Assembleia Geral da AIMFR, que aconteceu no Brasil em Guarapari (ES), em 1996, ambas (AIMFR e SIMFR) passaram a ser chamadas de Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural e Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, mantendo as mesmas siglas.

⁵⁵ Para a contabilização do número de CEFFAs, foi utilizado o critério da garantia mínima do trabalho com os quatro princípios: Associação de Pais, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do meio (CALVÓ, 2010).

Após forte expansão na França nas décadas de 1940, 1950 e 1960, o Movimento das *Maisons Familiales Rurales* rompeu fronteiras internacionais. O primeiro país a receber essa expansão internacional foi a Itália que incorporou outro nome, *Scuola della Famiglia Rurale*, de forma abreviada, *Scuola-Famiglia* (NOSELLA, 2013, p. 56; PESSOTI, 1978, p. 19).

Entre 1961 e 1962, nascem as primeiras Escolas-Família em chão italiano, em Soligo (Treviso) e Verona, novamente em um contexto complicado de revoltas que envolvem o mundo agrícola, na tentativa de reconstruir a sociedade italiana “no contexto sócio-econômico-político do após guerra” (NOSELLA, 2013, p. 56-57).

Apesar de ser uma ação apoiada pela Igreja, a *Scuola-Famiglia* nasceu na Itália pelos braços políticos. Metodologicamente, houve adaptação da experiência praticada na França. Já no campo do apoio governamental, não se tinha grandes dificuldades, pois a experiência tinha grande relação com o poder público. Nosella chama a atenção para a atuação dos monitores das Escolas-Família, cuja maioria pertencia ao Estado. Notava-se neles menos motivação com o trabalho, comparando-se aos monitores franceses (NOSELLA, 2013, p. 57). Esse início é marcado pelo intercâmbio com a experiência francesa, inclusive os “primeiros monitores das escolas italianas estagiaram nas escolas francesas” (PESSOTI, 1978, p. 19-20).

Até os anos 70, a Itália viveu um período crescente e de expansão; após isso, o que se viu foi o quase desaparecimento das Escolas-Família italianas (ZAMBERLAN, 2003, p. 30-31). É possível de se apontar alguns motivos para esse retrocesso italiano no trecho a seguir, referente a uma pesquisa realizada na Itália:

O êxodo rural expõe a incompatibilidade dessa Escola à situação socioeconômica do campo, que exigia um profissional empreendedor; as instituições voltadas ao desenvolvimento rural que privilegiavam os conteúdos tecnológicos ligados à assistência técnica, divulgação e informação socioeconômica, em detrimento de valorizar e salvaguardar a cultura camponesa; a descentralização da formação profissional, delegada às regiões (poder público); uma excessiva burocratização das estruturas educativas em alternância, custos de gestão bastante elevados e a dificuldade de encontrar alunos, filhos de camponeses, durante o período do êxodo rural (SCHIOPPETTO, 1994, p.49; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 31).

Zamberlan (2003, p. 32) traz outra evidência que bastante nos importa aqui: a falta de um “centro ou um meio permanente de formação inicial dos monitores-docentes”.⁵⁶ Acreditamos

⁵⁶ Trecho de uma entrevista realizada por Zamberlan, em 1997, com o Diretor do Centro Profissional para Agricultura de Cologna Veneta, na Província de Verona (ZAMBERLAN, 2003, p. 32).

que esse fato pode ter sido decisivo, pois, sem um processo de formação, dificilmente há um processo coletivo de avaliação, reflexão e reconstrução dos caminhos seguidos, seja para planejar ou re-planejar o futuro.

No período de implantação e expansão nos anos 60, a formação ocorria com assessoria francesa, “aconteceu em diferentes EFAs, por meio de encontros anuais: semanas especiais, seminários e outros encontros que aconteciam com assessoria direta de André Duffaure e outras pessoas da União francesa das MFRs” (ZAMBERLAN, 2003, p. 32).

Segundo esse autor, há cerca de dez anos (início dos anos 2000), o número de unidades educacionais que utilizam a Alternância na Itália era pequeno, ressaltando a forma político-administrativa particular de cada escola “substancialmente diferentes das de outros países europeus, onde a experiência formativa familiar em alternância se difundiu e manteve alguns pilares de sustentação do início de suas atividades”. É uma experiência que cabe reflexão aos outros movimentos que desenvolvem a Alternância, pois “sem envolver de fato e de direito os segmentos populares, de forma continuada e participativa poucas raízes conseguem colocar” e então será um projeto fadado ao fracasso, ao desaparecimento (ZAMBERLAN, 2003, p. 32-33).

3.1.2 A Escola Família Agrícola no Brasil: aspectos históricos

A vinda das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para o Brasil tem uma origem intimamente ligada com a história da Itália, onde havia as *Escuolas-Famiglia* italianas. Se na Itália a experiência é implantada através do esforço de políticos, no Brasil a implantação volta a ter o apoio e iniciativa de pessoas ligadas à Igreja, através do Padre Humberto Pietrogrande, voltando a repetir, nesse quesito, a história francesa.

Durante visita desse padre ao Brasil, a partir de 1964, chamou-lhe a atenção de forma mais particular a realidade precária socioeconômica encontrada no interior do estado do Espírito Santo, onde havia maioria de descendência de italianos e alemães; uma região, “caracterizada por uma ampla imigração italiana, principalmente proveniente das regiões do Veneto e da Lombardia a partir de 1875 até início do século XX” (CAVATI, 1983; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 34). Ele comparava a situação encontrada com outras regiões onde havia emigrantes, onde havia condições melhores, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa

situação o inquietou e concluiu que precisava fazer algo por aquela realidade, mas na ocasião teve que regressar a Florença para concluir a sua formação (NOSELLA, 2013, p. 61-62).

O Brasil como um todo passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, momentos de crise que afetavam fortemente a realidade do campo. Esse período lembra a realidade vivida pela França quando surgem as *Maisons Familiares*, pois o contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tornando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto as terras rurais ficaram esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcado pela obscuridade e censura.

De fato, o cenário não era animador para o surgimento de uma proposta educacional popular. Discorrendo sobre esse contexto, Calazans (1993) afirma que:

A ditadura militar, implantada no país com o golpe de 64 e com os governos militares posteriores, reprime violentamente todos esses movimentos sociais, no campo e na cidade, bem como prende, tortura, processa, e assassina operários, camponeses, líderes sindicais, de igreja e de partidos de esquerda. Ao mesmo tempo implanta projetos e medidas numa perspectiva de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial. É o período da ênfase na "unidade nacional, integração ocidental, constituição de um mercado consumidor, adestramento de produtores para um mercado definido" (CALAZANS, 1993, p. 30-31; *apud* QUEIROZ, 1997, p. 55-56).

Nesse contexto, segundo Queiroz (1997, p. 49-51), o Brasil apresenta uma situação de concentração da propriedade das terras prejudicando os pequenos agricultores, restando-lhes “abandonar a terra em favor das grandes fazendas e aumento assustador do assalariamento rural”. Além da concentração de terra por fazendeiros, “a violência no campo, a miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vidas dos trabalhadores rurais, levam a um crescente êxodo rural”. Segundo esse autor, para muitos, o advento das EFAs significava “uma possibilidade de superação desses desafios”:

Diante desse quadro de uma estrutura fundiária concentradora e excludente, há um desafio básico a ser enfrentado: como o processo educacional pode contribuir para que as famílias de trabalhadores rurais cessem de migrar para as cidades, continuando a produzir alimentos, deixando de se tornarem problemas para toda a sociedade? E como o processo educacional pode contribuir para que as famílias de trabalhadores que estão voltando para o campo, ou querem fazê-lo através das ocupações - dos acampamentos e assentamentos - possam sobreviver, produzir e permanecer na terra e contribuir para a mudança na estrutura fundiária do país que é

concentradora, excludente e violenta (MARTINS, 1981; *apud* QUEIROZ, 1997, p. 50).

Enfim, é nesse cenário que nascem as EFAs brasileiras, em um contexto de abandono que pairava sobre o meio rural, com crescente “empobrecimento, desânimo, e um grande êxodo para as grandes cidades, por consequências de um modelo econômico urbano-industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio, voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiando a grande empresa ou transformando o campo em empresas capitalistas” (BEGNAMI, 2003, p. 30).

Muito ouvimos, na nossa trajetória profissional, as pessoas questionarem exatamente o fato de a EFA ter sido implantada no Brasil em um período de tanto fechamento social, considerando que esse é um projeto que propõe organizar as pessoas e lutar por seus direitos de forma crítica. Outro risco seria de perseguição ao Padre Humberto Pietrogrande que poderia ter incomodado o poder com sua sensibilidade e a inquietude de quem teve a capacidade de olhar para aquela realidade do estado do Espírito Santo e perceber que podia e precisava fazer algo. Mas é bom ponderarmos que no início esse Movimento ainda era pequeno e decerto ainda não chamava tanto a atenção a tal ponto de incomodar o Estado Militar.

A EFA se implanta no meio rural em pleno regime militar, onde as políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica com a conseqüente liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarização dos trabalhadores rurais (CALIARI, 2002, p. 29-31; *apud* BEGNAMI, 2003, p. 30).

De acordo com pesquisa do Instituto Superior da Religião (ISER),⁵⁷ na época da implantação das primeiras EFAs em terras capixabas, o estado do Espírito Santo se caracterizava por ser

predominantemente rural com 68,1% de sua população economicamente ativa ligada a atividade agropecuária, 30,9% da área rural do Estado ocupada por matas naturais, 40,6% dos estabelecimentos agrícolas na faixa de 20 a 40 ha, 54,% da população rural sem instrução formal, 55,9% do pessoal ocupado em atividades agropecuárias era formado por mão-de-obra familiar não remunerada e 24,5% em regime de parceria (ISER-CARVALHO; STEIL, 1991, p. 5; *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 34).

Na Itália, Humberto Pietrogrande encontrou apoio em outros colegas padres de sua região e, então, começou a mobilizar pessoas e projetos a fim de que conseguisse condições para voltar ao Brasil e tentar intervir naquela realidade encontrada no interior do estado do Espírito

⁵⁷ Pesquisa realizada entre 1989 e 1991 pelo ISER mediante solicitação do MEPES com o objetivo de avaliar o Movimento das EFAs no estado do Espírito Santo (ZAMBERLAN, 2003, p. 34).

Santo. Segundo Nosella, esse momento coincide com um espírito novo da Igreja, a partir do Concílio Vaticano II, que “induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo”. Cria-se então a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)* em 11 de dezembro de 1966, com um dos objetivos de “possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos” (NOSELLA, 2013, p. 62-63).

Um dos primeiros êxitos dessa instituição foi conseguir apoio (bolsas de estudo) para o intercâmbio na Itália de sete jovens do interior do Espírito Santo. Segundo Nosella, não existia uma clareza do objetivo da ida desses jovens para a Itália, mas, como a AES tinha “contato com as Escolas-Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nessas escolas” (NOSELLA, 2013, p. 63).

Concomitantemente ao estágio dos sete jovens capixabas na Itália, outra ação acontecia no Brasil e seria decisiva para a criação das EFAs no Brasil:

[...] três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador,⁵⁸ vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários amigos do Pe. Humberto Pietrogrande, isto é, em 5 municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nessa ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, de Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola. Lembramos que o técnico em Educação era, na Itália, diretor de uma Escola-Família (NOSELLA, 2013, p. 63-64).

Segundo Nosella, criaram-se comitês locais acompanhando o princípio da representatividade o que futuramente se constituiria na criação de uma entidade regional que pudesse dar condições para a implementação das ações desejadas, inclusive, elaboração de projetos e convênios para captação de recursos (NOSELLA, 2013, p. 64).

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembléia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à

⁵⁸Os dois primeiros, o economista e o sociólogo, atuavam na Itália como professores da Universidade de Padova; já o educador de nome “Mario Zuliani era o Diretor do centro de Promoção Agrícola - CPA de Asolo, situado na província de Treviso [...]. Esse educador, no final de 1968, mudou-se definitivamente para o Brasil, no Estado do ES, ajudando na articulação das atividades que desembocaram nas primeiras EFA’s do Brasil” (ZAMBERLAN, 2003, p. 37). Atualmente, reside próximo à EFA de Olivânia, em Anchieta (ES) e é conhecido no Movimento como o primeiro monitor das EFAs do Brasil.

elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) (NOSELLA, 2013, p. 64).

O plano de ação construído pelos três técnicos italianos elencou como ação prioritária a *educação*, identificando-a como aquela que iria permear e contribuir para a evolução da pessoa humana em todos os sentidos e, então, a opção clara e visível pela implantação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs), que tiveram suas primeiras atividades em 1969 nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (NOSELLA, 2013, p. 66).

Com a criação do MEPES, abriram oportunidades para captação de fundos para manter as EFAs, além do investimento na saúde e na ação comunitária. Em geral, a manutenção das escolas se dava da seguinte forma:

- a) estrutura física: através de trabalhos comunitários, tais como, mutirões com participação dos pais e envolvidos;
- b) alimentação: durante as sessões de aula na EFA, era de responsabilidade das famílias que podiam contribuir tanto financeiramente como através de mantimentos produzidos em sua própria propriedade;
- c) equipamentos, propriedade e recursos humanos: custeio de responsabilidade do MEPES que buscava convênios para equipar e manter salários dos monitores e funcionários da EFA em geral. Segundo o autor citado, isso ainda é uma prática até os dias cotidianos “por meio de convênios com o Estado (diferentes Secretarias), ajuda externo-internacional (ONGs européias e norte americana) e com o Governo Federal” (ZAMBERLAN, 2003, p. 40-41).

Observa-se que a construção de um plano de ação metodologicamente projetou a comunidade envolvida para criar algo que pudesse atender às necessidades. Apesar do direcionamento e do conhecimento prévio dos técnicos oriundos da Itália, há de se exaltar o fato de terem ido ao encontro da realidade conhecer e diagnosticar as suas causas principais, para então sugerir e encaminhar as ações pertinentes ocorridas. Queremos destacar que a construção do projeto não foi algo de escritório, simplesmente criado e pensado pela razão dos técnicos.

As primeiras EFAs só recebiam rapazes, sendo que a primeira escola para moças agricultoras surge em 1971, no município de Iconha (ES). Um ano mais tarde inaugura-se outra EFA

feminina, a Escola-Família de Economia Doméstica, no município de São Mateus (ES) (NOSELLA, 2013, p. 66).

Para Zamberlan, a expansão do Movimento ocorreu de forma extremamente rápida, surpreendendo aquilo que era planejado inicialmente, fruto do desejo de atender às várias demandas de lideranças e padres. Com isso houve um verdadeiro movimento de pessoas que, em mutirões, conseguiam erguer as construções. O autor adverte que nesse momento a preocupação maior estava ligada ao fazer, construir fisicamente, e não se priorizava tempo “para planejar conjuntamente o futuro pedagógico e político de cada unidade que foi construída” (ZAMBERLAN, 2003, p. 39-40).

É possível perceber a influência de duas escolas internacionais da Alternância implantadas nas EFAs do estado do Espírito Santo: a estrutura político-administrativa parece ter herdado principalmente das Escolas-Família italianas; já no aspecto pedagógico, muito se assemelha àquilo que era praticado pelas *Maisons* da França. Porém, é interessante ressaltar que as experiências na Itália tiveram um caminho bem diferente da história francesa, como já discutido anteriormente (ZAMBERLAN, 2003, p. 30-31). Outro fator, que acabou impregnando no Movimento da Alternância, é a “pedagogia libertadora de Paulo Freire, influenciando, assim, várias gerações de educadores e educadoras das EFAs do Brasil” (BURGHGRAVE, 2011, p. 132).

Segundo o militante e pesquisador das EFAs, João Begnami (2003), é possível perceber quatro fases da implantação e afirmação desse modelo aqui no Brasil: a) a fase da informalidade das escolas; b) a formalização das EFAs; c) o início da expansão pelo Brasil e; d) da década de 90 até os dias atuais. Zamberlan (2003, p. 33) também indica quatro fases históricas vivenciadas pelo Movimento: implantação; consolidação; expansão e; a articulação nacional em nível político-institucional e pedagógico.

Seguiremos um pouco mais a lógica do primeiro autor por achar que o caminho sistematizado por ele nos dá mais respostas em relação às questões históricas e pedagógicas no campo da formação dos educadores das EFAs que estamos buscando, porém dialogando e sem perder de vista as discussões apresentadas pelo segundo autor.

A primeira fase (1969-1972) constitui os passos iniciais, em que são criadas as três primeiras EFAs no ano de 1969: a EFA de Olivânia, a EFA de Alfredo Chaves, e a EFA Rio Novo do Sul. Também em 1970, começa a expansão das EFAs para o norte do estado capixaba, com a criação de EFAs nos municípios de São Mateus, Barra de São Francisco e São Gabriel da Palha. Importante ressaltar que a expansão de EFAs para o norte fez surgir a necessidade do investimento da formação de monitores, motivando a criação do Centro de Formação para Monitores (BEGNAMI, 2003, p. 32).

As primeiras EFAs são escolas informais de “Curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes. A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares. Na maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais de 16 anos de idade. No início houve uma tendência a separar os sexos criando Escolas para moças e rapazes. Essa prática não vigorou, [hoje] as EFAs são mistas (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Como já indicado, inicialmente o MEPES assume a gestão das escolas em todos os sentidos enquanto mantenedora legal; só depois surgem as associações gestoras de cada EFA, gerenciadas e formadas pelas famílias, o que é hoje um dos princípios que sustenta o sistema EFA. Begnami fala também do currículo (Plano de Formação) que era implementado nas EFAs, em que se podia perceber uma formação com a finalidade de preparar tecnicamente os jovens para a agricultura com a ênfase:

[...] na construção do Projeto do aluno para a sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais, conforme afirmam “os pioneiros” e os relatórios de atividades do Mepes. Os alunos engajavam em “ações comunitárias” quando estavam com a família. Essas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Os frutos colhidos dessas primeiras EFAs foram considerados valiosos para a experiência em implantação, destacando a permanência dos alunos egressos em suas propriedades com o desenvolvimento da agricultura. Fruto da experiência que tiveram na EFA, muitos ex-alunos hoje têm filhos e netos, que já passaram ou que estudam em alguma EFA do estado do Espírito Santo (BEGNAMI, 2003, p. 33). Percebe-se aqui um efeito multiplicador da experiência vivida na EFA dentro das famílias beneficiadas.

Apesar dos avanços percebidos pelo novo modelo de escola para o meio rural, as famílias começaram a demandar que as escolas tivessem diplomas escolares, o que ainda não existia.

Havia “somente um certificado de ‘agricultor técnico’” (BEGNAMI, 2003, p. 33). Outro evento citado por Begnami é a demanda de alunos de baixa idade pela EFA, o que não era comum naquela época.

Os Instrumentos Pedagógicos praticados tinham destaque central na metodologia pedagógica da Alternância implementada: Plano de Estudo, Caderno da Propriedade e as Visitas às Famílias. Diante da demanda para escolarizar as EFAs, surge então o desafio de como promover o enlace dos conteúdos curriculares exigidos pela estrutura de ensino formal com os Planos de Estudo (BEGNAMI, 2003, p. 33).

A segunda fase histórica (a partir de 1972) concerne-se ao funcionamento das EFAs: continuar na informalidade ou formalizar legalmente as escolas?

Buscando alternativas para a demanda dos pais, as EFAs aderiram ao ensino supletivo como saída para a formalização do ensino, tendo em vista que a grande maioria dos alunos tinham idade acima do ideal para o Ensino Fundamental,⁵⁹ acima de quatorze anos. A partir de 1972, dão início aos Cursos Supletivos Regulares com as duas primeiras séries, 5ª e 6ª séries; posteriormente, passaram a trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), em regime de suplência, em três anos, porém sem perder a parte do ensino na agricultura. Dessa forma, o aluno recebia o diploma tão desejado pelos pais com “conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária” (BEGNAMI, 2003, p. 33).

Ressalta-se que esse processo de escolarização foi uma solicitação dos pais o que se constitui em um marco na história das EFAs, pois, atualmente, é esse o caminho que todas as EFAs do Brasil seguem, tendo a escolarização como direito fundamental dos sujeitos do campo. Porém, naquela época, a exigência constitucional de forma universalizada era apenas a conclusão das quatro séries primárias; hoje o Movimento das EFAs já discute e tenta implementar experiências no ensino superior.

Segundo Begnami (2003, p. 34), “As Comunidades rurais sem escola básica ‘do campo’ e sem política definida, apropriada à educação rural, colocam essa demanda para a EFA como

⁵⁹ O Ensino Fundamental correspondia na época ao então ensino de “primeiro grau” (Lei 5.692/71).

‘salvadora’ de uma situação que é caótica em todo o país”. Isso revela de fato o avanço que foi naquela época a oferta da conclusão do Ensino Fundamental em um meio totalmente sem oportunidades e em estado de abandono.

Com o novo formato curricular, o Plano de Formação das EFAs passou a englobar os fins de “pré-qualificação profissional e escolarização formal”. Com a expansão das EFAs dentro do estado do Espírito Santo (ES) e com as exigências do processo de escolarização das escolas, é criado (na primeira metade da década de 70) o Centro de Formação de Monitores em Piúma (ES), com a finalidade de garantir que o Movimento não perdesse a sua identidade. Esse Centro se constituirá em uma ferramenta importante para a divulgação da experiência e para a expansão das EFAs, sobretudo fora do estado do ES. Em 1976, é criado o primeiro curso profissionalizante em agropecuária, de ensino médio, na EFA de Olivânia, aumentando o nível de escolarização principalmente para os egressos dos cursos de ensino fundamental (BEGNAMI, 2003, p. 33-34).

A terceira fase da caminhada histórica das EFAs no Brasil (a partir da segunda metade da década de 70) corresponde ao período da expansão dessas escolas para outros estados, além do Espírito Santo, com duração de aproximadamente uma década (ZAMBERLAN, 2003, p. 41).

A primeira EFA implantada (fora do estado do ES) foi instalada no município de Brotas de Macaúbas no estado da Bahia, em 1975, seguida pela criação da EFA Pe. Augusto Gianda, no estado do Amazonas, em 1976. O movimento da Bahia continuou a se expandir pelo estado, sendo criada posteriormente a Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA. Segundo Begnami, “A experiência da AECOFABA inaugura uma nova fase na história das EFAs, [...] todas as EFAs nascem com uma associação envolvendo de fato e de direito as famílias nos processos de gestão das escolas, contrapondo o modelo inicial do MEPES” (2003, p. 35).

Segundo o mesmo autor:

A expansão é mais acentuada a partir da segunda metade da década de 1980. Ela ocorre tanto nos Estados onde iniciaram, aumentando o número de unidades, quanto para outros Estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria dos casos, as iniciativas de implantação se deram através da pastoral social

das igrejas, sobretudo, as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica.

Complementando a argumentação, Zamberlan afirma que:

Pastorais sociais, ligadas a Dioceses, e paróquias da Igreja Católica, em contato com a direção do MEPES e seu CF (Centro de Formação), foram articulando intercâmbio de pessoas, documentos, correspondências, visitas, etc., e iniciaram os trabalhos de base para começar a escola-família em diferentes regiões nordestinas. Além disso, o início do curso de 2º Grau-profissionalizante, em 1976, na Escola Família de Olivânia, durante mais de uma década, essa escola, além de atender jovens da região circunstante, recebia jovens de vários estados brasileiros, principalmente nordestinos [...] tornando-se “quase” um centro de formação de pessoal, para a divulgação do “*Modelo-EFA*”, plantado pelo MEPES no Estado do Espírito Santo (ZAMBERLAN, 2003, p. 41-42).

Esse mesmo autor destaca a importância da formação oferecida na EFA de Olivânia (ES) a estudantes de outras regiões e estados - na sua maioria nordestinos - que, quando egressos, vão ser responsáveis por ampliar e consolidar as EFAs em seus estados. É possível encontrar ainda hoje egressos de Olivânia que continuam atuando no movimento como monitores, coordenadores de escolas ou mesmo assessores e coordenadores das regionais, inclusive, em MG. Nesse sentido, concordamos com a tese lançada por Zamberlan de que essa EFA, no ES, atuava como uma espécie de centro de formação (talvez sem intenção) de futuros monitores das EFAs do Brasil.

Ainda nessa fase, Begnami registra outra mudança, que se situou no plano legal, por força da mudança do perfil etário do público que procurava as EFAs. A faixa etária dos alunos diminuiu; as escolas, que antes atendiam alunos com idade acima de 14 anos, agora passam a receber grande demanda de alunos com 10 e até 9 anos. Para acolher esse público, muitas EFAs passam a autorizar o seu curso de Ensino Fundamental para Ensino Regular, em vez de Suplência. Isso aconteceu, inclusive, nas escolas do ES. Na tentativa de se ajustar à nova realidade, houve mudança no ritmo da alternância, que em muitos casos passou dos anteriores quinze dias para uma semana, ou seja, de alternância quinzenal para semanal, com igual período seja na escola e também na comunidade (BEGNAMI, 2003, p. 35-36).

Como consequência dessa fase de expansão, com o intuito de representar todas as EFAs do Brasil, nasce a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 10

de março de 1982, no norte do estado do ES (em São Mateus), tendo sua primeira sede em Anchieta (ES) (Jornal UNEFAB, 1994, 01; *apud* QUEIROZ, 1997, p. 52).⁶⁰

A UNEFAB é criada em um momento de crise de identidade do Movimento das EFAs. Com o processo de escolarização das escolas, como integrar a Pedagogia da Alternância com o sistema de ensino nacional? Fica nítido que há uma imposição do programa oficial de ensino do país, não respeitando “as especificidades de um sistema de educação por alternância, gerando com isto, incertezas, inseguranças, entre outros” (BEGNAMI, 2003, p. 37).

Em Minas Gerais, se implantou a primeira EFA no município de Muriaé, região da Zona da Mata Mineira, através do apoio e gerência do poder público municipal, entre 1983 e 84. Essa primeira experiência em terras mineiras não funciona mais e foi “uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos dessa escola”, afirma Begnami (2003, p. 35).

As EFAs criadas por iniciativas do poder público ou de grupos e pessoas políticas não trazem grandes inspirações para o surgimento daquelas que estão em processo de implantação ou funcionamento. Quando os interesses político-partidários ou pessoais estão acima do interesse coletivo da participação e gestão das famílias, o projeto pode estar fadado ao fracasso. A história com as várias experiências de insucesso exemplifica isso.

A quarta e última etapa perpassa historicamente os últimos 25 anos desse modelo educacional (1990 - 2015). Segundo Begnami, o Movimento das EFAs brasileiras traz, nas suas lutas na década de 90, três pontos de pauta, na tentativa de dar novo ânimo ao Movimento nacional: “a) a necessidade do fortalecimento institucional [...], com a retomada da UNEFAB em 1992. b) a implementação e fortalecimento das Associações Regionais e locais. c) a adequação da formação ao mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente” (BEGNAMI, 2003, p. 37-38).

Foi só a partir dos anos 90 que a UNEFAB começou a encontrar algum sentido à frente do Movimento nacional das EFAs, após viver um tempo de “crise institucional” desde a sua criação. Inicia-se uma fase de articulação nacional integrando os diversos grupos e regionais

⁶⁰ Após Anchieta (ES) as sedes da UNEFAB passaram por Salvador (BA) e Brasília (DF), até se instalar atualmente em Orizona, Goiás.

do Brasil. “É uma fase em que a Diretoria da UNEFAB intensifica os contatos e articulações, em nível nacional e regional, para melhorar os aspectos associativos, em vista da ampliação do poder político das *Associações*”. Como possibilidade desse fortalecimento associativo, a formação dos atores foi apontada como saída, sendo estruturados dois tipos de formação: formação das famílias das EFAs e formação inicial dos monitores nas regionais, com a orientação da Equipe Pedagógica Nacional (EPN)⁶¹ (ZAMBERLAN, 2003, p. 45).

Segundo Menezes, a realização em 1998 da VII Assembleia Geral da UNEFAB em Teófilo Otoni (MG) “se constituiu num marco na oficialização dessas mudanças”. Uma das mudanças com grande relevância se deu na eleição da nova diretoria, em que ocorreu uma ampliação do número de agricultores no Conselho Administrativo (pelo menos dois terços), sendo o presidente da União Nacional “obrigatoriamente agricultor” (MENEZES, 2013, p. 78-79).

Segundo essa autora, houve outras mudanças importantes, principalmente no campo da formação de monitores com a criação da Equipe Pedagógica Nacional (EPN), além de, também, colocar as formações dos monitores das EFAs como responsabilidade das regionais, particularmente das Equipes Pedagógicas Regionais (EPRs)⁶². Para tanto, a EPN atuaria com a função de assessorar e acompanhar esse processo das regionais.

Um parceiro importante para o desenvolvimento dessas ações é a *Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMFR)*. Essa cooperação começou em 1993 quando “iniciou a colaborar com ajuda financeira para Regionais e, paulatinamente, amplia essa ajuda para outras regionais e chega a celebrar um convênio com a UNEFAB que passa a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil” (BEGNAMI, 2003, p. 38).

Um ponto importante é que através da SIMFR possibilitou-se uma aproximação das EFAs do Brasil com as MFRs da França, por meio de “seminários, congressos, cursos de formação de formadores e de dirigentes de associações, elaboração de materiais didáticos, livros, entre

⁶¹ Órgão constituído em 1997 com a finalidade de prestar assessoria e animação à Rede CEFFA do Brasil. Atualmente, a UNEFAB e suas regionais continuam contando com a EPN, porém com representantes oriundos apenas das EFAs/ECORs.

⁶² As EPRs são formadas pelos representantes das EFAs filiadas a cada regional (normalmente o coordenador geral ou pedagógico de cada escola) mais a equipe pedagógica da regional.

outros”. Contando com o apoio da EPN, as formações passam a ser organizadas de forma regionalizada (MENEZES, 2013, p. 79).

Em 2003, as regionais, que são “Federações-Associações-Redes”, agrupam um mínimo de 04 (quatro) até o máximo de 31 (trinta e uma) Associações. Essas redes possuem funções de articulação política e prestação de serviços, tais como:

- a) Formação inicial e permanente dos monitores;
- b) Formação de dirigentes de associações, assessoria pedagógica a cada centro formativo;
- c) Busca de maneiras “alternativas” de formação superior de grupos de monitores de CEFFAs, como forma de reconhecimento e valorização profissional e legal de cada monitor (ZAMBERLAN, 2003, p. 46-47).

Dentre as ações financiadas pela entidade belga, destacavam-se a Formação Pedagógica Inicial de Monitores e Assessoria Pedagógica *in loco* às EFAs, através de programas de desenvolvimento institucional, com início no fim da década de 90 até o fim da década passada. Em 2013, o apoio da SIMFR às regionais estava no último programa e se restringia apenas ao custeio de 80% do salário do coordenador pedagógico de cada regional e a algumas ações da UNEFAB, tal como, o funcionamento da EPN.

3.2 Panorama atual dos Centros Familiares de Formação por Alternância⁶³ no Brasil

Queremos trazer os frutos atuais desse processo histórico com o panorama atual das escolas que utilizam a Alternância como metodologia de ensino.

Em junho de 2013, foi realizada uma pesquisa no âmbito dos CEFFAs pelo consultor Begnami atendendo ao Edital Público n. 07/13 do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Apesar de a pesquisa focar apenas as escolas que trabalham com o Ensino Médio e Técnico, nos ajuda a fazer uma amostra sintética do panorama atual dos CEFFAs no Brasil.

A pesquisa, de abordagem quantitativa, permite apontar um quadro geral da dimensão desse Movimento, mas não dá conta de aprofundar na complexidade qualitativa em que se inserem os CEFFAs. Mesmo assim, entendemos ser um avanço no sentido de potencializar dados que propõem estratégias para ampliar o seu acesso às políticas públicas, delineando possibilidades para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa no Brasil.

⁶³ Estamos utilizando aqui o tema CEFFA por nos referirmos de forma geral a experiências diversas que utilizam a Alternância no Brasil, ainda que o nosso foco seja as EFAs.

Conforme pesquisa citada, o Movimento CEFFA chega em 2013 com 264 unidades educativas⁶⁴ (considerando o nível Médio e Fundamental), com aproximadamente 21.000 estudantes matriculados, ultrapassando o número de 18.000 famílias associadas. Ao todo são ofertados 329 cursos, sendo 189 do Ensino Médio e Profissionalizante, 132 do Ensino Fundamental (séries finais), 2 de pós-médio e 6 cursos de qualificação (BEGNAMI, 2013, p. 20).

Esses números revelam uma atitude multiplicadora das EFAs, abrangendo um número considerável de jovens matriculados. Percebe-se um número menor de famílias em comparação à quantidade de estudantes. Isso se explica pela existência de irmãos estudando nos CEFFAs. Percebemos, como destaque, o número maior de cursos do Ensino Médio Profissionalizante. Isso coincide com um momento de grande valorização no Brasil do ensino médio profissionalizante. A maioria dos cursos se dá na área técnica de agropecuária,⁶⁵ na qual incidem mais demandas das famílias camponesas, mas há também um anseio para a diversificação da profissionalização nos CEFFAs de forma geral. Por outro lado, mesmo com o crescimento do Ensino Médio, é possível constatar ainda um número grande de matrículas nos cursos de cursos no Ensino Fundamental.

Considerando o número de CEFFA em 2013 (264 unidades) e o número de 145 Centros registrados no estudo de Moreira (2000, p. 75), podemos perceber um aumento considerável de 119 CEFFAs, ou seja, 82,06% no Brasil, em 13 anos. A perspectiva é que essa percentagem tenda a crescer mais ainda nos próximos anos, principalmente com o incentivo de programas governamentais e leis aprovadas na Educação do Campo.

De forma geral, os CEFFAs se articulam e subdividem em regionais. No QUADRO 03, é possível perceber essa e outras situações nas quais listamos as regionais que abrangem tanto as EFAs, como as CFRs, onde essas se articulam.

⁶⁴ A pesquisa contabilizou apenas as EFAs, ECORs e CFRs.

⁶⁵ Os cursos de Agropecuária constituem 68% dos cursos de forma geral. Outros cursos são oferecidos pelos CEFFAs de forma diversa: Agroecologia, Administração rural, Zootecnia, Gestão Ambiental, Recursos Naturais, Serviços de Restaurante e Bar, Meio Ambiente, Alimentos, Agroindústria, Agricultura e Produção Agrícola familiar (BEGNAMI, 2013, p. 21).

QUADRO 03
Situação das Regionais dos CEFFAs em 2013⁶⁶

	Associações Regionais que agregam as EFAs e ECORs e são vinculadas à UNEFAB	Nº de CEFFAs	Estados	Região
1	AGEFA - Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas	02	Rio Grande do Sul	Sul
2	AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas	17	Minas Gerais	Sudeste
3	MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	18	Espírito Santo	Sudeste
4	RACEFFAES - Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo	18		
5	IBELGA- Instituto Belga de Nova Friburgo	3	Rio de Janeiro	Sudeste
6	AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia	20	Bahia e Sergipe	Nordeste
7	REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	11		
8	AEFAPI - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí	16	Piauí	Nordeste
9	UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	19	Maranhão	Nordeste
10	AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia	06	Rondônia	Norte
11	RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias do Amapá	05	Amapá	Norte
12	AEFACOT - Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins	09	Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Tocantins	Centro-oeste
	EFA Dom Fragoso	01	Ceará	Nordeste
	EFA Marabá	01	Pará	Norte
	EFA Jean-Pierre Mingan	01	Acre	Norte
	Subtotal	147		
Associações Regionais que agregam as CFRs				
13	ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil	70	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	Sul
14	ARCAFAR-Ne/No - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil	19	Maranhão	Nordeste
15	ARCAFAR-PA - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará	28	Pará	Norte
	Subtotal	117		
Total Geral de CEFFAs em 2013		264		

Fonte: Elaboração própria a partir de relatório de pesquisa do BEGNAMI (2013, p. 22-23)⁶⁷

⁶⁶ Os casos em que não há regionais, havendo somente EFA no estado não foi contabilizado como organização regional, embora contabilizados no número de CEFFAs.

⁶⁷ Acessamos esses dados através de contatos diretamente à SECADI, via e-mail.

Em alguns estados encontramos tanto EFA como CFR. Esse é o caso do Rio Grande do Sul, Maranhão e Pará e ainda é possível observar que a AEFACOT atende a quatro estados, diferentemente das outras regionais da UNEFAB. Existem também casos de estados que possuem apenas uma EFA, sem organização regional. Nesse caso quando há eventos e articulações que envolvem os regionais, as EFAs participam igualmente das atividades e decisões com os mesmos direitos; esse é o caso das EFAs Jean-Pierre Mingan (em Acrelândia, no Acre), Dom Fragoso (em Independência, no Ceará) e EFA de Marabá (Pará).

No que tange à UNEFAB, é possível ver doze regionais filiadas, com abrangência de doze estados diferentes, somando em 2013 um total de 147 unidades educativas (dentre estas estão as ECORs, pertencentes à regional RACEFAES do estado do Espírito Santo).

O estado de Minas Gerais representado pela AMEFA agrega em 2015, 20 EFAs espalhadas em várias regiões do estado, conforme o QUADRO 04.

QUADRO 04

Área de abrangência das EFAs em MG em 2014

(continua)

REGIÃO	EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	MUNICÍPIO SEDE	ANO DE CRIAÇÃO
Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	MOPEFAV - Movimento Pró Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	1990
	Jacaré	AEFAJACARÉ - Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré	Itinga	1994
	Bomtempo	AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha	Itaobim	2001
	Vida Comunitária	AEFACOM - Associação Escola Família Agrícola de Comercinho	Comercinho	2002
	Araçuaí	AEFARAÇUAI - Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí	2009
	Veredinha	ACODEFAV - Associação Comunitária de Desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Veredinha	Veredinha	2011
Norte de Minas	Tabocal	AEFAV - Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco	São Francisco	2005
	Nova Esperança	AEFARP - Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo	Taiobeiras	2012

QUADRO 04
Área de abrangência das EFAs em MG em 2014

				(conclusão)
REGIÃO	EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	MUNICÍPIO SEDE	ANO DE CRIAÇÃO
Zona da Mata	Camões	AEFAC - Associação da Escola Família Agrícola de Camões	Sem Peixe	1994
	Jequeri	AEFAJ - Associação da Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri	2002
	Paulo Freire	AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire	Acaiaca	2004
	Serra do Brigadeiro	AEFAE - Associação Escolas Famílias Agrícolas de Ervália	Ervália	2007
	Puris	AEFAPURIS - Associação da Escola Família Agrícola Puris	Araponga	2008
	Dom Luciano	Associação Regional Escola Família Agrícola Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2014
Leste de Minas	Margarida Alves ⁶⁸	AEFAMA - Associação Escola Família Agrícola Margarida Alves	Conceição do Ipanema	2009
	Margarida Alves		Simonésia	2014
Noroeste	Natalândia	AEFANA - Associação Escola Família Agrícola de Natalândia	Natalândia	2007
Sul de Minas	Cruzília	AEFAC - Associação Escola Família Agrícola de Cruzília	Cruzília	2006
Vale do Mucuri	Setúbal	AEFAOM - Associação Escola Família do Oeste do Mucuri	Malacacheta	2013
	EFAFACIL	AEFACIL - Associação Escola Família de Carai, Catuji, Itaipé e Ladainha	Itaipé	2014

Fonte: Elaboração própria do autor a partir de arquivos da AMEFA (2014).

O Movimento das EFAs em MG tem mostrado um crescimento no número de escolas.⁶⁹ Podemos perceber uma maior quantidade delas em duas regiões de Minas Gerais, na Zona da Mata e Vale do Jequitinhonha, tendo em outras regiões número menor de escolas. Porém conforme registros internos da AMEFA (2014), esse número tende a crescer ainda mais, devido ao grande número de discussões e processos de implantação de EFAs em todo o estado.

⁶⁸ A EFA Margarida Alves sediada em Conceição do Ipanema oferta o Ensino Fundamental; já em Simonésia, oferta o Ensino Médio Profissionalizante em Agropecuária. Ambos com a mesma associação mantenedora.

⁶⁹ Considerando as EFAs em funcionamento no momento, percebemos que três delas foram implantadas na década de 90, as outras dezessete foram criadas nos últimos quatorze anos, ou seja, temos uma média de pelo menos uma EFA sendo criada a cada ano no estado de MG.

Em 2014, são cinco EFAs com oferta do Ensino Fundamental (com orientação profissional em Agropecuária), treze de Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária⁷⁰ e duas EFAs que trabalham com os dois níveis de ensino. Portanto, no total, são sete cursos de nível de Ensino Fundamental e quinze no Ensino Médio Profissionalizante.

Com base na Resolução nº 2302, de 08 de maio de 2013, da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de MG,⁷¹ foram ingressos 1528 alunos nas EFAs de MG em 2013. Considerando os últimos quatro anos, tendo como base a Resolução nº 1585, de 13 de maio de 2010, da SEE-MG, observa-se um aumento percentual de quase 29% no número de adolescentes e jovens matriculados nas EFAs de Minas no período de três anos.

3.2.1 Avanços e desafios do Movimento Escola Família Agrícola no cenário atual brasileiro

Com base na pesquisa realizada por Begnami (2013) e também na nossa trajetória profissional e ainda as observações da última Assembleia da UNEFAB em setembro de 2013 que reuniu representação das EFAs do Brasil, podemos elencar vários avanços percebidos, tais como: a participação das famílias na gestão da EFA a partir da associação; a formação das famílias na perspectiva do empoderamento e protagonismo; a pessoa como centro da formação; equipes de educadores com dedicação exclusiva para a EFA; valorização da cultura do campo; o trabalho de formação integral do jovem; o incentivo e a construção do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e; a interação do processo educativo da EFA com o desenvolvimento do campo.

O crescimento desse Movimento no Brasil se deve também ao “avanço” dos marcos regulatórios específicos para o funcionamento da Alternância e de apoio. Nesse sentido, podemos destacar a *Lei de Diretrizes e Bases*, que, em seu artigo 23, possibilita a organização da educação básica em “alternância regular de períodos de estudos”; o *Parecer nº 01/2006* da CEB/CNE que trata dos “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)” (BRASIL, 2006); e a *Lei 12.695 de julho de 2012* “para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias

⁷⁰ A EFA Bontempo, situada no Vale do Jequitinhonha, oferta também o Curso de Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, em Alternância, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para lideranças sindicais e comunitárias, pais dos estudantes da EFA, oriundos dos territórios Médio e Baixo Jequitinhonha.

⁷¹ A Resolução citada estabelece o valor *per capita* de bolsas aos alunos do ensino fundamental e médio com base na Lei 14.614, de 2003, que estabelece o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFA) do estado de Minas Gerais.

que atuam na educação do campo” (BRASIL, 2012). Em Minas Gerais, podemos destacar a Lei 14.694 de 2003 e a Resolução N° 684 de 4 de julho de 2005. Essa resolução “Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2003, 2005).

O Programa de apoio às EFAs do Estado de MG atualmente se dá através do repasse de Bolsas Aluno transferido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) à EFA, a fim de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das EFAs, através da gestão da associação mantenedora composta dos pais (agricultores e agricultoras). Interessante notar que a Lei 14.614/2003 define em seu artigo segundo, como critérios para receber os recursos, a EFA que “II - for gerenciada por uma associação autônoma [...]; III - aplicar o método pedagógico da alternância; IV - tiver como objetivo a formação integral do aluno, com [...] desenvolvimento sustentável”. Ou seja, preservando a essência da EFA, os seus quatro princípios (MINAS GERAIS, 2003). Constatamos através de nosso acompanhamento profissional e da pesquisa que esse é o principal recurso que mantém o funcionamento das EFAs em Minas, mas não é o suficiente para suprir todas as necessidades das escolas, tendo em vista a atividade de internato dos alunos e monitores que aumenta as despesas e também a dinâmica dos instrumentos pedagógicos da Alternância que prevê um conjunto de atividades seja na Estadia na escola como na comunidade. O recurso é baseado no número de alunos, o que constitui outro desafio, a dificuldade da manutenção financeira das EFAs que trabalham com poucos alunos. Sendo assim, as escolas têm que aumentar o número de alunos atendidos, até além de sua capacidade, para que consigam se sustentar minimamente.

Apesar desse crescimento evidenciado, há desafios cruciais relatados na pesquisa realizada por Begnami (2013) referente ao Edital Público n. 07/13 do MEC/SECADI. Ao mesmo tempo em que a participação das famílias na gestão da escola é um aspecto positivo, também se constitui um grande desafio operacionalizar a gestão do sistema EFA. Assim, como outros: a manutenção do funcionamento da EFA; condições gerais de funcionamento (infraestrutura, equipamentos didático-pedagógicos) adequadas; condições de trabalho adequadas aos monitores e funcionários em geral, a manutenção das Associações Regionais que agregam as EFAs e; a formação dos monitores. Também, podemos destacar as perspectivas levantadas pela pesquisa de Begnami quanto ao fortalecimento da rede de parcerias públicas e privadas;

garantia da Pedagogia da Alternância de forma adequada e; fortalecimento da organização associativa Regional.

O estudo dissertativo de Jesus (2007), no estado do Espírito Santo, já sinalizava alguns dos desafios apontados, principalmente acerca da formação dos monitores e acrescenta outros mais específicos do trabalho desses profissionais. No que concerne à formação dos monitores, ela sugere a superação do “excesso de fragmentação com uma proposta mais contextualizada das diferentes áreas do conhecimento, interligando os saberes e rompendo aos poucos com a rigidez disciplinar” e ainda adverte que a formação dos monitores não pode se dar separada da prática profissional deles. Também a autora fala da sobrecarga de atividades no trabalho do monitor e indica como possibilidades de superação desse desafio a priorização das tarefas, além de potencializar e investir na “auto-organização dos educandos, na formação de associação de alunos”, o que pode contribuir na execução de tarefas realizadas pelos monitores. Outra sugestão é a EFA assumir somente aquilo que “de fato tem a ver com o projeto de Educação e de Escola Família Agrícola que somos” (JESUS, 2007, p. 203-208).

3.3 Escola Família Agrícola e Rede CEFFAS: conceitos e princípios

Como vimos afirmando ao longo do capítulo, a Escola Família Agrícola (EFA) é uma das escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil. Compõe, junto a outras escolas, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

O nome CEFFA surge no município de Foz do Iguaçu-RS, em 2001, durante um encontro das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais (CFRs)⁷² e Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais - PROJOVEM⁷³ (QUEIROZ, 2004). Como encaminhamento

⁷² As CFRs surgem nos anos 80 com influência direta da França, através da União Nacional das Casas Familiares Rurais (UNMFRs) francesas. O início da implantação no Brasil se deu no nordeste, onde as experiências ensaiam sua implantação, mas acabam migrando para o sul, onde a experiência se consolidou e cresceu. Posteriormente, as CFRs se expandem para outros estados brasileiros (Silva, 2003:76 e 77; apud QUEIROZ, 2004, p. 37). As CFRs se caracterizam pela prioridade à formação técnica, que sobrepõe à formação escolar. O ritmo da Alternância adotado é de uma semana no Tempo Escola e duas no Tempo Comunidade, sendo que a escolarização se dá através das séries finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano (QUEIROZ, 2004, p. 38).

⁷³O PROJOVEM de que falamos aqui não se trata do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, do governo federal, instituído pelo presidente Lula através da Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. Esse se destina a elevar o grau escolar de jovens que tenham entre 18 a 24 anos, “visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional” (BRASIL, 2005). Já o PROJOVEM que utiliza a metodologia da Alternância, a que nos referimos no texto, surgiu por iniciativa de um grupo paulista quando conheceram uma experiência educativa no Paraguai e as CFRs no Sul do Brasil. Após processo de mobilização, foram criados 10 núcleos

desse evento, acordou-se por unir todas as tipologias que utilizam a Alternância no Brasil. Desde então, esse nome tem sido veiculado como representação em âmbito nacional do Movimento da Alternância, principalmente em atos e eventos políticos, documentos, publicações, audiências, que envolvem as diferentes escolas e suas organizações regionais e nacionais.

3.3.1 Princípios fundamentais do Sistema EFA

A opção pelo nome EFA daqui para frente é no intuito de ir delineando o nosso foco de pesquisa, mas entendendo que, como tal, essa instituição é parte das Escolas que utilizam a Alternância no Brasil, e nesse sentido estaremos, ao mesmo tempo, dialogando com o termo CEFFA.

Como falado anteriormente, as EFAs surgem no seio da agricultura familiar. Os agricultores e agricultoras têm um papel fundamental na gestão das escolas como protagonistas, no volante de uma escola camponesa do campo e no campo, dando a direção para os objetivos a serem alcançados para a educação de seus filhos.

As EFAs funcionam com base em quatro princípios fundamentais, os pilares que sustentam e caracterizam uma Escola Família Agrícola e que a diferencia de outras escolas convencionais. “Esses pilares constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs” e são apresentados de forma generalizada (GIMONET, 2007). Como tal, são resultados da sua construção histórica, sendo as bases de funcionamento e de identidade dessas escolas no Movimento mundial, com seus meios e objetivos. Nesse sentido, destacamos a gestão familiar-associativa desse projeto educativo, junto às parcerias e o apoio das equipes técnicas administrativo-pedagógicas de monitores (CALVÓ, 1999).

A FIG. 04 nos mostra o esquema dos referidos princípios ou pilares, sendo dois princípios meios: a associação e a alternância; e dois princípios fins: a formação integral e o desenvolvimento do meio.

desse PROJOVEM em diferentes municípios paulistas. Até a pesquisa de Queiroz em 2004, essa experiência só se restringia ao estado de SP. Esse programa já não trabalha com ensino formal (QUEIROZ, 2004, p. 38) como as EFAs e CFRs; no que concerne ao “eixo pedagógico se baseia no desenvolvimento do projeto, seguido da administração da propriedade (interação entre os projetos) e, finalmente, do reconhecimento da necessidade do associativismo como forma de contornar problemas de escala ou tamanho” (PERES, 1998:15; *apud* QUEIROZ, 2004, p. 38-39).

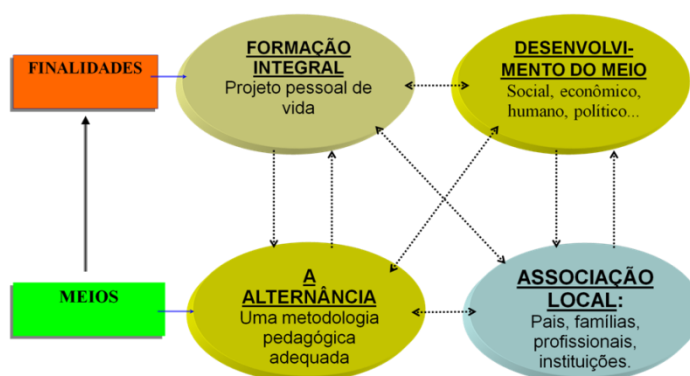


Figura 04 - Os quatro pilares das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs⁷⁴

Fonte: Calvó (2005, p.29)

Os princípios meios são aqueles que, na sua implementação, devem levar o projeto educativo a alcançar suas finalidades: uma formação integral e o desenvolvimento do meio onde vive o estudante e sua família. Reforçamos a importância desses quatro pilares para que uma EFA de fato cumpra seu papel, no entanto, neste trabalho, destacaremos e aprofundaremos o princípio da Pedagogia da Alternância dada à questão de pesquisa deste trabalho que incide na investigação de como a formação dos monitores fortalece (ou não) a implementação da PA. Também é nesse princípio em que se dá atuação especial dos monitores.

3.3.2 A Pedagogia da Alternância, seus instrumentos e ações pedagógicas

A EFA não é só Pedagogia da Alternância (PA), como se vê no discurso de muitos, principalmente, daqueles que não conhecem tão bem esse processo. A Alternância é parte de um sistema com outros importantes princípios. Também não é um fim em si mesma e nem pode. Constitui-se em um meio de se chegar a uma formação integral do estudante, com seu projeto de vida e à contribuição para o desenvolvimento sustentável do meio onde se vive. Todavia, a PA tem uma importância muito grande para que o Sistema EFA funcione e o projeto educativo possa chegar a suas finalidades com êxito.

A alternância está ganhando visibilidade na sociedade e despertando interesse no campo educativo, tanto através de cursos ofertados (seja na educação básica nos CEFFAs, quanto no

⁷⁴ Além das EFAs, esses pilares sustentam também a proposta das CFRs e ECORs.

ensino superior;⁷⁵ em instituições privadas e públicas), como objeto de investigação e de pesquisas. Mas isso não significa que alcançamos o ápice da compreensão e de aprofundamento sobre a mesma, [...] sobretudo no Brasil, onde temos poucos estudos sobre a Alternância (QUEIROZ, 2004, p. 92), apesar de mais de quarenta anos de funcionamento da Alternância nas EFAs.

Segundo Clenet (2002), podemos conceber a PA como "um objeto complexo, difícil de apreender" (*apud* QUEIROZ, 2004, p. 92), o que exige mais responsabilidade, compromisso e ética do pesquisador, consciente da importância desse campo a ser pesquisado e ao mesmo tempo cuidado para apreender bem a sua complexidade. Na sua pedagogização, possui uma teia composta de vários instrumentos pedagógicos, ferramentas que possibilitam uma integração dos vários espaços de vida do jovem estudante, seja no Tempo Escola ou no Tempo Comunidade. Todos os instrumentos pedagógicos têm um papel preponderante para que ao fim do curso, o jovem e sua família possam chegar à construção e implementação do Projeto Profissional do Jovem (PPJ).⁷⁶

Para que a Alternância se efetive, não basta apenas existir tais tempos e espaços, é preciso entender como se articulam na formação do estudante. Antes de tudo, temos de nos despir do entendimento de que a escola se restringe às quatro paredes da sala de aula. A Alternância corrobora para que a educação vá além da sala de aula, dos muros e cercas da escola e se articule na vida e na família de cada estudante. Para Gimonet, "Ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades." Para tanto, falamos mais uma vez dos instrumentos pedagógicos, ferramentas pedagógicas que possibilitam "fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos" e assim "ter coerência, unidade e integração" (2007, p. 29). No quadro a seguir, podemos ver os três tempos que constituem a alternância de forma sequencial.

⁷⁵ Como exemplo da utilização da PA no ensino superior, podemos citar os PROCAMPOs desenvolvidos por várias universidades brasileiras, além da pós-graduação com as especializações e mestrados, como o de Educação do Campo desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

⁷⁶ Projeto Profissional do Jovem (PPJ): instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância.

QUADRO 05

Alternância em espaços e tempos diferenciados

1 - Meio socioprofissional ⁷⁷	2 - Estadia na EFA ⁷⁸	3 - Meio socioprofissional
-Experiência -Observações, investigações, análise -Saberes experienciais	-Formalização-estruturação -Conceituação -Saberes teóricos e formais	-Aplicação-ação -Experimentação -Saberes-ações

Fonte: elaboração própria do autor a partir de Gimonet (2007, p.30).

Mas como promover a “continuidade de aprendizagem na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos” diferentes? Como unir esses espaços-tempo? Como fazer com que a vivência em casa não seja simplesmente um período de férias? Na tentativa de dar conta desses desafios, fruto de necessidades e experiências, apresentamos os vários instrumentos e ações pedagógicas específicas, que fazem a EFA funcionar em uma Alternância que integra a vida e a escola, de forma escolar, começando pelo Plano de Estudos, principal instrumento que articula todos os outros da PA.

O Plano de Estudos (PE) é um instrumento pedagógico da PA que consiste em uma pesquisa de ação participativa em que o estudante elabora no tempo em que está na sessão escolar, juntamente à equipe de monitores e aplica no contexto socioprofissional (JESUS, 2007, p. 124). O PE é conhecido no âmbito das EFAs como o “carro-chefe” da PA, pois dele dependem praticamente todos os outros instrumentos pedagógicos. É esse instrumento que é capaz de integrar “a vida, o trabalho, a família com a EFA”.

Esse proporciona ao aluno, juntamente com sua família e equipe de educadores, conhecer melhor sua realidade e ao mesmo tempo poder refletir, discutir e questionar sobre a mesma. Normalmente, o PE parte de um tema gerador previsto no Plano de Formação, que fora previamente construído ou revisado com a participação das famílias, estudantes, parceiros e educadores. Poderemos examinar melhor os passos metodológicos do PE no Anexo 01.

⁷⁷ O Meio Socioprofissional (conhecido também como Tempo Comunidade) é o meio de vivência familiar, profissional, social e política do aluno, também chamado de estadia, meio socioprofissional.

⁷⁸ A Estadia na EFA (também denominado Tempo Escola) é o período que os alunos passam na EFA tendo aulas teóricas e práticas, atividades práticas agropecuárias, vivenciando os instrumentos pedagógicos da PA e convivendo em grupo.

A Colocação em Comum (CC) é o instrumento pedagógico que ocorre após a realização da pesquisa do aluno junto a sua família e comunidade. É o momento em que toda a turma socializa e sistematiza os dados colhidos na pesquisa do PE, proporcionando aos alunos poder também conhecer e se confrontar com a realidade dos colegas dentro daquele tema, bem como as problemáticas, potencialidades e pontos a aprofundar, não se limitando somente à experiência de sua família, comunidade e/ou propriedade. Para Gimonet (2007), essa se constitui na “segunda atividade-chave da Pedagogia da Alternância”, dando às atividades subsequentes “suportes essenciais e progressivos” (p. 45).

A Colocação em Comum requer um saber do monitor no sentido de mediar as falas e de estar atento às problematizações que necessitarão de aprofundamento. O objetivo é reunir numa síntese geral tudo que o coletivo dos estudantes trouxe da realidade e tecer sobre essas provocações que necessitarão de aprofundamento nas áreas e de novas pesquisas. Toda síntese não se constitui numa verdade absoluta, mas numa tentativa provisória de sistematização do conhecimento construído por sujeitos históricos, sociais dentro de um espaço-tempo em movimento (JESUS, 2007, p. 126).

A CC possibilita à EFA orientar uma educação que possibilite “a discussão corajosa de sua problemática”, inserindo o monitor e o próprio aluno na sua realidade de forma sistemática e organizada (FREIRE, 1989, p. 89). Para Gimonet a participação do monitor da EFA na CC caracteriza-se por ser ele responsável em animar aquele momento com as atribuições de “propor dinâmicas, orientações de trabalho, facilitar, dinamizar, regular as trocas, fazer com que os pontos de vista sejam mais precisos, [...] provocar a reflexão” (GIMONET, 2007, p. 47).

As Viagens e Visitas de Estudo consistem em momentos de intercâmbio de ideias e experiências especiais que proporcionam um aprofundamento, análise e reflexão acerca daquele tema em questão no PE. “É um momento de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas” (JESUS, 2007, p. 127), “propiciam aos jovens *descobertas* de realizações, de empreendimentos, de organismos, de serviços, de lugares... e *oportunidade de encontro* com seus atores...” (GIMONET, 2007, p. 47). É mais corriqueiro que as Visitas de Estudo ocorram fora de uma EFA, conhecendo experiências diferentes daquelas que os alunos já conhecem no seu dia a dia. As Viagens de Estudo se constituem em uma visita mais longe da EFA e mais duradoura.

As Intervenções Externas consistem em um momento de diálogo e troca de experiências com uma pessoa/organização, “agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da sua experiência pessoal” (FREITAS, 2010, p. 67), sobre um determinado assunto que dialoga com o tema do PE e, principalmente, com aquilo que foi abordado na Colocação em Comum. Podem ser palestras, depoimentos, oficinas, cursos, etc., que normalmente acontecem na sede da EFA.

Já as Atividades de Retorno são o momento em que estudantes e EFA se voltam às problemáticas socializadas na CC no sentido de retornar à família e comunidade com ideias, experiências, constatações, que possam contribuir para sanar e/ou problematizar tal demanda levantada na pesquisa do PE. Essas Atividades podem ser, por exemplo, uma palestra na comunidade sobre determinado tema do PE, mobilização da comunidade para uma campanha de coleta de lixo, assistência técnica a agricultores com problemas de pragas e doenças na produção, organização de grupo de jovens etc.

O Caderno da Realidade (CR) e o Caderno de Acompanhamento (CA) são dois instrumentos importantes na vida do aluno. O primeiro (CR) é conhecido como o “caderno da vida do aluno, onde ele registra suas reflexões acerca de sua realidade” (JESUS, 2007, p. 126) na vivência das atividades dos PEs, inclusive a síntese individual e coletiva.⁷⁹ Esse caderno acompanha o aluno desde sua entrada na EFA até sua saída, é de fato algo que leva para sua vida toda. Já o CA é um importante instrumento de ligação da escola à família e vice-versa. É um meio de comunicação que traz para a EFA as informações da Alternância vivida na família de forma diária, com o acompanhamento, que atesta a família referente às atividades recomendadas pela EFA e leva da mesma forma a vivência no centro educativo para a família, atestada pela equipe de monitores. O CA direciona o aluno durante a estadia em casa, como na “realização de um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade de retorno, uma pesquisa por matéria” (FREITAS, 2010, p. 67).

As Visitas às Famílias são realizadas pela equipe de monitores às famílias e comunidades dos estudantes. Nessas visitas, a EFA tem a chance de ampliar o conhecimento da realidade do aluno e família. É o momento também de dialogar sobre a vida escolar do aluno, seja na EFA

⁷⁹ Após feita a pesquisa do PE na família, o estudante elabora uma Síntese Individual contendo as informações levantadas em campo; posteriormente, a turma elaborava uma Síntese Geral com as principais informações coletivas, com apoio da equipe de monitores.

ou na comunidade, monitorar como estão sendo feitas as atividades orientadas pela EFA (por exemplo, a pesquisa do PE, as atividades disciplinares), além de se constituir em uma oportunidade para o monitor prestar assistência técnica diante das necessidades do aluno, família e comunidade. É uma oportunidade de mobilizar “Implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa, de forma que eles se tornem monitores durante esse período de aprendizagem no meio”, além de “Envolver mais os pais na vida da escola” (MATTOS, 2010, p. 240).

A Tutoria é um diálogo permanente do monitor com o aluno durante todo o processo escolar. Ação essa que se constitui em um acompanhamento personalizado abordando questões como o PE, as atividades disciplinares, o aproveitamento nos estudos, a convivência na EFA e na família, entre outros. Esse processo dialógico fortalece uma pedagogia da comunicação como afirma Paulo Freire, entendendo que “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (1989, p. 108). Para o êxito desse instrumento, é importante estabelecer uma relação de simpatia, confiança e amizade. Já o Serão de Estudos (chamado também de Serão Alegre) se dá nas noites em que os estudantes estão internos na EFA. É um momento de descontração, de praticar atividades de lazer, informar-se, fazer teatro, júri simulado, assistir a telejornal e, também, de refletir sobre o tema do PE ou sobre outros temas de interesse.

O Estágio é a oportunidade de o estudante vivenciar “experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola”. Nos estágios, o aluno pode também “aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos considerando a execução do seu próprio projeto profissional”. Outra atividade constante no processo educativo da EFA são as Avaliações. Nesse sentido, ressaltamos que essa escola tem formas específicas de avaliar os alunos, envolvendo todos os atores que participam da vida do aluno, incluindo a família e os educadores. “O aluno é avaliado em todos os aspectos, como o aproveitamento escolar, a convivência no internato, o desempenho de suas tarefas práticas, a atuação na comunidade, a autoavaliação e outros” (JESUS, 2007, p. 127-130).

Por fim, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), um dos instrumentos importantes da Alternância e da EFA que é, em certo sentido, resultado de todos os outros instrumentos e ações pedagógicas da escola, da família e do próprio estudante. Constitui-se na ferramenta que leva o jovem a pensar, analisar e elaborar uma proposta de projeto profissional para sua

vida. Tal projeto faz parte da vida do estudante desde quando começa os estudos na EFA, mas é no último ano do Ensino Médio que a elaboração do mesmo se intensifica, sendo apresentado perante uma banca, composta por monitores e/ou parceiros, no final do curso. Nota-se que os projetos mais elaborados se dão na área da agropecuária, porém se percebe que os jovens têm dificuldade para implementá-los, principalmente pela falta de políticas públicas de apoio a projetos de jovens agricultores. Essa é mais uma questão que merece ser aprofundada no seio das EFAs.

Nesse processo percorrido, o educador da EFA (monitor) exerce um papel importantíssimo no sentido de coordenar as atividades educativas, acompanhando, mediando e direcionando tal complexidade junto aos alunos, famílias, comunidades e parcerias da EFA.

Esse sistema da Alternância, tendo em vista seus vários momentos e instrumentos pedagógicos, não se pode dar de forma mecânica e separada. É preciso que aconteçam de forma planejada, integrada e dialética, caso contrário, será apenas uma Alternância como tantas que acontecem na nossa vida, uma EFA sem vida, que não consegue chegar a suas finalidades: a formação integral do jovem e o desenvolvimento do meio. É importante haver uma relação dialética, crítica, construtiva e participativa nesse sistema e daí a importância da formação dos monitores na PA, entendendo o trabalho desses profissionais como decisivo no processo educativo da EFA.

3.4 O monitor da EFA na dinâmica da Escola Família Agrícola

Já percebemos de antemão quão complexo nos parece o trabalho da Escola Família Agrícola (EFA) que se mostra em várias faces, com muitas possibilidades de atuação, consequência de seu sistema pedagógico. Como tal, percebemos que para uma escola diferenciada, não podemos deixar de admitir que esse educador também deva ser diferenciado e que participe cabalmente da trama pedagógica da Alternância, além de outras atividades da EFA junto aos estudantes, famílias, associação, comunidades e parceiros em geral. Mas como entender mesmo o trabalho desse educador? Que papéis e atribuições podemos visualizar? Como é possível uma formação que atenda tais requisitos? Que desafios estão presentes nessa realidade?

3.4.1 O monitor na EFA: “um ator em complexidade”⁸⁰

Como podemos definir e entender a atuação do profissional e educador-monitor no âmbito da Escola Família Agrícola (EFA)? Para responder a essa pergunta é preciso retomar algumas questões já assinaladas ao longo do capítulo e considerar outras.

Na pedagogia tradicional, o professor é considerado o mestre, aquele que detém o saber, que possui mais conhecimentos; ao aluno resta se adaptar à lógica do professor e da escola. Admitindo uma nova Pedagogia, segundo Gimonet, é o programa e o professor que devem se adaptar ao aluno. “O professor nesse caso não é mais aquele que tem mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção desses, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (GIMONET, 1999, p. 24). O autor considera que nessa lógica as funções do professor já se diversificam, porém adverte que ainda assim é uma situação limitada, considerando que:

Toda situação educativa não se restringe a uma só relação entre um aluno, um professor e um saber. O conhecimento não é somente esse do mestre ou da classe. O aluno não é um ser abstrato, mas uma pessoa com um passado, uma história de vida, com projetos, uma família, um ambiente social, profissional e cultural (GIMONET, 1999, p. 125).

Considerando os princípios da EFA e, em especial a PA, podemos dizer que são levados em consideração todos esses elementos citados por Gimonet e é nessa realidade que os monitores da EFA exercem suas funções.

Begnami entende que os monitores “são fundamentais como catalisadores de todo o processo educativo” (2003, p. 47). Já Gimonet define-o como um “ator em complexidade”, “um componente essencial do sistema de formação alternada. É sobre ele que se apoia, no dia a dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”. A complexidade referida por Gimonet se dá quando esse educador se compromete em uma diversidade de “encontros e confrontos” com os estudantes adolescentes, jovens e adultos, com “as realidades da vida profissional”, “com os parceiros co-formadores”, “com os diferentes tipos de saber”, com a animação da vida de grupo e com a vida da EFA e sua associação de pais (2007, p. 145-147).

Seguindo a abordagem do autor, o monitor tem um lugar na interseção do sistema da EFA, onde se vê dentro de conjuntos variados e o compara a um “clínico geral”.

⁸⁰ A expressão destacada nesse subtítulo é retirada de Gimonet (2007, p. 146)

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

Ainda tratando da função de “clínico geral”, Gimonet classifica o trabalho polivalente do monitor em pelo menos quatro tipos diferentes:

- *de relação e de animação* das estruturas dentro das quais ele age:
 - A Associação do CEFFA à qual precisa dar vida [...];
 - A rede dos parceiros co-formadores [...];
 - A vida interna do CEFFA como estrutura material e estrutura educativa;
 - Os diferentes grupos [...] da vida residencial no CEFFA.
- *de educação* com relação aos jovens [...] permitir ao alternante encontrar-se, construir sua identidade, crescer, e conquistar a sua autonomia [...].
- *técnicas* em termos de competências e de conhecimentos dentro dos campos profissionais com os quais os jovens em formação são confrontados [...].
- *pedagógicas* para colocar em prática as metodologias, os instrumentos, o saber-fazer apropriado a fim de articular os tempos e os lugares da formação, associar e colocar sinergia os conhecimentos profissionais e gerais, otimizar as aprendizagens (GIMONET, 1999, p. 127-128).

3.4.1.1 Monitor é mais que uma função (professor): diversidade e busca por reconhecimento legal

Durante o processo de pesquisa, seja participando de eventos acadêmicos ou conversando com várias pessoas, sempre me deparei com perguntas do tipo “por que monitor?” e “por que não professor?”. Como vimos ao longo das discussões, o termo *monitor* resulta de sua construção histórica a partir da denominação de uma prática que exigia atribuições no sentido de acompanhar os alunos em diversos momentos do processo educativo em Alternância. Monitor é um nome universal no âmbito das escolas da Alternância. Portanto, é preciso ter um olhar crítico e problematizar essa questão que não está pronta e acabada.

Afinal, por que não professor, educador em vez de monitor? Quais as diferenças? Ao definir o conceito de professor, Gatti destaca que ele “é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido” (GATTI, 2011, p. 167).

A concepção de espaço e tempo do monitor da EFA e do “professor tradicional” é diferente, incluem atribuições e um comportamento diferenciado diante da proximidade com os alunos e suas famílias, comunidades que ocorre na escola de Alternância.

Rubem Alves (1980), no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, defende a prática do educador em vez de professor a partir de um chamado vocacional. Podemos ver a seguir como o autor tenta definir e diferenciar analogicamente estes dois termos: educador e professor:

Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor.

Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

[...]

De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções.

[...]

O educador [...] habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência essa que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema (ALVES, 1980, p. 11-15).

Apesar de o texto não ser atual, o autor apresenta uma questão ainda contemporânea. Paulo Freire também é adepto do termo educador, mas critica o educador bancário. Enfatiza a importância da relação educador-educando de forma que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo" (FREIRE, 2011, p. 95-96). A Pedagogia da Alternância proporciona o diálogo entre monitor-aluno, aluno-aluno, aluno-família/comunidade, através dos IPs. Nesse sentido, o aluno se torna parte do processo educativo. Com isso, não se pode afirmar que não exista educação bancária, mas diminui tais possibilidades.

De forma geral, percebemos grande aproximação das definições de educador evidenciadas por Alves e Freire com a atuação do monitor da EFA. A questão principal que pretendemos aqui não é diferenciar o termo monitor dos demais utilizados na educação ou colocá-los em uma relação hierárquica e sim problematizar o *monitor* que por sinal, para os próprios monitores, já é também um problema.

Em setembro de 2006, foi realizado o *I Seminário Nacional de Educadores e Educadoras* na Pedagogia da Alternância, em Luziânia-GO. Esse evento ocorreu com o objetivo de buscar uma melhor organização para a profissão de monitor buscando valorizá-la, reconhecê-la e regularizá-la oficialmente e legalmente. Buscou aprofundar acerca da experiência de docência específica na atuação dos CEFFAs do Brasil e os caminhos para o reconhecimento da profissão *monitor*, enquanto educador da formação integral, da Alternância. Especificamente,

esse primeiro seminário nacional objetivou: a) criar espaço para discutir as especificidades e promover o fortalecimento da autonomia, enquanto educador específico, através da formação político-ideológico; b) formular estratégias de cooperação técnica, financeira e política buscando a garantia e promoção dos direitos educacionais e sociais; c) viabilizar a proposta pedagógica e a sustentabilidade do monitor nos aspectos do financiamento e manutenção salarial e dos seus direitos trabalhistas e sociais; d) buscar o reconhecimento do monitor enquanto promotor de uma educação social diferenciada.

Um dos encaminhamentos desse Seminário é que as regionais devessem aprofundar e continuar a discussão envolvendo um número maior de monitores, com o fim de que em um segundo momento se realizasse um segundo seminário nacional com elementos e experiências mais concretas. Em Minas Gerais, foram realizados dois Seminários Estaduais de Monitores em 2007 (o primeiro em Itaobim e o segundo em Divinópolis), porém a articulação cessou, as discussões em torno do tema se esfriaram e o processo não teve prosseguimento devido à desarticulação do movimento dos monitores de uma forma geral, causada pelas dificuldades de financiamentos para tal atividade e a rotatividade dos monitores das EFAs, inclusive de muitos daqueles que lideravam aquele movimento⁸¹.

Em palestra no seminário nacional, Paolo Nosella discorreu sobre “militância política e a competência técnica” no âmbito da profissão monitor. Ele defendeu que “não existe um educador competente que não realize em seu ato pedagógico uma determinada militância política”, visto que “a Pedagogia da Alternância é uma técnica didática que efetiva uma opção política progressista, renovadora e revolucionária”. Por isso, ao mesmo tempo em que implementa tecnicamente bem a PA, ocorre uma militância política com fins revolucionários. Enfim, o autor pretendeu dizer que o monitor é um ator revolucionário “quando cumpre de forma competente sua função pedagógica”, assim sendo: “um profissional militante” (NOSELLA, 2007, p. 06-15).

“Uma outra escola no campo exige um outro educador” (BEGNAMI, 2003, p. 47). Essa escola exige um educador diferenciado para uma escola diferenciada. Há um desafio explícito aí: como reconhecer legalmente a profissão diferenciada desse educador? Etimologicamente, monitor é aquele que orienta, toma conta de um grupo de alunos, acompanha, dá conselhos

⁸¹ Informações retiradas de arquivos internos da AMEFA do ano de 2006.

etc. Enfim, a própria definição da palavra monitor não o diferencia de outras profissões. Como profissão, existem diferentes setores que usam o termo monitor, como na ginástica, nas classes de alunos, na informática, nas creches etc.

Enfim, a problematização do nome é importante para os monitores, inclusive englobando os requisitos da militância que ocorre no cotidiano da EFA. Mas é igualmente essencial que sejam reconhecidos profissionalmente e de forma digna, como afirma Lorenzini (2007, p. 35):

é preciso que tenhamos uma garantia segura de trabalho estável com uma continuidade no exercício da profissão. Ter um bom plano de carreira que ofereça garantia de evolução, tanto acadêmica, com cursos reconhecidos a nível nacional via Ministério da Educação, bem como financeira, com autonomia da associação de poder garantir a qualidade dos profissionais.

Para França e Burghgrave (2007, p. 39), a diversidade de papéis exercidos dificulta uma caracterização da profissão monitor “no sistema legal e nas normas administrativas e burocráticas do Ministério do Trabalho”, visto que ele “Não é só um professor, um instrutor, nem tampouco é só comunicador, animador ou extensionista, mas é uma mescla de todas essas profissões que responde às exigências” da Pedagogia da Alternância. Um caminho para o reconhecimento legal do monitor no Brasil pode estar na França, berço da Alternância, onde

a profissão de Monitor(a) de CEFFA é regulamentada através de uma “Convenção Coletiva”, estabelecida de acordo com as leis vigentes, entre as diferentes partes interessadas, a saber: a organização dos próprios CEFFAs e os diversos sindicatos representando todos(as) os(as) trabalhadores(as) empregados(as) nos mesmos. Essa convenção é extremamente precisa e completa, regulamentando todos os aspectos das relações trabalhistas específicas às situações vividas em CEFFAs (FRANÇA; BURGHGRAVE, 2007, p. 41).

Enfim, cremos que não se trata de mudar o nome “monitor” para alcançar o reconhecimento legal. Entendemos que, quando se faz isso, reduz-se o significado do educador da EFA e esconde-se a diversidade de sua atuação. É preciso elevar essa discussão ao nível de prioridade alta dentro do Movimento dos CEFFAs, retomando as discussões a fim de pressionar, dialogar com os órgãos competentes no que tange ao reconhecimento legal e financiamento dessa profissão no âmbito dos CEFFAs. Tal proposição também pode partir do próprio Governo em suas esferas legislativa e executiva reconhecendo a importância desse projeto educativo para a Educação do Campo brasileira.

Retomaremos essa discussão nos próximos capítulos a partir da análise de dados. Ressaltamos, por hora, a importância de não abrir mão de discutir a profissionalização dos

monitores. Denominar os atores da formação das EFAs como monitores não enfraquece a categoria professor, docente, não divide a classe; ao contrário, pela sua caracterização, inspira a uma aproximação do professor ao aluno para conhecer a sua realidade e intervir, fazer parte dela, a partir de uma ação pedagógico-contextualizada. O monitor é também um professor, educador etc. Ele não deixa de sê-los quando seu trabalho vai além deles mesmo ou contempla-os.

Tendo ciência desses desafios, intentamo-nos a continuar a discussão da formação dos monitores na Pedagogia da Alternância nos próximos capítulos, trazendo os dados coletados e dialogando cientemente com o desafiador contexto profissional desses que se constituem os sujeitos de nossa pesquisa, os monitores.

CAPÍTULO IV - PERFIL DOS MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DE MINAS GERAIS EM 2014

Esta dissertação parte do problema vivenciado pelos monitores no que diz respeito à formação deles na Pedagogia da Alternância (PA), em um contexto problemático profissional em que se inserem para implementação dessa metodologia nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha. Dessa forma, objetivamos dar continuidade à investigação dos processos formativos adotados e implementados pela AMEFA, junto a esses monitores, na busca por uma análise acurada da atuação profissional desses sujeitos, buscando compreender se esses processos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância.

Como vimos no capítulo anterior, os monitores que atuam no Médio Jequitinhonha são parte do contexto vivenciado na Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA). Fazem parte de um movimento estadual de luta pela Educação do Campo a partir da ação profissional nas EFAs. Nesse sentido, entendemos ser necessário alargar o nosso olhar para além do Médio Jequitinhonha e investigar também o contexto estadual em que vivem os monitores de Minas. A construção de um perfil panorâmico e contextualizado dos monitores em uma dimensão de movimento estadual pode favorecer a compreensão dos dados analisados no Capítulo seguinte deste trabalho.

Os dados a seguir foram coletados através da aplicação de questionários a 145 monitores do estado de Minas Gerais, conforme já informado brevemente no Capítulo I. Desses, conseguimos ter retorno de 110 educadores oriundos de dezoito das vinte EFAs desse estado, nos níveis de Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, filiadas à AMEFA. Portanto, é com base nos 110 questionários recebidos que traçaremos o perfil dos monitores das EFAs de Minas no que concerne à experiência socioprofissional e formação escolar/pedagógica. Conforme arquivos internos da AMEFA (2014), o número de monitores que responderam aos questionários representa cerca de 70% do número total de monitores existentes nas EFAs em 2014, considerando uma estimativa de 160 monitores atuando no estado.

O presente capítulo se estrutura em cinco seções. Na primeira parte, contextualizamos a aplicação dos questionários aos sujeitos respondentes. Em seguida, é apresentado um retrato

panorâmico dos monitores das EFAs de MG, explorando dados pessoais, tais como, idade, sexo, estado civil, local de residência atual (na EFA, no campo ou na cidade), município em que reside e em que trabalha, bem como distância aproximada entre local de residência e escola onde trabalha, em quilômetros. Na parte seguinte, apresentamos informações referentes à experiência profissional dos sujeitos, seja na EFA, seja em outras escolas. Em seguida, na quarta parte, trazemos informações acerca da formação escolar, acadêmica e na Pedagogia da Alternância dos monitores. Por fim, apresentamos uma parte conclusiva na qual deixaremos nossas considerações finais sobre o que percebemos nos dados analisados.

4.1 Informações gerais

Inicialmente, objetivávamos aplicar os questionários somente àqueles profissionais que exercem a docência (na sala de aula e em outros espaços, diretamente com os alunos) e que são denominados de “monitores” nas EFAs. Porém, devido às oportunidades e interesse, aplicamos também com coordenadores, secretários, entre outros sujeitos com atuação nas EFAs, como veremos adiante. Entre o conjunto de 110 colaboradores que responderam o questionário, 70% se declararam monitores (10,9% desses tem atuação na direção das EFAs) e os demais apontam funções diversas que declaram exercer: secretário, professor interno, professor externo etc.

Percebemos que dentro da própria função de monitor existem vários entendimentos pelos sujeitos pesquisados o que ratifica a necessidade de problematizar o termo, como fizemos no final do capítulo anterior. Diante da complexidade percebida, pensamos em incluir o termo “educador” com o objetivo de representar genericamente as diversas funções, mas, ao fim, optamos por nos referir genericamente aos sujeitos pesquisados empregando o termo “monitor” como representação de todas as categorias que trabalham nas EFAs, entendendo que todas as atribuições citadas de alguma forma se aproximam do trabalho de monitor. Ademais, percebemos que em Minas Gerais o termo “monitor” se aplica genericamente aos profissionais que atuam nas EFAs, mesmo com a diversidade de funções exercidas, mas ressalta-se a preferência pelo profissional que atua interna e integralmente, diferente de outras regionais do Brasil.

O questionário conteve questões fechadas e abertas em uma extensão de três páginas (APÊNDICE 01). Antes de ir a campo, fomos fortalecidos por leituras orientadoras da

atividade, bem como da ênfase no planejamento e organização da ação de pesquisa e diálogos com coordenadores da AMEFA e membros das EFAs de uma forma geral.

O alcance do público-alvo se deu em momentos distintos, mas teve seu marco principal na *Formação Emergencial Pedagógica (FEP) das EFAs de MG*, em maio de 2014, na sede da EFA de Natalândia (Noroeste de Minas) onde tivemos na programação um momento específico para aplicação dos questionários, conforme descrevemos no capítulo metodológico (Capítulo I). Em suma, foram dezessete questionários recebidos antes da FEP através de outros colaboradores (monitores, coordenadores), 58 durante a referida formação e oito unidades recebidas via correio e pessoalmente após o encontro de formação.

Em doze das dezoito EFAs que tiveram questionários respondidos (66,7%), alcançamos com êxito todos os membros da equipe de monitores, o que não foi possível em outras 06 escolas. Como não conseguimos quantificar o número total de monitores que atuam em cada escola, apresentamos a percentualidade somente do número total de questionários retornados, não conseguindo fazer a proporção com aqueles que não responderam, ou seja, com o total de monitores que atuam em cada EFA. Podemos ver na TAB. 1 o total de 110 sujeitos pesquisados, distribuídos percentualmente também por EFA onde atuam os sujeitos desse levantamento.

TABELA 1

Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por município e EFA em que trabalha - 2014

Município	Nome da EFA em que trabalha	Frequência	%
São Francisco	Tabocal	12	10,9
Taiobeiras	Nova Esperança	10	9,1
Itaobim	Bontempo	9	8,2
Comercinho	Vida Comunitária	8	7,3
Cruzília	Cruzília	8	7,3
Natalândia	Natalândia	8	7,3
Ervália	Serra do Brigadeiro	7	6,36
Itinga	Jacaré	7	6,36
Malacacheta	Setúbal	7	6,36
Veredinha	Veredinha	6	5,44
Itaipé	EFAFACIL	5	4,54
Virgem da Lapa	Virgem da Lapa	5	4,54
Araçuaí	Araçuaí	4	3,63
Catas Altas da Noruega	Dom Luciano	4	3,63
Conceição de Ipanema	Margarida Alves - Ensino Fundamental	3	2,72
Simonésia	Margarida Alves - Ensino Médio	3	2,72
Acaiaca	Paulo Freire	2	1,8
Sem Peixe	Camões	2	1,8
TOTAL	-	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

4.2 Informações pessoais dos monitores

Encontramos no total dos sujeitos pesquisados um quadro docente jovem das EFAs, pois 54,60% dos sujeitos pesquisados têm idade inferior a 25 anos. Observa-se que à medida que aumenta a faixa etária, diminui-se o número de monitores, como podemos averiguar na TAB. 2.

TABELA 2
Distribuição do número e percentual dos sujeitos pesquisados por faixa etária - 2014

Faixa etária (anos)	Frequência	%
18-20	19	17,30
21-25	41	37,30
26-30	28	25,45
31-40	12	10,90
41-50	6	5,45
51-61	2	1,80
<i>Não respondeu</i>	2	1,80
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Chama a atenção o fato de que 80,05% (88 sujeitos) possuem idade inferior a trinta anos e noventa sujeitos (90,95%) tem idade menor que 41 anos. Esse perfil destoa das realidades nacional e mineira. Segundo dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013* (BRASIL, 2013, tabela 2.4), quando se considera as funções docentes exercidas por profissionais com mais de 41 anos, esse percentual é de 44,20% no Brasil e de 47,56 em Minas Gerais, mais de seis vezes a taxa dos profissionais das EFAs mineiras nessa mesma faixa etária, que é de apenas 7,25%.

Por outro lado, a taxa de 54,60% dos sujeitos das EFAs com idade até 25 anos é bem superior ao percentual nacional de professores com até 24 anos⁸² que é de apenas 4,91%; em Minas, esse percentual é de apenas 3,49%. Ou seja, enquanto Minas apresenta um perfil docente mais envelhecido em relação à realidade nacional, quando se consideram todos os seus professores, os monitores das EFAs mineiras apresentam um perfil consideravelmente mais jovem. As razões dessa juvenilização da docência nas EFAs mineiras merecem ser melhor investigadas e problematizadas. No final deste capítulo, procuramos discutir algumas hipóteses para a existência desse fenômeno, a partir do cotejamento de outros dados evidenciados no instrumento de pesquisa aplicado.

⁸² Como nosso instrumento de pesquisa (questionário) não trabalhou com as mesmas faixas etárias utilizadas pelo INEP na *Sinopse Estatística da Educação Básica* (que são as seguintes: até 24 anos, 25 a 32 anos, 33 a 40 anos, 41 a 50 anos, mais de 50 anos), tivemos dificuldades de fazer comparações mais precisas, restando-nos a opção de algumas aproximações para os casos em que as faixas etárias não eram exatamente correspondentes.

Em relação ao estado civil, 71,8% dos monitores ainda são solteiros e apenas 20% são casados; mais de 74% ainda não têm filhos, conforme TAB. 3 e 4.

TABELA 3
Distribuição e percentualidade do estado civil dos sujeitos da pesquisa - 2014.

Estado Civil	Frequência	%
Solteiro	79	71,8
Casado	22	20,0
Divorciado	1	0,9
Viúvo	0	0
Outro	8	7,3
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

TABELA 4
Distribuição e percentualidade da quantidade de filhos dos sujeitos da pesquisa - 2014.

Possui filhos?	Frequência	%
Não	82	74,55
Sim	27	24,55
<i>Não respondeu</i>	1	0,9
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

De forma resumida, podemos constatar que a maioria dos sujeitos pesquisados que trabalham nas EFAs são jovens, solteiros e não possuem filhos. Esse perfil indica a necessidade de um aprofundamento na análise dessa realidade, não simplesmente pelo fato de existir tantos jovens entre os monitores, mas pela baixa inserção de monitores mais experientes entre os profissionais que atuam nas EFAs.

No que tange a questões de gênero, podemos notar um equilíbrio entre o número de homens e mulheres trabalhando nas EFAs, conforme TAB. 5, mas encontramos casos de EFAs em que a maioria é homem ou mulher.

TABELA 5
Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por sexo - 2014.

Sexo	Frequência	%
Masculino	57	51,80
Feminino	53	48,20
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Os dados da tabela acima, mais uma vez, destoam significativamente da realidade da educação nacional e mineira. No Brasil, segundo dados oficiais da mesma fonte consultada anteriormente (BRASIL, 2013, tabela 2.2), um total de 80,30% das funções docentes da

educação básica são ocupadas por mulheres, contra 19,70% de homens. Em Minas, esses percentuais são respectivamente, de 83,30% e 16,70% nesse mesmo nível de ensino.

No quesito residência, evidenciamos que cerca de 47% dos monitores residem na cidade, apesar de todas as EFAs se situarem no campo. Esse dado promove um desencontro com o perfil almejado por Antunes-Rocha (2010), que defende que o educador das escolas do campo deve morar na comunidade. Porém, há um grupo considerável que reside no campo ou mesmo na área da EFA, cerca de 53%. Um aspecto a destacar nessa questão são os critérios distintos utilizados pelos sujeitos para definir onde residem. Muitos assinalaram que sua residência atual está na área da EFA, mas, paradoxalmente, indicaram outro município de residência, onde provavelmente está sua família e origem. Também há outros que afirmaram residir na EFA e assinalaram que tal residência se dá no município, sede da escola, mesmo sua família e origem sendo de outro município. Há ainda outros casos em que, mesmo sendo do município sede da EFA, assinalam a residência na EFA. Entendemos que tal desencontro se dá pelo fato de o monitor passar a maior parte de sua semana ou mês trabalhando de forma interna na EFA, passando pouco tempo com a família.

TABELA 6
Localização Geográfica da residência atual dos monitores das EFAs de MG - 2014.

Reside onde?	Frequência	%
Na cidade	52	47,28
Na área da EFA	29	26,36
No campo	29	26,36
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

A maioria dos monitores (58,20%) reside no município sede da EFA, mas devemos considerar que ainda há um número grande de residentes em outros municípios, conforme TAB 7.

TABELA 7
Número de monitores que residem (ou não) no município sede da EFA - 2014.

Sujeitos	Frequência	%
Monitores que residem no município sede da EFA	64	58,2
Monitores que não residem no município sede da EFA	46	41,8
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Considerando a necessidade de deslocamento entre a EFA e a residência, verificamos que a distância entre a residência dos monitores até o local de trabalho na EFA varia entre menos de 1 a 201 quilômetros. Cerca de 43% moram a uma distância relativamente próxima, com

menos de 10 km da EFA; outros 25% estão entre 11 e 30 km, o que requer um tempo maior de deslocamento.

TABELA 8
Distância aproximada dos monitores de MG entre o local de residência e a EFA onde trabalham - 2014.

Distância aproximada entre o local de residência e escola em km	Frequência	%
Menos de 1 km	17	15,45
Entre 1-10 km	31	28,2
Entre 11-30 km	28	25,45
Entre 31-50 km	11	10,0
Entre 51-100 km	13	11,8
Entre 101-200 km	7	6,4
Acima de 201 km	2	1,8
<i>Não respondeu</i>	1	0,9
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Os dados apontados pela nossa pesquisa parecem sugerir que aproximadamente metade dos docentes das EFAs mineiras reside a uma distância relativamente próxima ao local de trabalho, mas a outra metade parece trilhar longos percursos até chegar à escola. O deslocamento entre a residência e o local de trabalho tem sido diagnosticado como um problema que aflige os educadores do campo. Este estudo não se deteve sobre essa questão, pois não explorou os meios de transporte utilizados, o tempo gasto no deslocamento, a periodicidade em que ele ocorre, bem como as fontes de financiamento para o custeio das viagens, ficando essas questões como algo em aberto para estudos mais aprofundados.

4.3 Informações sobre experiência profissional dos monitores

O primeiro quesito que analisamos nesta segunda parte é a experiência profissional dos sujeitos participantes, na educação, na Educação do Campo e, mais especialmente, nas EFAs. De forma geral, os dados revelam pouco tempo de experiência de trabalho nestes três espaços (educação, educação do campo e EFA). As TAB. 9 e 10 apresentam esse detalhamento.

TABELA 9
Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa na Educação (em geral) e em escolas do campo - 2014
(continua)

Docência em Educação	Frequência	%	Docência em escola(s) do campo	Frequência	%
Menos de 1 ano	29	26,38	Menos de 1 ano	34	30,90
De 1 a 2 anos	31	28,20	De 1 a 2 anos	30	27,30
De 3 a 5 anos	27	24,55	De 3 a 5 anos	16	14,54
De 6 a 10 anos	13	11,80	De 6 a 10 anos	11	10,00

(conclusão)					
Docência em Educação	Frequência	%	Docência em escola(s) do campo	Frequência	%
De 11 a 20 anos	7	6,37	De 11 a 20 anos	5	4,54
Mais de 20 anos	0	0	Mais de 20 anos	0	0
<i>Não respondeu</i>	3	2,70	<i>Não respondeu</i>	14	12,72
TOTAL	110	100	TOTAL	110	100

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

TABELA 10
Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa nas EFAs de Minas - 2014

Tempo de docência na EFA	Frequência	%
Menos de 1 ano	38	34,55
De 1 a 2 anos	35	31,80
De 3 a 5 anos	20	18,20
De 6 a 10 anos	11	10,00
De 11 a 20 anos	5	4,55
Mais de 20 anos	0	0
<i>Não respondeu</i>	1	0,90
TOTAL	110	100

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Constatamos, conforme as TAB. 9 e 10, que 79,13% dos docentes das EFAs mineiras lecionam a menos de cinco anos na Educação, e 84,55% têm menos de cinco anos de atuação nas EFAs. Esses percentuais são de 54,58% e 66,35% quando o recorte passa a considerar apenas aqueles que possuem menos de dois anos de experiência na Educação e nas EFAs, respectivamente. Apenas pouco mais de 4% dos pesquisados têm entre onze a vinte anos de experiências na Educação do Campo e na EFA, sendo que nenhum dos pesquisados tinha mais de vinte anos de trabalho nesse setor. Os dados levantados são preocupantes. Estamos, portanto, diante de uma população com pouquíssima experiência na docência, seja na educação em geral, seja especificamente nas EFAs, o que pode se revelar em um grande entrave para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais qualificada.

Estudos sobre a iniciação à docência realizados por pesquisadores estrangeiros e brasileiros têm apontado que a fase inicial da carreira docente é marcada por muito desconforto.

[...] Geralmente esse é um momento marcado por dúvidas e tensões, pois o profissional deve adquirir uma gama de aprendizados diferenciados, habilidades e desenvolvimentos em um pequeno espaço de tempo, para dar conta dos inúmeros desafios que o cotidiano profissional lhe coloca. É, portanto, uma fase extremamente importante e difícil dentro da carreira profissional docente, pois é a etapa do aprender a ser professor num contexto por vezes desconhecido e sem a parceria satisfatória de profissionais experientes. [...]. De uma forma geral, o professor

iniciante vivencia um fenômeno denominado por Huberman (2007) de *choque do real* (SANTANA, 2013, p. 16).

Quando se soma à pouca experiência obtida pelos monitores uma ausência de formação ou, quando existente, uma precária formação pedagógica específica obtida para lidar com os dilemas das EFAs e da Educação do Campo, vemos um cenário que pode comprometer. Se esses monitores não tiveram formação específica e se não tiveram tempo de tirocínio suficiente para construir os “saberes da experiência”, de onde retiram os elementos que orientam o seu fazer pedagógico no contexto das EFAs?

A presença de monitores mais experientes no contexto das EFAs poderia oferecer alguns elementos para superar esse quadro, pois, como assinala Santana (2013, p. 63), “Uma das maneiras de se amenizar o sofrimento que cerca o início da docência é a integração desses novos profissionais com um trabalho já desenvolvido por outros professores, uma vez que os professores iniciantes podem e devem aprender com os veteranos, com os mais experientes”, através do desenvolvimento de um trabalho institucional coletivo e colaborativo. Entretanto, essa possibilidade é fortemente limitada para o contingente aqui analisado, entre outras coisas, porque a maioria dos docentes que atua nas EFAs está na mesma situação, portanto, com pouca experiência profissional.

Um dado que certamente influencia nos números gerais referentes à pouca experiência é a implantação de novas EFAs nos últimos anos. Tendo como base os últimos seis anos, foram oito EFAs implantadas em Minas, assim distribuídas: duas EFAs em 2009, uma em 2011, uma em 2012, uma em 2013 e três em 2014. Ressaltamos que 42 monitores dessas escolas responderam aos questionários, o que corresponde a 38,18% do total. Essa é uma informação importante, contudo não definitiva; não alivia os dados, tendo em vista que a rotatividade dos educadores delas sempre foi uma preocupação desse Movimento.

Já assinalamos isso quando tratamos da problemática do cargo de monitor no capítulo anterior e iremos aprofundá-la no capítulo seguinte, acerca da formação desses sujeitos. Os salários baixos e, às vezes, com atrasos, a sobrecarga de trabalho e dedicação em tempo integral são alguns dos motivos que contribuem para a rotatividade nas equipes, com base em nossas observações. Inexistem pesquisas que tratam especificamente das condições de trabalho de monitor; essa é mais uma questão importante sobre as EFAs que precisa ser aprofundada. Como afirma Helena de Freitas (2007, p. 1205), são condições como essas “que afastam do

magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades até o ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações”.

O regime de trabalho que as EFAs praticam junto a seus profissionais é o Regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Nesse regime, os monitores são contratados e pagos pela Associação gestora da EFA, composta por representantes das famílias e entidades parceiras. A contratação é feita através de processo seletivo com edital público ou através de convite (ambos a partir de orientação técnico-pedagógica da AMEFA, quando necessário).

Após a contratação, há um período de experiência (45 a 90 dias) quando o profissional é acompanhado e avaliado pela associação com assessoria do coordenador da escola. Com a aprovação da experiência, o monitor permanece no trabalho até que seja da vontade de ambas as partes (associação mantenedora e profissional).

Considerando os dados coletados pelos questionários, percebemos que 81,82% trabalham uma carga horária semanal igual ou superior a 40 horas. Outros trabalham menos que essa carga horária. Há também aqueles cujo contrato se dá por aula dada (4,5%), são os chamados professores ou monitores externos. Nesse caso, os profissionais só têm o compromisso com a docência de determinada disciplina, lecionam e vão embora, pois, normalmente, trabalham em outras escolas convencionais.

Em termos salariais, dependendo do número de aulas, os proventos recebidos por esse professor externo alcançam ou ultrapassam o rendimento do monitor interno que se dedica integralmente à escola. Em conversas informais durante o processo de pesquisa, percebemos que isso é um motivo de descontentamento de muitos monitores. A questão principal é que os professores externos são contratados como professores e como tal têm que obedecer a legislação da categoria, já os outros, como monitores, ficam submetidos ao valor salarial estipulado pela mantenedora, conforme suas condições.

TABELA 11
Tempo de trabalho semanal dos sujeitos da pesquisa nas EFAs - 2014.
(continua)

CH semanal trabalhada	Frequência	%
44	67	60,9
40	14	12,72
42	5	4,55
30	5	4,55
48	4	3,65

CH semanal trabalhada	Frequência	(conclusão)
		%
20	2	1,84
24	1	0,9
16 H/A ⁸³	1	0,9
15 H/A	1	0,9
6,2 H/A	1	0,9
7,5 H/A	1	0,9
4 H/A	1	0,9
Integral	2	1,84
<i>Não respondeu</i>	5	4,55
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Para tabulação dos dados referentes às funções exercidas, preferimos preservar a originalidade das respostas e conservá-las na TAB. 12, como uma amostragem do que foi levantado. Uma das observações importantes com a qual já lidamos pelo nosso percurso profissional no Movimento é o acúmulo de mais de uma função. Muitos daqueles que indicaram a função de monitor assinalavam também outras, como professor, secretário escolar, coordenador etc.

Nesse bojo, chama-nos a atenção na pesquisa a relação funcional da indicação de monitor x professor na atuação da EFA. Muitos, além de se entenderem como monitores, acrescentaram a função de professor e, por outro lado, vários se dizem somente professor com atuação parecida àquilo que conhecemos ser próprio do monitor da EFA. Há casos de funções indicadas como “monitor interno”, “professor interno”, “monitor externo”. E ainda, muitos se intitulam “professor”, mas acrescentam outras funções exercidas dentro da EFA.

É diante de uma realidade como essa apontada pela pesquisa, que Gimonet define a profissão de monitor como um trabalho “a viver dentro de uma complexidade”, uma função polivalente, generalista, “já que caminham lado a lado, nas funções a exercer, ao mesmo tempo: *a educação, a formação, o ensino, a animação*”. Nesse sentido, a formação dos monitores se torna primordial para que o educador entenda essa multiplicidade de atribuições na sua profissão com um olhar de riqueza “pela variedade que se gera, pela criatividade que supõe, pela impossibilidade do repetitivo” e não como algo que está errado dentro de um sistema educacional. Gimonet afirma que “Uma profissão como essa não se improvisa. Ela supõe, como para todas as profissões, uma aprendizagem e, ao longo da prática, uma formação contínua” (GIMONET, 2007, p. 145-148).

⁸³ Horas-aula. Nesse caso, se refere àqueles professores que trabalham na EFA e recebem valor financeiro por aula dada, sendo denominados nas EFAs por professor externo ou monitor externo.

A multiplicidade nas funções exercidas na EFA já é conhecida e característica no Movimento, conforme aborda Gimonet (1999, p. 125) quando se refere ao monitor como um “clínico geral”, “um ator em complexidade”. O que surpreende é a apresentação de facetas diferentes para funções já bastante conhecidas na conjuntura dessas escolas. Podemos perceber certa indefinição e incompreensão ao assumir determinada função na EFA nos dados colhidos. Fizemos o exercício de lançar algumas hipóteses a respeito. A primeira delas é que 34,55% dos monitores pesquisados têm menos de um ano de trabalho nas EFAs, o que pode indicar ainda uma incompreensão da sua função.

Outra hipótese que indicamos é a possibilidade de não haver tanta clareza nas divisões de função, na complexidade que encerra o trabalho da EFA. Seria uma ausência de formação? Uma possível explicação ou resposta, tendo como base informações observadas e registradas em nosso Diário de Campo, é que no contexto da pesquisa realizada, 89 questionários (80,90% do total pesquisado) foram aplicados e respondidos durante uma formação de monitores, da qual cerca de 43% dos participantes presentes tinham menos de três meses de trabalho nas EFAs e o tema *Papéis do monitor na EFA* seria discutido no último dia da formação, após a aplicação do questionário.

TABELA 12
Funções exercidas na EFA pelos sujeitos da pesquisa - 2014.

(continua)

Função principal	Frequência	%	Outras funções acumuladas além da função principal	
			Função	Frequência
Monitor	77	70,00 }	Assessor jurídico	01
			Coordenador de estágios	01
			Coordenador de extensão e projetos	01
			Mobilizador Social de ATER	02
			Professor	16
			Secretário Escolar	02
			Auxiliar de Secretaria	01
			Técnico em Agropecuária	01
Direção da EFA	12	10,90 }	Professor	01
			Monitor	05

(conclusão)

Função principal	Frequência	%	Outras funções acumuladas além da função principal	
			Função	Frequência
Coordenador Pedagógico	03	2,74 }	Secretário da EFA	02 ⁸⁴
			Monitor	01
Secretário/a	02	1,83		
Supervisor	02	1,83	Orientador de Estágio	01
Coordenador Técnico	01	0,9		
Monitor Externo	01	0,9		
Técnico Agropecuário	01	0,9		
<i>Não respondeu</i>	01	0,9		
TOTAL	110	100%		

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

No que diz respeito à área de trabalho, consideramos para a pesquisa três áreas com base naquelas que são propostas pelo Movimento das EFAs (através da Equipe Pedagógica Nacional - EPN) para a organização dessas escolas (organograma): a área Pedagógica, a área Administrativa e Agropecuária, como podemos constatar na FIG. 05.

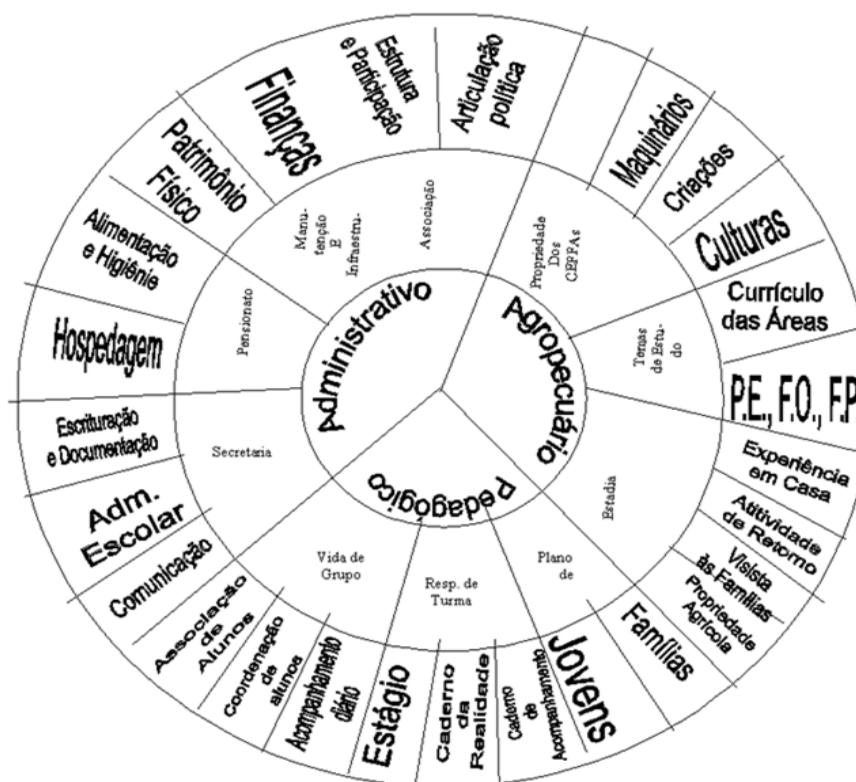


Figura 05 - Modelo de organograma de uma EFA indicado pela EPN

Fonte: Arquivos da AMEFA (2014).

⁸⁴ Um dos sujeitos exerce outra função referente ao Projeto Profissional do Jovem.

Considerando os sujeitos pesquisados, 44,54% atuam na área Pedagógica, 7,3% no setor Administrativo e 30% na área Agropecuária. Dessa forma, vemos uma atuação mais significativa no eixo pedagógico, sendo relevante destacar que cerca de 15% atuam em mais de uma área, ou até mesmo em toda as três.

TABELA 13

Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por área de atuação na EFA - 2014.

Áreas de atuação	Frequência	%
Pedagógico	49	44,54
Agropecuário	33	30
Administrativo	08	7,3
Pedagógico + Administrativo	10	9,1
Pedagógico + Agropecuário	03	2,73
Administrativo + Agropecuário	02	1,8
Pedagógico + Administrativo + Agropecuário	02	1,8
<i>Não respondeu</i>	03	2,73
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

A grande maioria também indica a dedicação integral à EFA, com 90,9% dos sujeitos participantes; ao passo que apenas 8,2% conciliam a atuação na EFA com outros postos de trabalho. Dos nove sujeitos que atuam fora das EFAs, 66,66% atuam em escolas estaduais e municipais. A TAB.14 apresenta esses dados.

TABELA 14

Dedicação profissional dos monitores pesquisados à EFA: exclusiva ou parcial - 2014.

Áreas de atuação	Frequência	%
Trabalha somente na EFA	100	90,9
Possui outros trabalhos além da EFA	09	8,2
<i>Não respondeu</i>	01	0,9
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Tipos e locais de outros trabalhos além da EFA	Frequência	%
Escolas Estaduais	03	33,33
Escolas Municipais	03	33,33
Vereador	01	11,11
Agricultura	01	11,11
Outro	01	11,11
TOTAL	09	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

O grande percentual de professores que trabalham exclusivamente nas EFAs (90,9%), é um ponto a ser destacado, pois a dedicação exclusiva a essa atividade profissional parece facilitar, em tese, melhores condições de atuação profissional. Esse é um dado positivo no cenário que descrevemos até o presente momento neste Capítulo.

4.4 A Formação dos monitores das EFAs mineiras

No que diz respeito à formação dos sujeitos pesquisados, observamos que um número significativo cursou parte da Educação Básica (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Escolas Famílias Agrícolas. Nas séries finais do Ensino Fundamental, são 11,82% dos pesquisados formados em EFAs, percentual que aumenta para 36,36% quando se considera o Ensino Médio. Ao todo 53 sujeitos viveram uma experiência estudantil nas EFAs, na sua escolarização básica.

Destaca-se também o alto número de egressos de escolas estaduais, tanto no Ensino Fundamental como nível Médio, com 66,35% e 48,20%, como se pode ver na TAB. 15.

TABELA 15
Tipo de instituição educacional frequentada pelos sujeitos da pesquisa no Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2014.

Nível	Tipo de instituição	Frequência	%
Ensino Fundamental II	EFAs	13	11,82
	Escolas Estaduais	73	66,35
	Escolas Municipais	12	10,9
	Outras	3	2,73
	<i>Não respondeu</i>	9	8,2
	TOTAL	110	100%
Ensino Médio	EFAs	40	36,36
	Escolas Estaduais	53	48,2
	Escolas Municipais	01	0,9
	Institutos Federais e Escolas Agrotécnicas Federais	06	5,45
	Outras	07	6,36
	<i>Não respondeu</i>	03	2,73
	TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Considerando o Ensino Médio, o tipo de curso mais frequente é o Ensino Médio Profissionalizante em Agropecuária, realizado por cinquenta sujeitos, ou seja, 45,45% do total dos respondentes. Nesse sentido, se destacam as EFAs com o curso técnico em Agropecuária,

tendo em vista o contexto da agricultura familiar em que vivem os estudantes, suas famílias e comunidades.

TABELA 16
Cursos frequentados pelos sujeitos da pesquisa no Ensino Médio - 2014.

Escolas	Frequência	%
Ensino Médio (formação geral)	15	13,64
Ensino Médio Profissionalizante (Técnico em Agropecuária)	50	45,45
Ensino Médio Profissionalizante (outros cursos)	03	2,73
Magistério	05	4,55
<i>Não respondeu</i>	37	33,63
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Ressaltamos mais uma vez que a pesquisa mostra um número considerável de monitores egressos das próprias EFAs em que trabalham e de outras situadas no estado de Minas Gerais. Concluimos que as EFAs também têm feito (indiretamente) uma espécie de formação inicial para o trabalho de monitor, considerando a aprendizagem na Alternância vivenciada enquanto estudante e ainda as especificidades da orientação e/ou formação profissional.

No contexto geral dos 110 sujeitos pesquisados, é atualmente (2014) na EFA Bontempo onde se encontra o maior percentual de monitores que fizeram escolarização inicial em EFAs (qualquer que seja ela, entre as vinte do estado) com 25% dos monitores egressos de EFA entre os participantes da pesquisa. Outra escola que se destaca nesse sentido é a EFA de Araçuaí que reúne 13,62% dos monitores egressos. Há monitores ex-alunos dessa EFA que trabalham na própria escola como também em outras duas EFAs da região. Encontramos também egressos de mais de uma EFA, ou seja, monitores que cursaram as séries finais do Ensino Fundamental em uma escola e o Ensino Médio em outra.

TABELA 17
Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, egressos de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio cursado em EFAs - 2014.

Escolas onde estudaram os egressos	Frequência	%
EFA Bontempo	11	25
EFA Araçuaí	06	13,62
EFA Paulo Freire	04	9,1
EFA de Natalândia	04	9,1
EFA Camões e EFA Paulo Freire	03	6,82
EFA Tabocal	03	6,82
EFA de Virgem da Lapa e Araçuaí	02	4,55
EFA de Veredinha	02	4,55
EFA Vida Comunitária	02	4,55

(continua)

Escolas onde estudaram os egressos	Frequência	(conclusão)
		%
EFA Camões	01	2,27
EFA de Virgem da Lapa	01	2,27
EFA de Jacaré	01	2,27
EFA de Jacaré e EFA Bontempo	01	2,27
EFA de Cruzília	01	2,27
EFA Serra do Brigadeiro e EFA Puris	01	2,27
ETFAB (Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia)	01	2,27
TOTAL	44⁸⁵	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

A pesquisa revela que, no que concerne à formação no ensino superior, 33,65% dos sujeitos da pesquisa estão cursando a primeira graduação, enquanto 35,45% já concluíram; e ainda há um número considerável de monitores que cursam ou já concluíram uma segunda, e até mesmo uma terceira graduação. De uma forma geral, notamos que 62,25% já são graduados. Contudo, 10% ainda não começaram uma graduação.

TABELA 18

Situação dos monitores das EFAs de Minas Gerais quanto à formação em nível superior (graduação) - 2014.

Situação	Frequência	%
Cursando a primeira graduação	37	33,65
Concluiu somente a primeira graduação	39	35,45
Concluiu a primeira graduação e está cursando uma segunda	12	10,9
Concluiu a primeira e segunda graduação	08	7,27
Concluiu a primeira, segunda e terceira graduação	02	1,83
Ainda não começou uma graduação	11	10
<i>Não respondeu</i>	01	0,9
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

TABELA 19

Resumo de monitores das EFAs de Minas Gerais quanto à formação em nível superior (graduação) - 2014.

Situação	Frequência	%
Cursando a primeira graduação	37	37,75
Concluiu uma graduação	61	62,25
TOTAL	98⁸⁶	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

⁸⁵ Esse número corresponde a 40% do total dos sujeitos pesquisados.

⁸⁶ 98 monitores dos sujeitos pesquisados estão cursando ou já têm uma graduação concluída.

A maioria dos cursos superiores dos monitores pesquisados está sendo ou foi cursado em Instituições de Ensino Superior (IES) de ensino privado. Mas também há uma quantidade considerável de monitores inseridos em universidades públicas (estaduais e federais) e ainda aqueles que já se inseriram tanto em IES privadas como públicas. Como mostra a TAB. 20, grande parte daqueles que se inserem nas universidades públicas, cursam Licenciatura em Educação do Campo.

TABELA 20

Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa por tipo de IES (pública ou privada) onde cursam ou cursaram a graduação - 2014.

Instituições em que estudaram/estudam os monitores	Frequência	%
IES privada	54	49,1
IES pública	36	32,72
IES privada + pública	06	5,45
Ainda não começou uma graduação	11	10
<i>Não respondeu</i>	03	2,73
Total	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Como já referimos nos capítulos anteriores, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é destaque quando tabulamos os cursos mais frequentados pelos sujeitos da pesquisa, com 21,80% de ocorrência, quando considerados aqueles que estão cursando ou concluíram graduação específica nessa licenciatura mais aqueles que congregam essa licenciatura com outros cursos de graduação. Na TAB. 21, podemos conferir a lista de cursos frequentados pelos sujeitos da pesquisa e o percentual de adesão aos mesmos.

TABELA 21

Distribuição percentual dos cursos frequentados (concluídos ou em curso) pelos monitores das EFAs na graduação - 2014.

Cursos concluídos e/ou cursando pelos monitores	Frequência	%
Licenciatura em Educação do Campo	21	19,1
Letras	09	8,20
Gestão Ambiental	08	7,30
História	08	7,30
Ciências Biológicas	06	5,46
Pedagogia	05	4,56
Matemática	04	3,66
Agronomia	03	2,75
Administração	02	1,83
Ciências Biológicas e Pedagogia	02	1,83
Letras e Pedagogia	02	1,83
Pedagogia do Campo ⁸⁷	02	1,83

(continua)

⁸⁷ O curso Pedagogia do Campo referido pelos respondentes foi ofertado pela UNIMONTES em parceria com o PRONERA/INCRA e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG). Para informações mais aprofundadas do curso, consultar Moura (2011) que faz uma análise desse curso em uma dissertação de mestrado realizado na Universidade de Brasília (UNB).

(conclusão)		
Cursos concluídos e/ou cursando pelos monitores	Frequência	%
Administração e Licenciatura em Educação do Campo	01	0,9
Administração e Teologia	01	0,9
Agroecologia	01	0,9
Agronegócio e Letras	01	0,9
Ciências Biológicas e Química	01	0,9
Ciências da Computação (bacharel)	01	0,9
Ciências Físicas e Biológicas	01	0,9
Economia	01	0,9
Engenharia Ambiental	01	0,9
Filosofia	01	0,9
Filosofia e Teologia	01	0,9
Geografia	01	0,9
Gestão em Educação e Pedagogia	01	0,9
Gestão Ambiental e Geografia	01	0,9
História e Agronomia	01	0,9
História e Licenciatura em Educação do Campo	01	0,9
Matemática e Administração	01	0,9
Medicina Veterinária	01	0,9
Normal Superior e Geografia	01	0,9
Normal Superior, Letras e História	01	0,9
Pedagogia e Geografia	01	0,9
Pedagogia e Inspeção	01	0,9
Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo	01	0,9
Turismo	01	0,9
Ainda não começou nenhuma graduação	11	10
<i>Não respondeu</i>	03	2,75
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Um quantitativo de 26 sujeitos (23,63% dos participantes) cursa ou cursou licenciatura específica para Educação do Campo, sendo 21 em Licenciatura em Educação do Campo, dois em Pedagogia do Campo e três em Licenciatura em Educação do Campo. Ainda, quatro sujeitos fizeram Agronomia (um deles cursou ou está cursando, ainda, o curso de História) e um cursou ou está cursando Agroecologia. Assim, somados esses números, temos um total de 31 sujeitos (28,18%) que parecem ter uma formação inicial graduada mais voltada para a realidade da Educação do Campo⁸⁸. Desse total, 12,50% estão cursando ou já cursaram outra graduação.

Quando se considera a formação pós-graduada, temos os seguintes dados: 16,36% estão cursando uma especialização, enquanto 6,36% já concluíram. No entanto, 77,28% ainda

⁸⁸ O curso de Agronegócio não foi incluído nesse cômputo porque consideramos que ele se dá em bases político-filosóficas-ideológicas distintas daquelas que orientam o paradigma da Educação do Campo (MENEZES NETO, 2009; MOURA, 2014).

seguem sem acessar esse nível. Em se tratando de cursos de mestrado *stricto sensu*, apenas 1,8% estão cursando, ou seja, dois monitores; e ainda em um dos cursos não se nota relação direta com o objeto de formação da EFA.

TABELA 22

Situação da formação dos sujeitos da pesquisa na pós-graduação, por nível (especialização e mestrado) - 2014.

PÓS-GRADUAÇÃO					
Especialização			Mestrado		
Situação	Frequência	%	Situação	Frequência	%
Cursando	18	16,36	Cursando	02	1,8
Concluiu	07	6,36	Concluiu	0	0
Não cursou	85	77,28	Não cursou	108	98,2
TOTAL	110	100%	TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Dentre os cursos realizados pelos poucos sujeitos da pesquisa que acessaram a pós-graduação, destaca-se a Especialização em Educação do Campo realizada por 6,41% dos pesquisados. Esse curso é realizado pela UFMG e forma especialistas, representantes de várias organizações que atuam diretamente ou indiretamente na Educação do Campo, entre eles, alunos pertencentes às EFAs de Minas, através de parceria entre essa universidade e a AMEFA. Os outros cursos se diversificam muito, sem grande incidência.

TABELA 23

Distribuição percentual dos cursos frequentados (concluídos ou em curso) pelos monitores das EFAs na pós-graduação (especialização) - 2014.

Cursos concluídos e/ou cursando pelos monitores	Frequência	%
Especialização em Educação do Campo	07	6,41
Docência no Ensino Superior	02	1,83
MBA Executivo em Gestão Ambiental	02	1,83
Psicopedagogia	02	1,83
Administração de Patrimônio	01	0,9
Alfabetização e letramento	01	0,9
Direito Tributário	01	0,9
Educação Ambiental	01	0,9
Ensino de Matemática	01	0,9
Geografia e Meio Ambiente	01	0,9
Gestão e análise ambiental	01	0,9
Gestão Educacional	01	0,9
Morfofisiologia Animal	01	0,9
Orientação, supervisão, gestão e inspeção escolar	01	0,9
Pecuária Leiteira	01	0,9
Supervisão Escolar	01	0,9
<i>Ainda não começou</i>	85	77,3
Total	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

A formação acadêmica é importante para o trabalho das EFAs, principalmente nas atribuições disciplinares, para ministrar os conteúdos da Base Nacional Comum, parte diversificada e profissional, conforme exigem os marcos legais da educação. Contudo, é necessário ainda pensar a formação em Pedagogia da Alternância (PA) no sentido da sua importância metodológica e política no sistema educacional da EFA. Conforme orientação do Movimento Nacional das EFAs, a AMEFA é responsável por liderar em Minas Gerais esse processo de formação.

Notamos que no momento da aplicação dos questionários da pesquisa, em maio de 2014, um total de 59,1% dos sujeitos da pesquisa assinalou estar cursando formação em PA promovida pela AMEFA; 29,1% já tinham participado de outras formações e; 10,9% assinalaram nunca ter feito nenhuma formação em Alternância. Houve um alto percentual daqueles que responderam estar cursando. Isso se dá pelo fato de que a instrumento de pesquisa foi aplicado no meio de um processo de formação que tinha duração de 40 horas. Ao fim, foi encaminhada uma nova sessão de formação para o segundo semestre de 2014.⁸⁹

TABELA 24

Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa quanto à participação nas formações realizadas pela AMEFA.

Situação	Frequência	%
Não participou	12	10,9
Participou	32	29,1
Cursando	65	59,1
<i>Não respondeu</i>	01	0,9
TOTAL	110	100

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Entre os tipos de formação, se destacam os cursos de Formação Emergencial Pedagógica, cuja carga horária dura 40 horas. 72,75% dos sujeitos pesquisados estavam cursando ou já cursaram esse tipo de formação. Em geral, os encontros, oficinas e cursos têm variado de 16 a 40 horas de formação.

⁸⁹ O encontro de formação previsto para o segundo semestre/2014 não foi realizado por falta de condições da AMEFA e EFAs e foi remarcado para abril de 2015, a acontecer na sede da EFA Tabocal (São Francisco-MG).

TABELA 25
Participação dos sujeitos da pesquisa em formações sobre Pedagogia da Alternância realizadas pela AMEFA - 2014

Cursos concluídos/em andamento pelos monitores na AMEFA	Local	Ano	Frequência (Participantes monitores)	%
Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs de MG (nível estadual)	EFA de Natalândia	2014	65	59,1
Formação de Monitores das EFAs da Zona da Mata	EFA Puris (Araponga) e EFA Paulo Freire (Acaiaca)	2013 e 2014	07	6,35
Formação Inicial de Monitores da equipe da EFA Tabocal	EFA Tabocal - São Francisco	2013	03	2,73
Curso de Formação em Pedagogia da Alternância da equipe de monitores da EFA Bontempo	EFA Bontempo - Itaobim	2012	02	1,83
Formação Emergencial Pedagógica dos Monitores (nível regional)	EFA de Virgem da Lapa	2009	09	8,2
VI Seminário Estadual da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	Belo Horizonte	2009	01	0,9
I Seminário Nacional de Monitores (Pedagogia da Alternância)	Luziânia-GO	2006	01	0,9
Curso de Formação Inicial de Monitores em Pedagogia da Alternância	Belo Horizonte	2004	03	2,73
Não participou de nenhuma formação	-	-	12	10,9
<i>Não respondeu</i>	-	-	07	6,36
Total			110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Questionamos também acerca de formação em Educação do Campo. 33,65% já participaram ou estão cursando alguma formação em Educação do Campo. Cremos que esse número pode ser ainda maior entre os sujeitos pesquisados devido ao fato de cursos de licenciatura e especialização, já realizados ou em andamento, não terem sido assinalados pelos participantes como uma formação em Educação do Campo. Mais da metade dos questionados (51,8%) afirmaram não ter nenhuma formação nessa temática.

TABELA 26
Acesso dos monitores das EFAs de MG em formações sobre Educação do Campo.

Participou de formação em Educação do Campo?	Frequência	%
Não	57	51,8
Sim	31	28,2
Cursando	06	5,45
<i>Não respondeu</i>	16	14,55
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Das formações em Educação do Campo mais frequentadas, destacam-se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo concluídos desde 2011 e outros em curso na atualidade, atendendo 12,73% dos sujeitos da pesquisa.⁹⁰ Também percebemos a participação em cursos de aperfeiçoamento, formação de monitores, seminários, entre outros.

TABELA 27
Cursos sobre Educação do Campo acessados pelos monitores das EFAs de MG - 2014.

Cursos acessados (concluídos e/ou cursando)	Frequência (Participantes monitores)	%
Licenciaturas em Educação do Campo	14	12,73
Cursos de Aperfeiçoamento em Educação do Campo	06	5,45
Formação emergencial de monitores, com temas voltados para a Educação do Campo	06	5,45
Seminários sobre Educação do Campo	05	4,55
Especializações em Educação do Campo	03	2,74
Pedagogia do Campo	01	0,9
Não fez nenhuma formação	57	51,82
<i>Não respondeu</i>	18	16,36
TOTAL	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

Considerando os dados acima apresentados, que indicam que 33,65% dos sujeitos participantes frequentaram alguma formação sobre Educação do Campo, precisamos questionar a formação recebida. Em que bases epistemológicas e políticas estiveram inscritos seus currículos e seus percursos formativos?

⁹⁰ Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) são ofertados por três universidades: UFMG, UFVJM e UFV. A UFMG é pioneira em Minas e no país na oferta desse curso e já formou várias turmas desde 2005. Executou um projeto experimental em 2005, em uma parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2008, a universidade é convidada pelo MEC/SECADI/PROCAMPO a desenvolver um projeto piloto na área e foi executado em parceria com 14 instituições (públicas e privadas), sendo uma delas a AMEFA. A partir de 2009, o curso se torna regular na universidade e continua sendo ofertado (Fonte: <http://www.fae.ufmg.br/educampo>). A UFVJM teve sua primeira turma iniciando em 2010 e continua a oferta com educadores principalmente das regiões do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Já a UFV iniciou o curso em 2014 e atende principalmente educadores da região da Zona da Mata mineira (DIÁRIO DE CAMPO).

Nossa pesquisa não buscou dados para levantamento das metodologias usadas para implementação dos cursos em andamento ou já concluídos, ou seja, se é à distância, presencial, semipresencial ou através do regime de Alternância. Sabemos que os cursos de licenciatura e especialização em Educação do Campo se dão em regime de Alternância. Contudo, é importante uma avaliação mais acurada quanto ao tipo de Alternância praticada nesses cursos, se é praticada ou não a “Alternância integrativa real ou copulativa”, como orienta o Parecer 01/2006 do MEC/CNE. Ao pesquisar sobre a formação de professores do campo, Santos (2011, p. 252) afirma que é preciso “Avançar na crítica, estudo e debates”, constituindo-se em uma “tarefa necessária para o desenvolvimento de experiências educacionais produtivas e exitosas para as lutas da classe trabalhadora no campo e cidade”.

Mesmo sem um levantamento preciso, percebe-se que boa parte é de cursos realizados à distância, através do sistema UAB e nas instituições privadas.

Para Freitas,

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (FREITAS, 2007, p. 1211-1212).

A autora afirma que grande parte desses cursos à distância em nosso país provoca um aligeiramento e barateamento dos cursos, o que incide na perda de qualidade da formação. São cursos pensados com base na política de compensação aspirando “a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior”. Isso só vai produzir e reproduzir ainda mais as desigualdades no campo da formação dos professores (FREITAS, 2007, p. 1214).

4.5 Considerações sobre o levantamento de dados

A pesquisa realizada abrangeu inicialmente 110 monitores das EFAs de Minas Gerais, que atuam em 18 das 20 EFAs em funcionamento no ano de 2014. Nesse bojo, responderam aos questionários, responsáveis pela direção da EFA, secretários escolares, professores, sendo na sua grande maioria aqueles que exercem a função específica de monitores dentro do contexto

da EFA. Observa-se uma característica amálgama nas funções indicadas pelos sujeitos pesquisados, inclusive a própria função de monitor se mostra múltipla em suas subdivisões e ainda é fato que a maioria atua na área Pedagógica da EFA.

Os resultados revelaram que os monitores pesquisados em sua grande maioria são solteiros e não têm filhos. Estão, predominantemente, dentro de uma faixa etária entre 21 e 25 anos. Em sua maioria, residem na cidade deslocando-se entre a EFA (sediada no campo) e sua residência urbana e vice-versa, sendo que grande percentual também reside no município sede da EFA. De forma geral, as distâncias variam entre 11 e 30 quilômetros, para a maior parte dos casos. Também se nota um número razoável de monitores que ainda moram no campo ou na própria área da EFA, embora devamos ressaltar que todas as EFAs estão sediadas em municípios pequenos no interior do estado.

Destaca-se o grande número de monitores que estão trabalhando na EFA há menos de um ano e a pouca quantidade de sujeitos com maior experiência seja na EFA, na Educação e Educação do Campo. A carga horária de trabalho predominante é de 44 horas semanais, regidas pela CLT e, no tocante à dedicação à EFA, apenas alguns possuem outros trabalhos além da EFA, sendo a maioria de dedicação exclusiva.

Quando o assunto é formação na Educação Básica se destaca a predominância de egressos de escolas estaduais e de EFAs, nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. No que concerne aos tipos de curso no Ensino Médio, quase a metade cursou-o de forma integrada ao curso técnico em Agropecuária, na sua maioria nas EFAs. Nesse cenário se destacam a EFA Bontempo e a EFA de Araçuaí, situadas no Vale do Jequitinhonha, pela formação tanto de atuais monitores de seu quadro profissional quanto de outras EFAs da região.

No que tange à formação no ensino superior, cerca de 90% se graduou ou está se graduando, na sua maioria em Instituições de Educação Superior (IES) privadas. Porém se percebe que há um número representativo de pessoas graduadas ou se graduando nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertadas por três universidades mineiras (UFMG, UFVJM e UFV). Um dado preocupante é a existência de um pequeno grupo que sequer começou a graduação, fatalmente aqueles com jovem idade e pouco tempo de trabalho na EFA.

A incidência menor de formação dá-se na pós-graduação, pois uma maioria ainda não alcançou esse nível na especialização, em curso *lato sensu* e apenas dois ingressaram na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). No âmbito das especializações, destaca-se um pequeno grupo das EFAs cursando uma Especialização em Educação do Campo, na UFMG.

Percebe-se um esforço das EFAs e da AMEFA para a formação em Pedagogia da Alternância, mas fica claro que ainda não existe um sistema regular e contínuo de formação para os monitores. As formações de que os monitores participaram ocorreram há alguns anos e outras ainda aconteceram em algumas EFAs de forma particular. A incidência maior da formação dos sujeitos pesquisados se dá no ano de 2014, quando a AMEFA retomou as formações de forma mais organizada e coletiva.

Destaca-se a realização na sua maioria de Formações Emergenciais Pedagógicas, com carga horária de 40 horas e sempre realizada na sede de uma EFA. Um dado que podemos observar na última formação que ocorreu em maio/2014, na EFA de Natalândia-MG, foi a mudança do nome de Formação Emergencial Pedagógica, quando se transmite uma ideia de formação aligeirada e de emergência para *Sessão de Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs de MG*, o que já aparenta uma nova ideia de que esse deve ser um momento dentre outros de um contínuo processo de formação.

No que se refere ao saber em Educação do Campo, observa-se que os cursos de licenciaturas e especialização na área de conhecimento ainda são a maior fonte de formação em Educação do Campo dos monitores das EFAs de Minas. Porém, há sinais de uma maior preocupação do Movimento nesse sentido, quando se percebe a inserção da Educação do Campo na programação da última formação realizada em Natalândia.

Ao todo 53 sujeitos viveram uma experiência estudantil nas EFAs, na sua escolarização básica. Esse é um dado revelador e que precisa ser problematizado, sobretudo no campo da formação de monitores. Como ex-alunos, esses monitores provavelmente levam os saberes que adquiriram quando estudantes para o trabalho em geral na EFA, incluindo a prática da PA. Sendo assim, o curso nas EFAs se torna uma espécie de formação inicial para o trabalho de monitor. Caso essa hipótese se confirme, pode estar aí um problema com a falta de um processo formativo para que o egresso possa problematizar aqueles saberes adquiridos quando alunos, transcendendo-a para a visão de monitor. Sem formação, o monitor pode

simplesmente repetir automaticamente os saberes adquiridos na sua prática profissional. Por outro lado, não deixa de ser um saber familiarizado a respeito do que pode ser potencializado na prática profissional a partir da formação e do acompanhamento político-pedagógico.

Os dados mostram uma diversidade de atribuições no seio das EFAs. Apesar da complexidade inerente ao trabalho de monitor, de certa forma, percebemos também uma indefinição na divisão das tarefas dentro da EFA. Houve muitos dados confusos, contraditórios, que se mostram subjetivos e amalgamados no contexto das escolas em que atuam. É algo que indica a necessidade de um aprofundamento, não podendo ser alcançado pelos limites dos questionários aplicados. A pesquisa com os 110 sujeitos monitores das EFAs revela uma complexidade em termos das funções exercidas nas EFAs mineiras. Destacamos a importância de um processo de planejamento, monitoramento e avaliação do trabalho na EFA, priorizando as atividades mais importantes dentro dos objetivos das EFAs, como alerta Jesus (2007, p 203) na conclusão de seu trabalho. Também é um dado revelador a quantidade considerável de monitores que já cursaram ou que estão cursando as Licenciaturas em Educação do Campo, o que pode provocar e possibilitar um novo debate no seio das EFAs, a partir da formação obtida por esses monitores.

Enfim, o estudo aponta uma diversidade de demandas que devem ser exploradas, pesquisadas e melhoradas. Nesse bojo, podemos citar: questões referentes ao trabalho do monitor (tempo de trabalho, formas de contratação, relação monitor-professor externo); o entendimento do que é ser monitor e o reconhecimento dessa categoria e; a formação superior dos monitores (inclusive em Educação do Campo). Contudo, fica clara a importância da formação para o trabalho do monitor na EFA na Pedagogia da Alternância como elemento que vai alavancar a (re) construção de uma profissão ainda mais exitosa e digna, a atuação do monitor.

Nesse intuito, no último capítulo deste trabalho, passamos a descrever e analisar de forma mais criteriosa os processos formativos que têm sido adotados e implementados pela AMEFA, tomando, sobretudo, entrevistas realizadas com sete monitores de EFAs do Médio Jequitinhonha.

CAPÍTULO V - A FORMAÇÃO DOS MONITORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CARACTERIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

A partir de um olhar histórico, vemos que o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)/Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) tem feito um esforço para construir e sistematizar propostas de formação que deem conta das necessidades das EFAs, sobretudo de seus educadores, denominados monitores. Nesse intuito, buscamos neste capítulo descrever e caracterizar quais tipos de formação têm sido implementados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha, buscando compreender suas estruturas, concepções e formas de implementação, através dos dados coletados por nós, nas entrevistas com os monitores, análises de documentos, conversas informais e observações acerca da realidade pesquisada.

Como já discutimos anteriormente, a AMEFA é a entidade responsável pela formação dos monitores das EFAs de Minas, perante um Contrato de Filiação⁹¹ firmado individualmente entre as partes (AMEFA e EFAs). Esse contrato prevê obrigações e direitos de ambas as partes, e podemos ressaltar dentre as obrigações da AMEFA para com as EFAs a “assistência pedagógica e administrativa para EFAs e AEFAs, dentro de um planejamento coletivo e a organização de cursos de formação para monitores iniciantes e veteranos, bem como para os dirigentes da associação” (AMEFA, 2010). Nesse bojo, pudemos constatar a participação dos sujeitos pesquisados em dois processos de formação em Pedagogia da Alternância adotados pela AMEFA: *a)* o Curso de Formação Pedagógica Inicial⁹² de Monitores (FPIM) e *a; b)* Formação Emergencial Pedagógica (FEP).

⁹¹ Em 2010, o referido Contrato de Filiação passou por uma revisão coletiva com participação de representantes da AMEFA e EFAs de Minas, revendo a relação de filiação. A partir daí foram estipulados como objetivos: formalizar a filiação da Associação Mantenedora da EFA à AMEFA; definir as condições de filiação das Associações/EFAs à AMEFA; definir em que situações a AMEFA pode intervir (ou não) na realidade relativa às EFAs; entre outros (AMEFA, 2010).

⁹² O nome “Inicial” na expressão Formação Pedagógica Inicial de Monitores concerne “à iniciação sobre a Pedagogia da Alternância [...] à primeira formação sistemática recebida pelo Monitor que inicia a trabalhar numa EFA. É uma formação introdutória, específica para formar novos monitores. Ainda não é uma formação acadêmica” (BEGNAMI, 2003, p. 66). Esse termo é utilizado e discutido no Movimento das EFAs, porque ele não acontece como nos moldes da formação inicial tradicional de professores. É uma formação diferenciada e específica da Alternância que ainda não tem a titulação acadêmica, não se dá especificamente na preparação para lecionar os conteúdos disciplinares, como Matemática, História, etc., e sim na preparação para a prática político-pedagógica da Alternância (PA).

Para a primeira opção (a), reunimos informações em documentos internos do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), principalmente aquele intitulado *Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores: guia de orientação para as regionais*, sistematizado em 2003 por representantes da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) Sul e Norte, instituições que compõem a Rede CEFFAs, como já foi contextualizado no terceiro Capítulo.

Esse documento consiste em uma orientação para as regionais “para que todos os iniciantes na função de Monitor nos CEFFAs recebam, de forma contextualizada e regionalizada, uma formação pedagógica comum e específica que o qualifica para atuar nos CEFFAs” (CEFFAs, 2003, p. 06), com a Pedagogia da Alternância, entre outras atividades. Também reunimos dados bibliográficos em autores como Begnami (2003), Jesus (2007), Burghgrave (2011), Gimonet (2007), entre outros, e dados oriundos do campo de pesquisa, principalmente aqueles obtidos nas entrevistas realizadas com sujeitos que vivenciaram essa experiência formativa.

Para a Formação Emergencial Pedagógica (b), nos baseamos em documentos (arquivos) internos da AMEFA (relatórios das FEPs dos anos de 2009, 2011 e 2014) coletados em 2014, na análise do conteúdo das falas dos monitores entrevistados e, também, no nosso conhecimento acumulado devido ao contato profissional com essa formação por vários anos, na condição de Assessor Pedagógico da AMEFA. Durante o curso do mestrado, pudemos contribuir na organização, vivenciar e observar a realização do curso de Formação Emergencial que ocorreu na EFA de Natalândia (Noroeste de Minas), em maio de 2014, com certificado expedido pela AMEFA intitulado *Sessão de Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs de Minas Gerais*. Esse curso teve como discussão específica o tema: *Juventude, Escola, Educadores e Diversidade no Contexto da Educação do Campo*.

No que concerne à FEP, não encontramos nenhum documento ou bibliografia que tratou especificamente desse tipo de formação adotada pela AMEFA nos últimos anos. Fizemos várias buscas por publicações, documentos formais, etc., que pudessem nos ofertar dados e aumentar nossa compreensão, mas constatamos que nenhum trabalho foi publicado pela AMEFA e também pelo Movimento nacional sobre esse tema, com exceção de relatórios e arquivos internos da AMEFA sobre os próprios eventos nos anos 2009, 2011 e 2014. Portanto, nossa discussão sobre esse tipo de formação pretende dar um passo acadêmico

inicial nesse sentido; para tanto, baseamo-nos principalmente nos dados coletados junto aos 07 monitores pesquisados, através de entrevista semiestruturada, que já haviam participado desse tipo de formação. Acrescentam-se também dados registrados em nosso Diário de Campo nas circunstâncias de observações e conversas informais realizadas com ex e atuais lideranças da AMEFA que vivenciaram e participaram da construção dessa formação no processo histórico.

5.1 Breve histórico da formação dos monitores na Pedagogia da Alternância

No Capítulo III, discutimos a prática da Escola Família Agrícola (EFA), bem como sua historicidade que mostra que esse Movimento se fez através de uma construção coletiva, com base nas ações e necessidades de luta e aperfeiçoamento para atender às necessidades dos agricultores/as do meio rural/campo. A formação dos monitores na Pedagogia da Alternância (PA) acompanha o histórico de construção do Movimento, seja em nível nacional ou internacional e em alguns momentos da história foi um fator decisivo para que a experiência educativa não se perdesse nas suas diretrizes político-pedagógicas e mantivesse em rede seus princípios e/ou pilares, tais como, uma Associação de Pais na gestão, a Pedagogia da Alternância, a Formação Integral do aluno e seu Projeto de Vida e o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do meio.

Em 1942 (sete anos após o início da primeira experiência educativa em Alternância), surge o primeiro Centro de Formação de Monitores na França (NOSELLA, 2013, p. 50), o que mostra que a preocupação com a formação dos seus educadores vem desde seus primórdios, acumulando assim um longo processo de avaliação, reflexão e construção no que concerne à formação dos monitores. São 73 anos, considerando o tempo de 1942 - 2015.

Segundo Nosella (2013, p. 53), a formação dos Monitores na França, “de certa maneira, correu paralela à história das *Maisons Familiales*”. No início, ocorria com o tempo presencial de três quinzenas, ou seja, três sessões. O currículo dessa formação se baseava na aprendizagem de como “lidar com grupos de alunos, aprendiam a preparar um curso, a consultar um livro etc. Praticamente, aprendiam alguma coisa da Pedagogia da Alternância e da didática geral”. O perfil desejado para a formação buscava avaliar “as qualidades humanas do candidato a Monitor e as habilidades profissionais que, porém, se identificavam com as habilidades de um bom agricultor”.

Proporcionalmente ao aumento das exigências do governo com a elevação do grau de escolarização e dos próprios agricultores, aumenta-se a demanda por uma formação dos monitores das escolas de Alternância. Segundo esse autor, é possível perceber pelo menos três etapas dessa formação até a ocasião de sua pesquisa em março de 1977 (NOSELLA, 2013, p. 53). Na primeira etapa, funcionou o Curso de formação técnico-agrícola: a princípio começou com dois a três meses para posteriormente, fixar-se em um ano (segunda etapa). Nesse tempo, “matriculavam-se jovens com uma rica experiência de campo, isto é, jovens agricultores, de 17 ou 18 anos. Exigia-se deles as qualidades humanas e o conhecimento da profissão de agricultores”.

Em um terceiro momento da formação pedagógica dos monitores, é possível perceber a necessidade de acompanhar as exigências por um nível maior de escolarização, “sentiu-se a necessidade de aumentar também a formação geral, sendo insuficiente a que eles tinham adquirido no primário, médio e nos cursos por correspondência. Então se abriu mais um período de formação (pré-formação) exclusivamente de cultura geral (matemática, linguagem, ciências sociais, etc.)” (NOSELLA, 2013, p. 53-54).

Posteriormente, a formação pedagógica para monitores acaba com a seguinte estrutura, pelo menos até o fim da década de 70 (NOSELLA, 2013, p. 54):

- a) pré-formação - duração de um ano;
- b) formação técnico-agrícola - duração de um ano;
- c) formação pedagógica - duração de um ano.

Observa-se que, somando os tempos, a formação estruturada se dava em três anos, que acontecia em Alternância, obviamente uma Alternância diferente daquela praticada pelos alunos. Nosella não deixa claro o ritmo dessa Alternância, não nos permitindo perceber qual seria praticada no início e qual na continuidade do trabalho, ou mesmo, se seriam os três anos inicialmente ou se havia a compreensão de uma formação inicial e continuada.

Um dado importante nesse contexto é que “Aos poucos, boa parte (uns 30%) dos alunos que entravam nos centros para serem monitores eram ex-alunos das *Maisons Familiales*” (NOSELLA, 2013, p. 54).

Esse dado parece que se tornou uma característica do Movimento das EFAs. Ao longo de seu processo histórico, encontramos muitos ex-alunos que se tornaram monitores; atualmente, essa continua sendo uma realidade e cada vez mais recorrente; dificilmente não encontraremos ex-alunos nas equipes de monitores das EFAs de MG e certamente também nos outros estados brasileiros. No decorrer deste capítulo, traremos dados que confirmam essa adesão de alunos egressos ao cargo de monitor na atualidade. Mas entendemos que é importante compreender melhor esse fenômeno, a fim de dar-lhe um tratamento melhor.

A partir desse acúmulo formativo experimentado na França, o processo de formação dos monitores franceses foi reconhecido com “caráter acadêmico”. Em 1996, a formação inicial da França recebeu “o nome de ‘Diploma Universitário de Responsáveis de Formação - DURF’, graças à parceria entre o Centro Pedagógico Nacional das CFRs e, na época, a Universidade de Tours” (CEFFAs, 2010, p. 09). Tal parceria do Movimento dos CEFFAs franceses com a universidade “implica a noção de co-animação”, em que “os estudantes não iam à universidade, mas a universidade vinha até eles”, como afirma Gimonet (2002, *apud* CEFFAs, 2010, p. 09).

No Brasil, a primeira “Escola de Monitores” foi criada em 1971, o Centro de Formação e Reflexão⁹³ (CFR) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) “com o objetivo de cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos [...] e, com o objetivo de promover a formação dos operadores⁹⁴ para atuarem nas diversas atividades do MEPES e de instituições parceiras” (JESUS, 2007, p. 146). Importante ratificar que o CFR cumpriu “um papel fundamental” na “evolução e expansão do movimento da alternância no Brasil” (CEFFAs, 2003, p. 05) à medida que proporcionava formação e assessoria a várias iniciativas e demandas espalhadas por outros estados do Brasil.

Em meados da década de 90, a formação dos monitores foi pauta de uma discussão que congregou o Movimento nacional, participando as Regionais da época e a entidade belga colaboradora do Movimento, a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de

⁹³ Jesus (2007) em seu trabalho dissertativo problematiza a inserção do termo “reflexão” junto ao nome Centro de Formação e sugere à equipe do CFR a sua revisão, entendendo que “não há processo formativo sem reflexão e que o nome Centro de Formação e Reflexão pode condicionar a uma dualidade: um grupo que forma e outro que reflete ou, momentos de formar e momentos de refletir” (p. 205).

⁹⁴ Segundo Jesus (2007, p. 165), esse nome (operadores) se refere no MEPES a “todos aqueles que trabalham no movimento: pessoal administrativo, cozinheiras, serventes, secretárias, etc.”.

Formação Rural (SIMFR).⁹⁵ Aliás, a SIMFR contribuiu bastante para essas discussões cooperando técnica e financeiramente. Tal discussão apontava para a necessidade de um Plano de Formação comum a todas as EFAs do Brasil (BEGNAMI, 2003, p. 81), visto que o CFR não dava mais conta estruturalmente da amplitude que o Movimento tomava.

Tal discussão se materializa em uma proposta de formação, a qual foi aprovada na Assembleia Geral da UNEFAB de 1996, que ocorreu em Riacho de Santana (BA). Assim, a formação dos monitores passa a ser implementada de forma descentralizada, de incumbência e responsabilidade de cada Regional das EFAs do Brasil. O novo Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores foi elaborado pela então instituída Equipe Pedagógica Nacional (EPN), cujos representantes foram empossados em 1997, pela diretoria da UNEFAB à época. Em cada Regional foi constituída também uma Equipe Pedagógica Regional (EPR), responsável pela implementação do processo formativo com as EFAs filiadas àquela Regional (BEGNAMI, 2003, p. 79-81).

A partir da instituição da EPN, é elaborado o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores para ser colocado em prática no âmbito das regionais filiadas à UNEFAB. Esse plano é resultado de um debate que teve início em novembro de 1995. Na Assembleia Geral da UNEFAB, que ocorreu em 1996, foi decidido politicamente a respeito, mas o mesmo só veio a se concretizar com a criação da EPN⁹⁶ em 1997, sendo que as primeiras turmas do curso de formação se deram a partir de 1998. “A partir da decisão de descentralizar a formação dos monitores, várias redes regionais foram criando seus cursos” (QUEIROZ, 2004, p. 134).

Em 1998, inicia-se o processo de formação dentro dessa nova perspectiva de formação (CEFFAs, 2003, p. 05). Para a construção desse Plano de Formação (PF) da UNEFAB, considerou-se muito a experiência já praticada no CFR do MEPES, agregando novas

⁹⁵ A SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural que tem sede em Bruxelas foi um grande suporte para “ajudar expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs pelo mundo”. Tem presença marcante na história de desenvolvimento dos CEFFAs do Brasil, desde “1993 iniciou a colaborar com ajuda financeira para Regionais” chegando a celebrar convênio também com “a UNEFAB que passa a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil” (BEGNAMI, 2003, p. 38). Constatamos atualmente que o financiamento da SIMFR ao Movimento atual é irrisório, custeando apenas algumas atividades da UNEFAB.

⁹⁶ Segundo Jesus (2007, p. 113), a EPN “vem discutindo, sistematizando e elaborando material de apoio às EFAs [...], numa tentativa de proporcionar por meio de uma organização em regionais, assessorias e formação de monitores”.

perspectivas do Movimento em nível nacional⁹⁷ como aborda Burghgrave (2011, p. 132): “O MEPES, durante mais de 20 anos, assumiu tal papel, não só no Espírito Santo, mas estendendo a formação a todas as EFAs que, a partir de 1975, espalharam-se pelo Brasil. Contava para esse fim com o Centro de Formação e Reflexão (CFR)”.

Três questões nos chamam a atenção nesse processo de construção de um plano de formação nacional de monitores. A primeira é a composição de uma equipe (EPN) com representantes das EFAs a nível nacional (monitores e coordenadores com experiência na área). A EPN foi importante para a construção de um programa de formação que brota da experiência, do conhecimento empírico, da prática profissional cotidiana. Segundo Tardif, para pensar a formação para o magistério, é necessário levar “em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p. 22-23); nesse caso, ouvir os monitores que lidam com a prática educativa e que experimentam os desafios e as possibilidades da PA no seu cotidiano é primordial. O segundo aspecto é a consideração da trajetória histórica da construção do processo formativo já implementado pelo MEPES e o Movimento dos CEFFAs em nível nacional e internacional. Ainda um terceiro elemento importante é a deliberação da proposta por parte da Assembleia Geral, o que mostra a participação das famílias legitimando tal construção e a crença das mesmas e sua representação (Diretoria Executiva da UNEFAB) no processo de formação de monitores, conforme aborda Begnami (2003, p. 81).

A AMEFA foi uma das primeiras regionais do Brasil a implementar esse PF iniciando uma primeira turma de 1999-2000. Um dos sujeitos entrevistados por nós no processo de pesquisa de campo era um dos monitores em formação nessa turma, aliás, um dos poucos que conseguiu cursar a Formação Pedagógica Inicial e ir até a defesa do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP, como podemos constatar em sua afirmação: “Fui para a EFA em setembro, no ano seguinte comecei a formação”, [...] “Eu terminei a formação em 2000. Acho que a formação foi de dois anos, parece” (MONITOR 01).

Esse plano de formação foi utilizado pela AMEFA e as outras regionais até o início da última década do ano de 2003, com o apoio financeiro da SIMFR, necessário para a execução dessa política formativa construída e delegada pelo Movimento. Nessa relação de parceria, buscou-

⁹⁷ Para aprofundar na proposta de formação dos monitores implementada pelo MEPES, consultar Begnami (2003) e Jesus (2007, 2011).

se implementar ações dentro de programas que objetivavam o fortalecimento das instituições Regionais e da UNEFAB. Nota-se que esse apoio possibilitou às regionais, inclusive à AMEFA, compor e pagar equipes técnicas para executar o trabalho de formação e assessoria técnico-pedagógica às EFAs (DIÁRIO DE CAMPO). Infelizmente, nosso trabalho não conseguiu aprofundar nessa relação de parceria *Movimento EFA* e *SIMFR*, bem como compreender e analisar melhor suas intencionalidades e detalhes.

Em 2003, surge um novo momento de discussão, dessa vez mais ampliada ainda e com participação das ARCAFAR Sul e Norte. É o ano em que se encerrava o primeiro programa de apoio da *SIMFR* que durou cinco anos (1999-2003). Esse momento possibilitou uma avaliação do programa e um novo planejamento que culminou na inclusão de representantes das Casas Familiares Rurais (CFRs) na EPN. O programa apoiado pela *SIMFR* traz não apenas a proposta de ações mais coletivas às diferentes redes, inclusive no âmbito político, em uma perspectiva de luta por marcos legais na política nacional, mas também apoio às ações no campo pedagógico, bem como publicações das experiências e reflexões do Movimento (DIÁRIO DE CAMPO).

A nova composição da EPN era de um membro titular e um suplente de cada regional dos CEFFAs, cujos critérios se baseavam na “larga experiência nos CEFFAs, conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos metodológicos específicos, e disponibilidade para atuar em tempo integral”. Dessa ação conjunta, resultou uma nova proposta de formação pedagógica inicial de monitores, melhorando o plano de formação que a UNEFAB praticava até aquele momento com os monitores, sendo assim uma proposta a partir daí não mais das EFAs, mas dos CEFFAs (CEFFAs, 2003, p. 05).

É exatamente esse Plano que utilizamos como fonte de dados (análise documental) para essa pesquisa, por entendermos que é a proposta mais atual que trata da formação dos monitores. Trata-se de um documento que nasce de uma construção histórica, melhorada a partir das relações e da experimentação na Pedagogia da Alternância.⁹⁸

Três anos após, em 2006, surge a necessidade de rever mais uma vez o novo plano de formação de monitores, devido ao enfraquecimento do processo de formação inicial. Contudo,

⁹⁸ Para conhecimento do Plano de Formação dos monitores construído em 1998 pela UNEFAB, consultar Begnami (2003).

tal articulação por uma nova revisão formal não foi à frente. São duas as principais causas apontadas: a alta taxa de evasão dos cursos e a rotatividade dos monitores nas EFAs. Mas outras questões repercutiram também como a ausência de um certificado acadêmico dos cursos, seja em nível de especialização (para quem já era graduado) ou de extensão (para quem tinha apenas nível médio) (DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de “certificar a formação inicial em Pedagogia da Alternância em nível superior [...] levando as Regionais de CEFFAs a procurar, para isso, novas formas de parceria com as Universidades” (CEFFAs, 2010, p. 11). É possível citar algumas experiências de parcerias nesse sentido (mesmo que pontuais): formação em nível de especialização com parceria entre a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT) e a Universidade Católica de Brasília; entre a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR Sul) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões e; ainda o Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC) desenvolvido pela UFMG em parceria com a Rede CEFFAs. Todos os cursos aconteceram em nível de pós-graduação *lato sensu* (CEFFAs, 2010, p. 11).

Em janeiro de 2015, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *Campus* Barra de São Francisco, em parceria com a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), lançou o Edital 15/2015 para o preenchimento de trinta vagas para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia da Alternância, se constituindo em uma nova oportunidade de formação para monitores das EFAs daquela região na PA.

Como vimos no capítulo anterior, há um número considerável de monitores das EFAs que já se formaram ou estão estudando no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) em 03 universidades de Minas: UFMG, UFVJM e UFV. Notamos que a AMEFA é uma parceira importante nos três casos. Na UFMG, a AMEFA faz parte do Colegiado do LECAMPO e contribui permanentemente no acompanhamento aos alunos no sentido de diminuir a evasão e apoiar as atividades em geral do curso, inclusive, coordenando momentos de formação aos alunos. Na UFV, a partir da Assessoria Técnico-Pedagógica, a AMEFA participa intensamente do curso LICENA desde o processo de mobilização de alunos para o processo seletivo até as atividades didático-pedagógicas. Já na UFVJM, a AMEFA foi importante

parceira na implementação do LEC na universidade; foi uma das instituições que creditou ao projeto uma carta de apoio a sua aprovação. Percebemos que esses cursos têm sido importantes para os monitores nas EFAs, propiciando, além do curso superior, uma formação diferenciada que vai de encontro com a realidade e as demandas das EFAs (DIÁRIO DE CAMPO).

Destacamos entre outras parcerias já firmadas o Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, ofertado pela UFMG. Segundo Martins, esse curso se constitui na “primeira experiência na pós-graduação voltada às discussões sobre a prática pedagógica no e do campo, a partir da Alternância”. Essa especialização objetivou a formação de quarenta monitores dos CEFFAs (oriundos de onze estados brasileiros) a fim de que se pudesse formar um quadro de especialistas que, posteriormente, pudessem atuar como formadores em todo o Brasil e assim fortalecer a Educação do Campo (MARTINS, 2013).

Também no início de 2015, acompanhamos a tentativa de construção de parceria entre AMEFA e UFMG, para a realização de um Curso de Aprofundamento destinado a 45 monitores das EFAs de Minas Gerais. Até o final de janeiro/2015, ainda não havia sido sinalizado um financiamento real para tal projeto cujas fontes de recursos ainda estavam sendo buscadas, inclusive na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Esse campo das parcerias com as universidades se constitui em uma das saídas para a oferta e certificação da formação dos monitores, contudo há limites e possibilidades apontados que devem ser consideradas nesse processo. As possibilidades se abrem para uma “maior interação entre os meios acadêmicos e os CEFFAs [...]”, no entanto, há desafios cruciais nessa relação, bem como o risco do não reconhecimento e aceite da “filosofia e a metodologia proposta pelos CEFFAs para a formação” de seus sujeitos, incluindo o reconhecimento do PPEP “como método de pesquisa” (CEFFAs, 2010, p. 12).

Na segunda metade da década passada, muitas regionais não contavam com uma equipe necessária e qualificada para o acompanhamento às formações, sobretudo para a orientação da elaboração e implementação dos Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs);⁹⁹ um último dado que percebemos é a falta de recursos financeiros em geral tanto na

⁹⁹ Aprofundaremos um pouco mais à frente sobre esse instrumento de formação.

AMEFA quanto nas EFAs, que influenciava indiretamente as formações. Enfim, diante desse cenário desafiador, o PF não atendia mais às necessidades e perspectivas reais dos monitores nas EFAs mineiras, tornando-se, assim, somente um plano no campo do ideal, quando a principal preocupação dos monitores e da AMEFA no momento eram os salários atrasados por mais de seis meses na maioria das vezes (DIÁRIO DE CAMPO).

Relatórios da AMEFA de 2008 evidenciam que apenas cerca de 15% dos cursistas do último curso de FPIM, promovida pela AMEFA, chegaram ao último módulo de 40 horas do curso. Contudo, nenhum desses chegou a apresentar o PPEP, deixando, portanto, o curso incompleto nesse sentido.¹⁰⁰ Essa turma à qual nos referimos protagonizou a última turma que participou da formação inicial nos moldes do Plano de Formação Nacional.

É nesse contexto que surge o tema da formação emergencial. A AMEFA é uma das regionais que (re) constrói e adota esse novo formato. Em Minas, o termo “formação emergencial” surgiu em um encontro de formação de monitores na cidade de Turmalina (MG), no final da década passada, mas antes chegou a ser denominado de um “curso intensivo” pelos próprios monitores. Na tentativa de buscar uma saída para o impasse, surge uma pergunta geradora, proposta pela Coordenação Pedagógica da AMEFA da época: “O que um monitor de EFA precisa compreender para desempenhar minimamente seu papel no primeiro ano de experiência com a PA?” Daí surge um planejamento que abrangeria temas essenciais para que pudesse ser trabalhado em uma única sessão formativa em 40 horas ou menos (DIÁRIO DE CAMPO).

A proposta elaborada em Minas Gerais teve como base as circunstâncias vivenciadas pelos monitores em uma realidade de evasão e desmotivação principalmente com a elaboração e vivência do PPEP nas EFAs. Ainda se vivia uma realidade de atrasos salariais. O efeito de tais desafios era a rotatividade dos monitores nas EFAs e, conseqüentemente, nos cursos de formação inicial, impossibilitando uma sequência dentro da perspectiva do Plano de Formação Pedagógica Inicial dos CEFFAs. Sem uma perspectiva de permanecer tanto tempo no trabalho de monitor, a realidade exigia e demandava cursos mais rápidos e que preparavam para uma atuação mais emergente. Nesse momento, havia uma considerável quantidade de

¹⁰⁰ Dois dos monitores entrevistados por nós são dessa turma: Monitor 02 e Monitor 03.

monitores que vinham de escolas convencionais e que apontavam a necessidade de aprender como implementar a PA na prática, antes de qualquer coisa (DIÁRIO DE CAMPO).

É possível perceber, a partir de bibliografias consultadas, alguns indícios históricos de que a FEP, ou outra experiência com nome parecido, já fora implementada pelo Movimento desde a década de 1970. Burghgrave (2011) se refere ao “Curso Emergencial em Pedagogia da Alternância, realizado pelo MEPES em Vitória-ES, na segunda metade de 1974” que ele havia participado. Também em Jesus (2007), podemos conferir na afirmação de um monitor pesquisado pela autora relatando que, em função da evasão, foi criada a formação emergencial: “Como houve muita desistência, foi preciso criar ainda em 1971 um curso emergencial.”. Ambas as afirmações se dão coincidentemente no mesmo período (década de 70) e reafirmam a sua característica de atender a um cenário de evasão e irregularidade dos monitores no trabalho e na formação. Pretendemos a seguir adentrar mais na realidade desses dois processos de formação de monitores, começando pela FPIM.

5.2 Formação Pedagógica Inicial de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas

A Formação Pedagógica Inicial é uma ação obrigatória no Movimento das EFAs para “uma iniciação e aprendizagens básicas do monitor” (GIMONET, 2007, p. 150) iniciante no trabalho seja nas EFAs ou nos CEFFAs como um todo, “independentemente do grau de instrução acadêmica que o/a profissional apresenta”. A formação nesse intuito é uma forma estratégica de fortalecer o Movimento institucional e pedagogicamente, pretendendo “garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógicos fundamentais do sistema educativo dos CEFFAs”, produzindo uma linguagem em comum a esse sistema e criando “uma prática e cultura de formação por alternância [...] no Brasil, beneficiando adolescentes, jovens e adultos com uma educação [...] contextualizada na realidade do campo e implicada com a agricultura familiar e o desenvolvimento local sustentável e solidário” (CEFFAs, 2003, p. 06).

5.2.1 *Do Funcionamento do curso e os resultados alcançados: questões filosóficas e metodológicas*

A proposta de formação pelo Plano de Formação Pedagógica Inicial (2003) define um conjunto de critérios para o processo de seleção e candidatura dos monitores:

- a) ter três meses ou mais de trabalho na EFA;
- b) ter indicação da coordenação e associação da EFA para participar do curso;
- c) ter interesse em continuar o trabalho na EFA;
- d) contar com um monitor orientador/tutor da EFA que oriente o formando durante o processo formativo;
- e) ter interesse pelas atividades, estudos e reflexões a partir da realidade;
- f) demonstrar responsabilidade para as atividades do curso, bem como no processo de pesquisa e experimentação pedagógica e;
- g) estar aberto ao processo de auto e hetero avaliação durante o percurso formativo, utilizando como ferramenta o Caderno de Acompanhamento (CEFFAs, 2003).

Ao inscrever-se no curso de formação inicial, o monitor preenche uma ficha de inscrição e anexa uma declaração em que o candidato “se compromete com os critérios mínimos mencionados acima” (CEFFAs, 2003, p. 08). É uma tentativa de reforçar o compromisso do candidato com as atividades do curso, inclusive com a permanência na EFA e, conseqüentemente, na formação.

O curso é proposto para ser desenvolvido em dois anos e meio com o desenvolvimento de onze módulos ao todo, em uma perspectiva de sete sessões regionais, sendo três sessões no primeiro ano de formação, três no ano posterior e, por fim, uma sessão conclusiva na primeira metade do terceiro ano. Assim, perfaz uma carga horária de 600 horas de formação, sendo 50% de horas presenciais e 50% em atividades durante o período socioprofissional (CEFFAs, 2003, p. 26).

O curso funcionou em seis sessões. A gente ficava uma semana em formação e ficava um período na escola fazendo experiência. Tinham momentos que a gente fazia pesquisa na escola, inclusive do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. A gente trazia para fazer na escola trabalhos do curso. A gente retornava para o curso com esses trabalhos prontos e continuava na próxima sessão de formação. *É parecido com as estruturas das escolas da Alternância.* Então, era assim que funcionava. Uma semana lá, um período na escola. Fazia o trabalho aqui, levava para o curso para a gente fundamentar lá. Quando a gente voltava do curso, a gente tinha mais trabalho para desenvolver aqui na escola e retornar para o curso novamente. Então, era mais ou menos essa dinâmica (MONITOR 03. Grifos acrescidos).

Nesse processo formativo, os monitores experimentam “a mesma dinâmica das escolas, inclusive com a utilização dos instrumentos da Pedagogia da Alternância” (JESUS, 2013, p.

191), como, por exemplo, o “Caderno de Acompanhamento do Monitor em formação”,¹⁰¹ o Caderno de Campo (que substitui o Caderno da Realidade utilizado na EFA), Colocação em Comum, Intervenção Externa, Visitas de Estudo, entre outros, o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PEPP (instrumento específico da formação inicial em PA) do qual falaremos a seguir (CEFFAs, 2003).

Cada sessão presencial tem carga horária de 40 horas (uma semana), o que “ajuda a criar um ambiente educativo a exemplo do que ocorre em uma sessão com os jovens na EFA” (BEGNAMI, 2003, p. 85), entendendo que é importante viver a Alternância acima de tudo, seja no tempo presencial ou socioprofissional. O critério de monitor que esteja em atividade profissional na EFA fortalece essa dinâmica e possibilita mudanças imediatas na prática pedagógica, tendo como base de que “a vida ensina mais que a Escola”, como afirma Gimonet (2007, p. 178).

A alternância é uma pedagogia em construção, por isso, a formação parte da prática profissional do/a monitor/a em vista de compreendê-la e melhorá-la. A Pedagogia da Alternância é a pedagogia que vai do concreto ao abstrato, ou seja, ela parte da prática para a teoria e retorna à prática para melhorá-la, transformá-la (CEFFAs, 2003, p. 07).

O curso trata das “questões de maneira real, concreta”, partindo normalmente de um Plano de Estudo sobre um assunto pesquisado junto à comunidade da EFA (BEGNAMI, 2003, p. 85). Aliás, a condução da formação dos monitores em Alternância é também uma questão de coerência “com suas finalidades” (GIMONET, 2007, p. 150).

Portanto, podemos entender que o curso assegura-se no princípio de que sua funcionalidade deve seguir os preceitos da Alternância. Para tanto, devemos destacar três preposições¹⁰² importantes nesse processo: *em*, *por* e *para*. Ou seja, o curso deve proporcionar uma formação pedagógica inicial *em*, *por* e *para* a alternância:

¹⁰¹ O Caderno de Acompanhamento do Monitor se constitui em uma “ferramenta de avaliação do/a Monitor/a no percurso da Formação Pedagógica Inicial” em uma perspectiva de a) “Analisar a conduta do (a) Monitor (a) numa atividade de formação (aulas, acompanhamento de Visita de Estudo, aplicação do Plano de Estudo, Colocação em Comum, animação do dia.)”; b) “Fazer o primeiro balanço da ação do (a) Monitor (a) em formação no CEFFA” e; c) “Avaliar se o(a) Monitor (a) tem condições de continuar como um(a) profissional da Alternância” (CEFFAs, 2003, p. 28).

¹⁰² Uma referência à classe gramatical da Língua Portuguesa “preposição” cujo uso se dá na ligação de dois termos numa determinada oração (frase com verbo).

- a) *Formação em alternância*: compreende a vivência alternada em dois espaços e tempos diferentes, a EFA e o local de formação (ou Centro de Formação, caso exista). Ou seja, “a Formação dos Monitores se dá numa perspectiva dialética e em diferentes espaços e tempos sendo, portanto, o Centro de Formação [...], um desses espaços e tempos e [...] a Escola Família Agrícola, outro” (JESUS, 2007, 19), “por isso entendemos que a EFA não é apenas o lugar onde o monitor trabalha, mas é também seu espaço de aprendizagem, de formação” (JESUS, 2013, p. 191-192).
- b) *Formação por alternância*: Trata-se dos pressupostos metodológicos que orientam a dinâmica do curso. O percurso formativo percorre o “tripé dialético: prática-teoria-prática”,

Por isso, a exigência de que os candidatos estejam atuando como monitores num CEFFA. Cada módulo no centro de formação é precedido de uma preparação no meio socioprofissional. Há um Plano de Estudo a ser desenvolvido no CEFFA pelo/a monitor/a em formação. A organização de atividades no CEFFA permite a verdadeira alternância teoria-prática e trabalho-estudo. Sendo assim, podemos afirmar que ocorre aprendizagem contínua na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos diferenciados. Ao partir da prática para aprofundar teorias ocorre um processo de construção coletiva onde os participantes são co-autores do conhecimento (CEFFAs, 2003, p. 07).

- c) *Formação para a alternância*: essa consiste no objetivo de todo o processo da formação inicial, que é “capacitar profissionais para atuar com a Pedagogia da Alternância que é um dos componentes do complexo sistema educativo” (CEFFAs, 2003, p. 07).

Metodologicamente, o curso de formação inicial segue a dinâmica da Pedagogia da Alternância vivenciada nas EFAs. Aliás, os próprios monitores que participavam da formação exigiam que a metodologia do curso fosse voltada para a vivência na EFA, como relata o Monitor 01:

[...] a gente exigia. Fugiu, você cobrava. A turma era bem madura para cobrar essas questões na época. Até porque eu vejo que eram pessoas que às vezes não vieram de EFAs. Então, não eram ex-alunos, coisas assim, mas eram ligados aos movimentos que eram cobrados esses trabalhos. Então, a gente foi para ali para aprender, então exigia também que aquilo fosse voltado se não a gente não aprendia. [...] a dinâmica tinha que ser parecida. [...] Eu vejo a dinâmica utilizada muito voltada para isso aí, isso ajudou.

Durante o processo se via “Primeiro o Plano de Estudo, os instrumentos pedagógicos. Essa linearidade, essa sequência bem bacana. A gente estudava lá Plano de Estudo, visita às

famílias”, afirma o Monitor 02. Dessa forma, podemos entender que, além de estudar a Pedagogia da Alternância, os monitores também vivenciavam essa pedagogia em uma perspectiva formativa, podendo vivenciar aquilo que o aluno da EFA vive. As sessões de formação ora eram realizadas nas EFAs, ora em outros espaços (principalmente em Belo Horizonte, onde é sediada a AMEFA).

Se você pegar essa formação de seis semanas e fizer em um mês e meio, não vai atingir os objetivos nunca que esses [...] anos aqui atingiu. Depois fazia no campo do ideal e a gente trazia isso para cá, tinha esse *feedback*. Assim, com um bom tempo a gente viu o que deu certo, o que deu errado; para colocar em prática aqui, a gente tinha seis meses. Depois voltava para lá com outra proposta, mais um ou dois instrumentos pedagógicos, fazia o mesmo estudo lá, aprofundava, voltava para cá fazia esse *feedback*, tornava retornar para lá novamente. [Dessa forma], eu acredito que a qualidade foi muito maior porque eu acho que não funciona você fazer [...] semanas seguidas. A cada semana que a gente ia lá, ficava uma semana tratando de um instrumento pedagógico ou dois, depende do instrumento pedagógico e da profundidade dele. A gente trazia um monte de prática para fazer aqui na escola e a gente confrontava a teoria ali com a prática aqui da escola. Voltava, socializava, ia construindo cada um o seu projeto. É isso que é conhecimento de verdade, a excelência se atinge aí; a teoria com a prática da escola (MONITOR 02).

O curso confrontava a realidade vivida pelo monitor na EFA com a realidade ideal orientada pelo Movimento EFA, problematizada por assessores seja da AMEFA ou de outras regionais, monitores (ou ex) com larga experiência e/ou estudo na área. Nesse bojo, foram citados pelos entrevistados assessores como Francisco (Chiquinho) da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), João Begnami e Idalino da AMEFA (Minas Gerais) e Antônio Frossard do IBELGA (Instituto Belga de Nova Friburgo - Rio de Janeiro), como pessoas marcantes nesse processo de formação para três dos nossos sujeitos pesquisados.

Eu lembro do Chiquim até hoje. Não sai da minha cabeça, sobre a metodologia do Plano de Estudo. [Ele dizia:] “tudo que acontecer na escola, você volta no Plano de Estudo. Um professor não pode ir para a sala sem preparar uma aula, diante da pesquisa do Plano de Estudo, que é um crime com o Plano de Estudo”. São palavras que não saem da minha cabeça há dez anos atrás, 8, 6, 7 anos atrás.

A gente pôde confrontar. Lá no curso, a gente apresentava os trabalhos, como é que funcionava na escola e depois os profissionais lá do pedagógico, [...] colocavam no campo ideal e a gente percebia a diferença da prática da escola da gente com o ideal, digamos assim, como deveria ser.

[...] a gente trazia aquele monte de coisa para cá, e jogava isso na prática e retornava para lá [dizendo] como é que foi. Cada EFA levava uma experiência diferente, cada coisa bacana, rico demais. [...] Em cada etapa desse curso a gente trazia para dentro da escola. *A gente tinha uma vivência de EFA*, [o assessor dizia:] “Ah, vamos falar de visita às famílias, como é que está lá na EFA de Jacaré?” A gente chegava e apresentava lá. “Como é que está lá na EFA Bontempo?” (MONITOR 02. Grifos acrescidos).

Pudemos constatar que todos os três sujeitos pesquisados que vivenciaram as etapas da formação inicial de monitores falam da vivência de um curso *em Alternância*, assim como recomenda o guia de orientação da formação dos monitores dos CEFFAs, que se “compreende um itinerário com percursos de idas e vindas entre o CEFFA e o ‘Centro de Formação’. [...] dois espaços e dois tempos como componentes do processo de formação” (CEFFAs, 2003, p. 07).

No local da sessão formativa, os monitores se debruçam sobre o estudo, a reflexão e o aprofundamento teórico/científico, com base nas pesquisas realizadas pelos cursistas; já no período socioprofissional, a lógica que predomina é a prática profissional, a vivência e experiência daquilo que aprendeu naquela etapa de formação e de outras questões que surgirem no processo. Dessa forma, consideramos os “dois tempos e espaços diferentes” mencionados em uma compreensão da “unidade plena de formação” (CEFFAs, 2003, p. 07). Esse momento tem um sentido especial na dinâmica do curso, pois é quando o monitor interrompe sua caminhada para avaliar a sua prática e a escola como um todo à luz de diálogos empírico-acadêmicos. Como Freire afirma, é a verdadeira reflexão que “conduz à prática” e dessa forma a uma prática renovada, quando envolve um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” (FREIRE, 1996, p. 43; 2011, p. 73).

Paulo Freire orienta que o educador deve atuar em uma perspectiva em que a prática seja problematizada, pois é na prática problematizadora que os educandos “vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. O monitor “problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente”, principalmente, na relação dialética com os alunos, assim, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2011, p. 97).

Entendemos que a educação problematizadora tem grande proximidade com a Pedagogia da Alternância, pois ambas buscam o poder de desvelar e transformar a realidade. Como tal, o monitor que atua nessas perspectivas se distancia cada vez mais de uma educação bancária que “assistencializa”, serve à classe dominante, inibe o poder criativo do educando e busca a domesticação ao invés de servir à libertação; e “se funda na criatividade e estimula a reflexão

e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2011, p. 101).

Essa ideia reforça a defesa dissertativa de Begnami (2003) de que os monitores se formam também pela prática e pela experiência. A experiência da EFA em si é formativa. Reconheçamos a importância da teoria e prática nesse processo formativo, que faz jus a uma metodologia que pretende construir um ciclo de aprendizagem completo, que se baseia em um “tripé dialético: prática-teoria-prática”. A um “itinerário que acontece em tempos e espaços diferentes soma-se um processo de formação que parte da prática para a teoria e retorna à prática” (BEGNAMI, 2003, p. 85; CEFFAs, 2003)

Esse processo dialético se constitui em uma “práxis político-pedagógica dos Monitores” (BEGNAMI, 2003, p.65). Paulo Freire chama de práxis a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 52). Nesse sentido, é importante

salientar que toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. Mas, por outro lado, é verdade também que toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele. O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e dessa a uma nova ação (FREIRE, 1981, p. 41).

Em suma, podemos identificar, através das entrevistas com os monitores pesquisados, uma série de elementos positivos a partir da FPIM, como resultados de uma formação *em, por e para* a Alternância. Listamos alguns avanços percebidos pelos monitores, a partir da vivência formativa:

- a) *Conhecimento especializado e aprofundado da Pedagogia da Alternância, inclusive de cada instrumento pedagógico.* Esse tipo de saber é “importante porque conhece os instrumentos pedagógicos, tem como entrar nas discussões mais aprofundadas, de como surgiu, qual que é a importância. E consegue de fato, aplicar” (MONITOR 03). Certamente, aumenta o poder de argumentação do monitor diante aos atores sociais do projeto, principalmente, na sua contribuição para com o aluno.
- b) *Interesse pela pesquisa e leitura das produções na área da Pedagogia da Alternância.*

Moço, esse curso me despertou mais [para] a questão do pesquisar, ler. Lá, vinham as leituras, Paulo Freire, Nosella, sabe, isso me acrescentou muito na formação nesse sentido, o investigar, o comparar as coisas, como que era antes, como é que era depois. Isso para mim foi extremamente importante (MONITOR 02).

c) *Troca de experiência entre os monitores oriundos de escolas diferentes.*

Eu aprendi muito na formação de monitores. Eu falava com os meninos que eu gostava de copiar [...]. Você estava ali na troca, falar, sentar ali. Você tem o momento, você ali na formação, mas você tem a noite, outros horários de você estar realmente vendo as dificuldades um do outro e às vezes buscar realmente as condições para sua EFA. Eu acho que é a multiplicação mesmo. A formação permite você multiplicar o conhecimento; muito rica (MONITOR 01).

d) *Melhoria nas atividades pedagógicas em geral.* A formação inicial possibilita o desenvolvimento do monitor na eficiência e implementação do projeto pedagógico da EFA, como afirma o Monitor 03: “Pedagogicamente falando. A forma de lidar com os alunos, a forma de aplicar as aulas. Nas avaliações feitas com os estudantes. Na condução das atividades extraclasse, na convivência com as famílias dos estudantes, com a associação. Muda”.

e) *Aprimoramento da leitura de mundo.* Afirma o Monitor 03 que “As pessoas que participaram dessa formação têm uma visão diferenciada”, um olhar diferenciado do meio em que se vive.

f) *Contribuição para uma visão crítica em relação ao projeto EFA.*

Sim, claro, muda muito: ideais, monitores começam a formar suas próprias ideias, ter opinião própria. Eu vejo que isso muda bastante. Mas uma formação crítica, mais aprofundada. Eu acho que essa questão da formação crítica é o conjunto de todas as ações: é a formação do monitor, outras formações que eles participam, o deslanchar dentro da escola, é a prática. Essa junção dessas coisas que vai chegar nessa formação crítica. Mas a formação do monitor contribui demais (MONITOR 03).

g) *Crescimento pessoal e profissional dos participantes.*

Eu vejo que a formação me ajudou muito a estar desenvolvendo a escola [...]. E estar pensando também, porque depois que eu fiz a formação, eu fui para a EFA de Jacaré pensando em ficar dois anos, saí para lá para trabalhar, levei um conhecimento daqui; mas assim, o que me seguiu mais foi depois da formação, porque eu consegui enxergar as questões dos instrumentos (MONITOR 01).

h) *Permanência no projeto com mais clareza de seu papel na EFA.*

Então, a formação, realmente, é a forma também de ver se o monitor está a fim de dar continuidade na EFA. Depois que ele faz uma formação, vê se está no lugar errado e o que tem que se colocar em prática. E de estar tendo contato uma EFA com a outra mesmo, acho que é um estudo das EFAs, juntas.

i) *Motivação para pertencimento e defesa do projeto EFA.*

Eu vejo assim, a formação [...] do monitor começa a defender, vestir a camisa do desenvolvimento das famílias, de não pensar só no aluno, mas com o desenvolvimento lá do meio, como estão aquelas famílias. Porque elas hoje [...] enxergam a questão dos alunos, mais a questão lá das famílias, o seu desenvolvimento, do que precisa para ela permanecer lá no campo. Educação para o campo, mas, trabalhando só os jovens, os filhos? Então, essas questões das famílias... Porque na família tem vários filhos e não dão a sorte de todos passarem por uma EFA e às vezes, preparar ele para permanecer no campo ou para ir para a cidade, você tem que arriscar, eles vão embora, ou maioria, depende da região. Mas e as famílias que sonham em permanecer ali? Então é trabalhar a formação dos jovens para que eles não saiam, mas acabam mais cedo ou mais tarde indo. Mas como é que fica a situação das famílias? Então, dessa forma é uma questão de buscar realmente a permanência mesmo, no campo. A questão do êxodo rural, o filho pode ir e retornar, mas se a família foi, não retorna, fica todo mundo por lá. E são vários filhos, uns vão e voltam, mas... (MONITOR 01. Grifos acrescidos).

Ademais, nossas observações e os vários dados já trazidos durante este capítulo apontam também para avanços na valorização da vivência e prática na EFA como ponto de partida para a reflexão e a transformação da realidade; amadurecimento dos monitores em relação ao projeto EFA, principalmente daqueles que são egressos das mesmas; melhoria na convivência com os vários atores dentro da escola (estudantes e suas famílias); capacidade de propor e realizar mudanças na prática da Alternância na EFA; sistematização de experiências e reflexões na busca de melhorias da prática educativa, através dos PPEPs; dentre outros.

De forma geral, são muitos os avanços e revela um quadro bastante interessante para um educador que se submete a uma prática profissional transformadora. Dentre todos os elementos citados, podemos destacar mais ainda o conhecimento da PA de forma especial.

5.2.1.1 O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP: a pesquisa na (trans) formação dos monitores

Em suma, os monitores pesquisados avaliaram a metodologia do curso de formação inicial como algo marcante no processo formativo cuja semelhança com o trabalho na EFA parece facilitar tanto as aprendizagens no curso como na prática profissional. Além disso, é uma proposta metodológica que permite partir da realidade da EFA, mas voltar para ela com um novo olhar, como afirma o Monitor 02: “A cada vinda que a gente vinha para cá revolucionava a Pedagogia da Alternância dentro da escola”. E, nesse ato, os monitores “Descobrem que os instrumentos pedagógicos são meios para ‘pedagogizar’ a alternância e

não fins em si mesmo” (BEGNAMI, 2003, p. 193). Enxergar os instrumentos como meios e não como um fim possibilita ao monitor o alcance de objetivos maiores que vão de encontro com o projeto político-pedagógico da EFA. É colocar a Alternância a serviço de um projeto mais amplo de Educação do Campo.

O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP) é a materialização do processo formativo, consequente da jornada de formação durante as sessões e alternâncias socioprofissionais formativas, culminando em um produto, em uma sistematização com novas reflexões para o Movimento da Alternância em geral e propostas de intervenção. Já percebemos de antemão duas características desse instrumento: a pesquisa e a experimentação. Para aprofundar a implementação do PPEP, foi realizado um seminário, em 2009, em Brasília (DF), com representantes da Equipe Pedagógica Nacional (EPN) dos CEFFAs brasileiros, no qual foi problematizada a realidade vigente quanto ao uso desse instrumento nas formações de monitores. Desse evento, nasce um documento pedagógico, publicado e “pensado como um apoio à formação de monitores e à pesquisa dos CEFFAs pelos atores envolvidos no processo educativo” (CEFFAs, 2010, p. 09).

A proposta do PPEP surgiu no Brasil na segunda metade da década de 90, tendo como inspiração a experiência francesa, como um instrumento de “pesquisa aplicada” da formação inicial que passa a ser ofertada de forma regionalizada e em módulos, com o apoio das coanimações¹⁰³ entre a EPN e Equipes Pedagógicas Regionais (EPR). O PPEP acontece em quatro fases distintas e interligadas: elaboração, experimentação, avaliação e defesa (CEFFAs, 2010, p. 10).

Mas o que é o PPEP? Quais seus objetivos? Esse instrumento transcende a um projeto de pesquisa, “é um instrumento de prognóstico, diagnóstico, análise, elaboração e intervenção da realidade”, portanto, exige uma aproximação e intimidade do pesquisador com o contexto pesquisado, não se trata de apenas uma visão e comprometimento externo. Nesse bojo, o “pesquisador é compreendido como sujeito do espaço de pesquisa, um ator situado no contexto pesquisado” (CEFFAs, 2010, p. 13), saindo da “condição de mero ator para também ser autor” do processo (BEGNAMI, 2003, p. 88).

¹⁰³ A prática de coanimação se constitui em uma possibilidade “de intercâmbio de experiências entre as Regionais, pois a Equipe Pedagógica Nacional é composta por membros das Regionais. De outra forma, um/a convidado/a de fora provocará sempre mais animação e motivação no grupo em formação” (BEGNAMI, 2003, p. 89).

Para Jesus (2013, p. 196),

Conceber o monitor da EFA como sujeito é, também, opor-se à concepção tradicional de teoria e prática, em que o saber está na teoria, e a prática constitui-se desprovida desse ou está baseada num senso comum. Nessa concepção, o saber é produzido fora da prática pela ciência ou pela pesquisa, e sua relação com a prática é de aplicação.

Nesse caso, o monitor tem o lugar de pesquisador, é um monitor-pesquisador, aquele ator totalmente envolvido com o cotidiano da EFA na compreensão de um “sujeito do seu próprio processo formativo”. Percebe-se na intenção do PPEP o aspecto motivacional do monitor, incentivando-o a ir além de suas funções locais em sua EFA e contribuir não apenas com essa instituição, mas também com o Movimento como um todo, apresentando novas reflexões, alternativas e tecnologias para a implementação da Pedagogia da Alternância (BEGNAMI, 2003, p. 88).

O monitor pesquisador é também um ser em formação. E a formação nesse caso coloca a ‘relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo de aprender’ (GIMONET, 1998, citado pelo documento CEFFAs, 2010, p. 16).

Para Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor critica a separação entre professor e pesquisador. A pesquisa não é um elemento a mais na prática do educador, ela é intrínseca à “natureza da prática docente”, no intuito da indagação, da busca constante (1996, p. 32). De forma geral, a pesquisa é um princípio estruturalmente fundamental do processo de formação pedagógica inicial (BEGNAMI, 2003, p. 88), mas percebemos, a partir da realidade observada, de conversas informais com lideranças do Movimento e das entrevistas, que essa não é uma realidade tão concreta na vida profissional dos nossos sujeitos pesquisados.

Em geral, a classe de monitores ainda está aquém do entendimento de que a pesquisa faz parte da prática docente do monitor e que ele pode produzir e construir conhecimentos novos. Esse é um elemento que pode ser fortalecido nos processos formativos seja através do PPEP (ou não), colocando a pesquisa a serviço do Movimento e, porque não, a serviço da sua própria classe e dos seres humanos em geral. Aliás, o monitor “que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para

coordenar as atividades” junto aos educandos (FREIRE, 1996, p. 103-148), ou na melhor das hipóteses, pode apresentar dificuldades nesse sentido. Mais à frente vamos falar das condições de atuação profissional dos monitores que certamente influenciam nesse processo de pesquisa. No que tange aos quesitos de elaboração e execução, o PPEP segue o processo dinâmico da PA, dando continuidade a um processo descontínuo. O PPEP não deve ser avaliado apenas no sentido do seu aspecto textual, é preciso transcender na perspectiva de proposições e mudanças provocadas na realidade da EFA. “A principal razão de ser do PPEP é buscar soluções práticas para o CEFFA e sobre isso teorizar. Numa relação de práxis, onde a abordagem teórica e a prática se complementam de forma intrínseca” (CEFFAs, 2010, p. 16), refletindo e agindo sobre a realidade de forma que a transforme. Nesse sentido, é possível que o monitor faça uma “inserção crítica” na realidade pesquisada. Freire afirma que “inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a essa inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva” (FREIRE, 2011, p.52-127).

Em suma, são objetivos do PPEP na EFA, conforme o documento orientador (CEFFAs, 2010):

- a) buscar a solução de uma problemática no contexto da escola, seja no âmbito associativo, pedagógico, outros, que é avaliado como algo importante a ser aprofundado, seja na perspectiva de melhoria do processo educativo da EFA;
- b) promover a capacitação e aperfeiçoamento do monitor, buscando melhorar a sua prática profissional junto aos adolescentes, jovens e famílias e;
- c) dar oportunidade para formação continuada desse do ponto de vista social, educacional e familiar, não perdendo de vista o desenvolvimento do aluno e sua família e comunidade.

Dos sete monitores que entrevistamos, três vivenciaram o curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (42,85%), sendo que somente um deles (Monitor 01) concluiu totalmente o curso quando foi ofertada a primeira turma (1999-2000). Os outros dois (Monitor 02 e Monitor 03) participaram da última turma do curso de FPIM promovida pela AMEFA no final da década passada. Eles declaram que participaram de todas as etapas da formação presenciais e no meio socioprofissional, construíram o PPEP, mas não houve a defesa final desses, por

isso o curso ficou incompleto. O Monitor 01 relata sua experiência de defesa do seu PPEP no ano de 2000:

A defesa foi em Brasília. Nós fizemos a formação, foi Minas, Goiás e Tocantins, mas, a apresentação foi lá; todas as EFAs do Brasil. Chegou Rondônia, o pessoal de todos os estados que estavam preparados. Então assim, foi um fogo cruzado, muitas bancas. Você tinha que provar que você estava com seu projeto. Então, ia pela defesa. Não era a defesa simples não (MONITOR 01).

A ação de defesa marcou profundamente o monitor entrevistado a tal ponto do mesmo compará-la à defesa que realizou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na faculdade:

Ah! Eu vejo que dava aquela preocupação mesmo, você preocupado *como se você estivesse fazendo um curso superior*, você estava ali defendendo seu lado. Eu vejo assim a defesa mais difícil do que o TCC que eu fiz lá na FAESA. Não foi fácil o TCC, você colocar sua defesa ali e tudo. Eu estava mais seguro fazendo a FAESA do que indo lá para a banca em Brasília. A defesa da questão do projeto, você sabe, é uma coisa de muito aprofundamento. Mais rigoroso (MONITOR 01. Grifos acrescidos).

O projeto defendido por esse monitor visou ao desenvolvimento da associação de pais na gestão da EFA e ele enxerga que seu PPEP foi primordial para o fortalecimento da associação local, inclusive, para persistir diante dos desafios históricos que a EFA tem enfrentado como o mesmo narra:

[...] quando cheguei na época eu via que tinham umas famílias que não estavam envolvidas diretamente nas atividades da escola. E aí minha defesa foi em cima disso, trabalhar o desenvolvimento das famílias na EFA. Aí eu peguei a associação, trabalhei associação (meu projeto foi esse) de desenvolvimento das famílias, de ver as famílias e como trazer essas famílias para dentro da EFA?

Então, isso foi atingindo o desenvolvimento deles. Aí deu para montar o projeto, escrever mesmo e hoje é uma associação (eu considero uma associação [...] forte) mesmo com os problemas, com as politicagens que tem. *Então, eu vejo que fortaleceu*. Você tentar envolver as famílias no trabalho da escola, a importância delas ali e, porque ela passou por dificuldades e não caiu por causa disso. As famílias mostraram que são donas da EFA e que, elas foram preparadas (acho que isso é o resultado) (MONITOR 01. Grifos nossos).

Os outros dois monitores não apresentaram seus PPEPs, mas construíram e desenvolveram a problemática perseguida no curso de formação inicial:

No meu caso, eu fiz todo o curso, mas faltou a oportunidade de apresentar o projeto. [...] Só que construímos o projeto, o passo a passo com o Idalino com bastante riqueza de detalhes, assim podemos dizer. Preparou-nos muito bem preparados, só que nos faltou essa oportunidade para apresentar esse projeto.

A associação, juntamente da coordenação da época, [...] definiu um setor que estava meio que capengando dentro do trabalho aqui da escola. Nesse contexto, [...] eu fiquei com a Alternância no meio socioprofissional, esse período que os alunos estão

em casa. Minha problemática aqui era a seguinte na época: que essa Alternância que o pessoal fica em casa, que a Alternância só completa o ciclo dela com o período socioprofissional, mais o período escola. *Tinha uma visão aqui que o período socioprofissional era um período de férias, de diversão [...].* E jogou esse desafio para mim. Trabalhei lado a lado com [fulano]. Ele com Atividade de Retorno e eu com a Alternância no meio socioprofissional, no período de casa para acompanhar ele.

Dediquei a fazer isso. [...] Eu criei algumas estratégias, elaborei o plano [...], o projeto e montei algumas ações. Algumas das ações eu me lembro, não tenho todas em mente aqui. [Por exemplo], cada monitor em cada disciplina ia passar uma atividade para o estudante fazer em casa [...]. Encaminhei também atividades de lazer e de apresentações artísticas, como teatro [...] (MONITOR 02. Grifos acrescidos).

É possível percebermos que o PPEP não era somente uma responsabilidade do monitor, também as famílias, a associação e até os colegas se envolviam e participavam do processo.

Já o Monitor 03, dedicou-se ao PPEP com outro tema, a Atividade de Retorno:

Meu projeto eu pesquisei sobre Atividade de Retorno. No momento eu percebia que era um instrumento pedagógico usado pela escola, ele estava meio que enterrado. Era um instrumento pedagógico que não funcionava muito bem. Então, fiz uma pesquisa nessa linha, estudei uma turma sobre a questão da atividade retorno. E nós conseguimos nessa época, implantar essa atividade. Porque o Plano de Estudo começava, fazia todas as etapas do Plano de Estudo e quando chegava na atividade retorno, os estudantes não conseguiam terminar. E nesse momento, eu fiquei responsável pela atividade retorno.

Na época tinham poucas turmas. Quando cheguei à escola eram só três turmas. E eu consegui acompanhar uma das turmas. E nessa turma que eu acompanhei, *eu consegui ver, no final, os estudantes aplicando mesmo na prática aquilo que eles pesquisaram.* A gente teve vários projetinhos desses estudantes lá na prática de criação de animais, de hortaliças, de plantio de frutíferas. [...] inclusive, projetos produtivos na propriedade que desencadeou dessa atividade do Plano de Estudo, que é a atividade retorno. E foi um momento de a gente aprender um pouco mais sobre esse instrumento pedagógico. É fundamental falar sobre esse instrumento (MONITOR 03. Grifos acrescidos).

Em suma, nessas três experiências, vemos uma tentativa de pesquisa-experimentação em três temas cruciais para o trabalho de uma EFA: a) o fortalecimento das famílias na gestão e participação da EFA, o que incide, conseqüentemente, no fortalecimento de um dos principais pilares do sistema EFA (Associação de Pais); a estadia no meio socioprofissional e; a realização da Atividade de Retorno, ambos podendo fortalecer, principalmente, o pilar da Pedagogia da Alternância, mas também o Desenvolvimento do Meio. Percebemos que os dois últimos temas estão interligados e se complementam. Todos os entrevistados relatam resultados exitosos de seus PPEPs com resultados concretos na dinâmica pedagógico-associativa da EFA (independente dos projetos serem defendidos ou não).

Alguns desses resultados, pudemos constatar nas realidades citadas. No primeiro PPEP comentado, a EFA referida resistiu a uma crise recente quando seus dois coordenadores foram alvejados à bala no pátio da escola por um indivíduo,¹⁰⁴ instalando o medo nos alunos, monitores e famílias, além das sequelas psicológicas nos atingidos que ainda se encontram em processo de recuperação. Esse fato estremeceu as bases dessa escola, mas está sendo superado e a continuidade da EFA está assegurada, graças à força e união percebidas nas famílias e em suas parcerias. Os resultados do terceiro PPEP (Atividade de Retorno) relatado podem ser vistos no aumento significativo de alunos para a EFA referida pelo entrevistado, quando conferimos que uma das atividades de retorno praticadas pelos alunos nos últimos anos, e influenciada pelo PPEP desse monitor, é a divulgação do trabalho da EFA e da seleção de estudantes em suas comunidades. Quanto ao segundo PPEP (a Alternância socioprofissional) não observamos nenhum dado a respeito.

Ressaltamos que os dados desse estudo não nos permitiram identificar ou explicar o que foi feito com os resultados dos vários PPEPs já construídos e defendidos seja em Minas ou no Brasil ao longo da caminhada de formação das regionais; se, em geral, provocaram impactos positivos (ou não) no trabalho das EFAs, especialmente dos monitores que se formaram.

Seria oportuno que a AMEFA fizesse um apanhado de todos os PPEPs já construídos (defendidos ou não) ao longo do seu processo formativo, organizasse ou publicasse um documento e disponibilizasse às suas EFAs filiadas, socializando um material com experiências que dão base à reflexão e problematização da prática implementada por cada escola. Ademais, pode ser um incentivo à pesquisa e melhoria da prática educativa das EFAs mineiras.

Percebemos que o PPEP é um TCC que cumpre os requisitos para um curso superior ou de pós-graduação academicamente, tanto na carga horária trabalhada quanto nos aspectos metodológico-científicos, como já aconteceu no Curso de Especialização em Pedagogia da

¹⁰⁴ Esse caso ainda não foi desvendado totalmente pelas autoridades policiais competentes, porém a comunidade da EFA, bem como suas parcerias e o Movimento das EFAs em todas as suas esferas, cobram agilidade no desvendamento do caso. Buscam acima de tudo segurança e tranquilidade para a EFA seguir seu caminho educativo. Essas expressões puderam ser notadas na Audiência Pública que ocorreu em abril de 2014. Infelizmente, esse é mais um caso de violência no campo, entre tantos, acima de tudo contra um projeto educativo que possibilita aos cidadãos do campo uma formação crítica e libertária, o que certamente incomoda aqueles que historicamente desvalorizam a participação popular em prol de seus interesses individualistas.

Alternância e Educação do Campo (PAEC) promovido pela UFMG em parceria com a Rede CEFFAs do Brasil, tendo o PPEP como o método do trabalho final do curso.

5.3 Cursos de Formação Emergencial Pedagógica

A Formação Emergencial Pedagógica (FEP) constitui o segundo processo formativo vivenciado pelos monitores pesquisados e implementado nos últimos anos pela AMEFA junto aos monitores das EFAs de Minas. Como já assinalamos, a realização dessas formações tem sido uma saída para atender aos monitores. Consiste em uma semana de formação que perpassa temas essenciais do trabalho do monitor na EFA no tocante à Pedagogia da Alternância (PA).

Acessamos relatórios e arquivos internos da AMEFA na realização das FEPs realizadas pela AMEFA em 2009, 2011 e 2014 e buscamos analisar neles, prioritariamente, os planejamentos das formações. Contudo, outras circunstâncias também nos chamam a atenção. Constatamos que foram essas as formações promovidas por iniciativa institucional da AMEFA nos últimos seis anos (2009-2014), ou seja, uma média de uma formação a cada dois anos, o que revela uma ausência de periodicidade desse processo. No primeiro intervalo, são dois anos sem formação (2009-2011) e, no segundo, três anos (2011-2014).¹⁰⁵ Na fala da monitora a seguir podemos perceber o quanto a formação de 2014 vinha sendo demandada pelas EFAs: “A todo o momento a gente aqui na escola estava cobrando essa formação”.

No entanto, observamos, nesses intervalos sem formação, outras iniciativas das próprias EFAs e parceiros (inclusive universidades) em busca de formação na PA, principalmente na região da Zona da Mata de Minas, porém sem uma institucionalização e certificação pela AMEFA ou nas próprias EFAs *in loco*. Pudemos comprovar isso a partir de conversas informais com várias pessoas do Movimento e monitores da região citada. A TAB. 25 do capítulo anterior mostra que, entre 2013 e 2014, sete monitores tiveram formações de monitores nas EFAs Puris e Paulo Freire na Zona da Mata e *in loco* houve cinco monitores que participaram de

¹⁰⁵ As formações ocorridas em 2009 e 2011 se deram em dois encontros regionalizados, ou seja, um encontro na região do Vale do Jequitinhonha e Norte e outro na Zona da Mata em cada ano. Em 2009, sediaram os encontros das EFAs de Virgem da Lapa (Jequitinhonha) e a EFA Puris - Araponga (MG); em 2011, foi novamente em Virgem da Lapa e na EFA Paulo Freire em Acaiaca-MG. Já em 2014, ocorreu um encontro estadual, reunindo monitores de 18 EFAs ao mesmo tempo, na EFA de Natalândia (Noroeste de Minas).

formações restritas à equipe, como no caso da EFA Bontempo e da EFA Tabocal em 2012 e 2013, respectivamente.

Um elemento parece comum aos três encontros de 2009, 2011 e 2014: o desafio do financiamento das formações. Acompanhamos a dificuldade observando e participando da FEP de Natalândia. A AMEFA não conta com recursos específicos para custear formações de monitores desde o final da década passada, quando se finalizou o financiamento da SIMFR às Formações Pedagógicas Iniciais das regionais das EFAs do Brasil. Para a realização desses encontros, as EFAs assumem despesas como transporte, hospedagem e alimentação de forma solidária, retirando do escasso recurso acessado pela Bolsa Aluno e a AMEFA assume as despesas e responsabilidades da assessoria e planejamento das formações. É um esforço conjunto que possibilita os encontros formativos, como elenca o Monitor 03 fazendo referência à última formação de 2014: “E assim, a gente conseguiu, junto à AMEFA, facilitadores que ajudaram a conduzir essas atividades nessa formação emergencial. Onde reuniram todas as escolas do estado de Minas, todas as EFAs do estado de Minas Gerais para fazer essa formação lá em Natalândia”.

5.3.1 Dos objetivos, definição e temas trabalhados

As Formações Emergenciais Pedagógicas (FEPs) buscam alcançar três objetivos principais de forma que os monitores possam:

- a) compreender os princípios fundamentais do sistema EFA;
- b) vivenciar a aplicação dos instrumentos pedagógicos da alternância de forma que estejam aptos a aplicá-los em suas EFAs, levando em conta as aptidões dos estudantes, as potencialidades das famílias e comunidades e;
- c) construir uma concepção de EFA como movimento e dos papéis de um monitor como educador.

Para esses fins, os encontros das FEPs consistem em uma orientação introdutória que abrange:

- a) *os quatro pilares fundamentais do sistema EFA*: Associação de Pais, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio;
- b) *a prática dos instrumentos pedagógicos da Alternância* e;

- c) *os papéis e responsabilidades dos monitores*, somando um total de 40 horas trabalhadas com esses temas.

Metodologicamente, esses temas são desenvolvidos em um caráter empírico com a pretensão, principalmente, de preparar o monitor para exercer imediatamente o trabalho da PA na EFA, após o curso. Para o trabalho em relação ao primeiro tema (os princípios), propõem-se as orientações e estudos dos pilares à luz da construção histórica e parte-se posteriormente para um trabalho em grupos no qual os monitores tentam construir, socializar e problematizar uma representação da realidade percebida de suas EFAs no que concerne aos princípios estudados. O segundo tema (instrumentos da PA) trata-se de uma oficina, na qual se prioriza a discussão e a prática de cada instrumento pedagógico da Alternância, culminando no final com uma construção e apreciação do ciclo da alternância completo diante de todas as atividades da EFA inerentes a esse processo em uma sequência cronológica e didática. Por fim, o terceiro tema tem normalmente como método a leitura crítica-reflexiva de um regimento interno de uma EFA que tem elementos comuns às demais escolas.

No primeiro dia de formação, é realizado um diagnóstico da realidade dos monitores e levantamento de expectativas para a semana. Esses produtos devem permear as discussões e atividades da FEP. No final, é feita uma avaliação do encontro e sistematizadas as ações que darão encaminhamento aos próximos passos das discussões evidenciadas na formação. É uma tentativa de partir de questões da realidade dos monitores, problematizá-la e depois voltar para a mesma com novos elementos para sua transformação e uma aproximação com o método da PA praticado nas EFAs.

5.3.2 A Formação Emergencial de Natalândia: que mudanças são observadas?

Como já pontuamos, a Formação Emergencial Pedagógica que ocorreu na EFA de Natalândia foi um importante momento para nossa pesquisa, pois nos permitiu observações e reflexões sobre esse processo de formação dentro da própria realidade de Formação Emergencial Pedagógica. Apesar de não ter observado e participado de todo o encontro,¹⁰⁶ participamos ativamente de todo o processo de planejamento e articulação do mesmo.

¹⁰⁶ Tivemos que nos ausentar dos dois últimos dias da FEP, porque coincidiu com aulas do mestrado no CFP/UFRB.

Percebemos alguns diferenciais levando em conta os processos de formação anteriores, em que se destaca a inclusão do debate de temas que extrapolam a atuação *in loco* dos monitores. Aliás, o nome dado à certificação do evento pela AMEFA já revela uma discussão mais ampla e a tentativa de transcender o conhecimento e atuação do monitor da EFA: “*Juventude,¹⁰⁷ Escola, Educadores e Diversidade no Contexto da Educação do Campo*”. A Educação do Campo foi uma das pautas trabalhadas e se deu com a participação da Profa. Fátima Martins e a Profa. Isabel Antunes (ambas do Núcleo de Educação do Campo - EDUCAMPO, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Um dos temas debatidos foi a educação superior com foco na experiência da Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da universidade, bem como o convite aos monitores para a participação dos vestibulares na área da Educação do Campo. O tema principal trabalhado pela Profa. Isabel versou sobre o conceito, processo histórico e os princípios da Educação do Campo:

Fiquei com a responsabilidade de primeiro retomar, reviver com vocês um pouco o que é a educação do campo. A gente já viu que aqui tem pessoas novinhas, recém-chegadas à EFA. Para muitos, é um retomar e lembrar e para outros talvez seja um primeiro contato com essa discussão [...]. Eu fiquei com essa responsabilidade, já sou quase uma histórica da educação do campo e nesse primeiro momento a Fátima vai conversar com vocês sobre essa questão da educação superior, do acesso à educação superior na perspectiva da educação do campo, as possibilidades que existem e ao mesmo tempo falar um pouco do que a gente tem lá na universidade, como é que a gente faz esse acesso, discutir um pouco sobre isso (ANTUNES-ROCHA, 2014).¹⁰⁸

Essa discussão durou em torno de 4 horas. Outros temas diferenciados foram trabalhados durante a formação: a *agroecologia* no contexto das EFAs, com um técnico da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do estado de Minas Gerais (EMATER-MG); a *cultura e tradição popular* e sua implicação no ambiente pedagógico das EFAs com a assessoria do cantor popular e militante da Pastoral da Juventude Rural, conhecido como Sebastião Farinhada.

Os outros temas trabalhados nas outras EFAs foram incorporados à programação (princípios do sistema EFA, instrumentos pedagógicos da PA e os papéis dos monitores), contudo dialogando com as discussões que apontamos. Consideramos que, nesse sentido, a AMEFA e as EFAs apontam para a necessidade de ampliar a compreensão do olhar e a prática vigente

¹⁰⁷ O tema da “juventude” não foi trabalhado de forma específica no evento, devido à impossibilidade de um especialista na área, que foi convidado, também professor da UFMG.

¹⁰⁸ Citação de trecho da Palestra proferida pela Profa. Maria Isabel Antunes Rocha durante FEP ocorrida na EFA de Natalândia (Natalândia-MG), em maio de 2014, que foi gravada e transcrita.

do monitor, almejando assim uma atuação ainda maior dessas escolas no contexto do desenvolvimento do meio e da Educação do Campo.

Entre os principais encaminhamentos firmados pelos monitores no final do evento, destacamos a demanda pela continuidade do processo de formação. Para isso, foi proposto que em cada ano haja um encontro regional no primeiro semestre e um estadual na segunda metade do ano. Foi proposta também a inclusão de outros dois temas na formação, como: didática para monitores que não fizeram licenciatura e o uso da mística na ação dos monitores. Por fim, foi demandada pelos participantes a criação de uma articulação de monitores em nível estadual e nacional. Essa última demanda requer uma atenção especial e creio que nos itens seguintes vamos justificar essa proposição com base nos desafios vivenciados por esses atores no exercício da profissão (AMEFA, 2014).

5.3.3 O que dizem os monitores sobre a Formação Emergencial Pedagógica?

A *priori* chama-nos a atenção o emprego do adjetivo “emergencial” que imediatamente nos remete a lembrar de situações difíceis, de última hora, que não se pode mais adiar. Indo mais longe, fazemos uma analogia com o que acontece nos hospitais brasileiros cotidianamente escutando soar pelas ruas ambulâncias, cujo letreiro EMERGÊNCIA e a sirene em alto som, abrem espaço para uma corrida em disparada que pode ser vital para um enfermo.

Apesar da comparação, talvez um tanto diferente, percebemos que ao fim e ao cabo as Formações Emergenciais Pedagógicas (FEPs) ocorrem exatamente para suprir uma necessidade emergente de monitores sem formação alguma na Pedagogia da Alternância (PA), como aborda o monitor entrevistado (MONITOR 03) “o nome já diz: é uma coisa emergente, que está precisando mesmo [...]. É uma coisa rápida, mas dá para a gente ter uma noção de como trabalhar esses temas na escola”. O termo emergencial caracteriza uma intenção e não um projeto político pedagógico. Há situações que dificultam uma formação contínua e aprofundada na realidade atual vigente das EFAs, como a falta de um financiamento estável e digno para a formação dos monitores e, sobretudo ao trabalho desenvolvido pelas EFAs na Educação do Campo do Brasil ao longo de quase meio século.

Dos sete monitores entrevistados na nossa pesquisa, todos já participaram de pelo menos uma Formação Emergencial Pedagógica (FEP) ofertada pela AMEFA. Desses, quatro monitores

tiveram a sua primeira formação no encontro que ocorreu em Natalândia (maio de 2014) e, coincidentemente, são jovens em idade e em tempo de trabalho na EFA.

Na tentativa de construir um panorama que caracteriza minimamente a FEP, apresentamos nos próximos parágrafos alguns elementos, tendo como base as vivências e percepções dos sujeitos entrevistados:

Uma formação básica para a PA. A FEP se apresenta como uma intencionalidade de promover aos monitores uma formação básica que dê condições ao monitor (minimamente) de compreender e assimilar seu papel dentro da EFA. Embora essa formação não aprofunde tanto como a FPIM, é algo que “contribui demais da conta” para ajudar a ver “[...] as coisas totalmente diferentes, [...] a EFA de uma forma diferente, aplicar um Plano de Estudo de forma diferente”, como afirma o entrevistado Monitor 02.

A incerteza de um financiamento estável dificulta um planejamento coletivo da AMEFA com as EFAs que possa garantir previamente um plano de formação no calendário anual das escolas. Observamos que, nos últimos anos, várias tentativas foram feitas a fim de promover formações com os monitores. Muitas formações foram desmarcadas por não conseguir financiamentos/projetos para custeio das atividades (DIÁRIO DE CAMPO).

A FEP conta com um plano que prioriza os temas necessários para o trabalho de monitor na EFA. É feita uma consulta às EFAs (normalmente na pessoa do diretor da escola), na intenção de diagnosticar quais temas seriam de interesse coletivo para serem tratados na respectiva formação, como aborda o Monitor 03: “Nós tivemos os temas apontados pelas escolas, levantadas as demandas com os diretores em uma reunião anterior. [...] todas as demandas”, “Foram apontadas necessidades, eu lembro muito bem disso: nós apontamos o que a gente queria ver nessa formação. E lá a gente foi abordando outros temas durante uma semana” (MONITOR 03).

A partir dessa construção, a equipe técnico-pedagógica da AMEFA sistematiza e executa o planejamento da formação. Os temas são tratados em uma perspectiva empírica, visando a ser uma experiência que vai ajudar o monitor a implementar a PA ao voltar para a EFA. Ao mesmo tempo, essa atividade lhe permite perceber que é preciso continuar o processo de formação diante da complexidade percebida para a implementação da PA e seus instrumentos pedagógicos como apontam os sujeitos entrevistados.

Eu achava que naquela semana eu tinha entendido tudo da Pedagogia da Alternância. Muito pelo contrário. Você vê que ali você viu uma semana de intenso batidão dos instrumentos pedagógicos, mas você vê que cada um é muito mais complexo do que você imagina (MONITOR 02).

Foi muito pouco tempo para a grandiosidade de cada um daqueles temas. Então, acredito que nas próximas capacitações que virão terão mais debates, mais assuntos, terão bem mais questões. Eu, particularmente, colocaria mais questões, mais dúvidas, eu iria com mais dúvidas. Seria mais amplo nesse sentido (MONITORA 02).

Motivação para melhorar a prática da PA. As atividades práticas realizadas durante a FEP possibilitam ao capacitando conhecer melhor o trabalho do monitor na EFA e isso faz aflorar ainda mais as expectativas dos monitores para voltar e fazer diferente de como atuava antes.

Eu vim cheio de expectativas [da FEP], porque me jogou assim numa semana [risos], descarregou um caminhão de coisas e cada hora que eu chegava [eu dizia]: “eu vi lá dessa e dessa forma”, [...]. Eu pensei que eu ia mudar a escola toda [risos]. Acho que a grande coisa da emergencial foi a motivação. Você entende um pouco por alto ali e te motiva a ir e fazer diferente, a fazer melhor, você vai e quer fazer tudo de uma vez, de repente. Com certeza você não vai atingir a qualidade, a excelência naquele tempo, mas, quando vem a outra [formação] que é mais detalhada, você vai melhorando pouco a pouco (MONITOR 02).

Eu vejo [...] nessa questão da prática do ensino, outras experiências de monitor..., de estar ali com mais intensidade nas atividades práticas, com mais vontade de estar construindo alguma coisa dentro da escola. Isso que me fortaleceu. De ver com as experiências, os esforços dos estudantes, de a gente repassar essas experiências para os nossos estudantes. Eu vejo que tem influenciado a [minha] prática de ensino, da gente motivar eles, de construir de forma coletiva, participativa, essas atividades (MONITOR 05).

Apesar de a FEP estar mais focada no *como fazer*, percebe-se que também são momentos que possibilitam uma oportuna reflexão e compreensão do *porquê* cada instrumento é implementado e o seu sentido na prática pedagógica da Alternância e da EFA como um todo, como destaca o Monitor 04 na entrevista.

Gilmar, eu vou falar assim: eu, antes e depois daquela formação, houve também uma melhora na forma como eu via os instrumentos pedagógicos. Você entender como usar, como colocar em prática os instrumentos e qual a importância de cada um. Qual a importância do Plano de Estudos, qual a importância da Colocação em Comum, do Estágio. E eu achei que houve uma melhora depois da formação e também eu vejo que uma formação daquela, no meu caso que sou ex-aluno, eu vejo que é mais fácil para eu compreender esses instrumentos.

Um ponto de partida. Todos abordam a FEP como uma atividade inicial que requer uma continuidade e aprofundamento dos temas abordados.

Por ser a primeira formação que eu participei, eu vejo que ali foi um ponto de partida para mim. De estar envolvido naquelas atividades, conhecendo outras realidades e eu vejo que *acontecer com mais frequência* é uma necessidade de cada profissional comprometido com o projeto EFA aqui nas suas regiões. Então, eu vejo que a formação tem contribuído muito e para mim [...] *eu reafirmando meu compromisso com o projeto*. Então, eu vejo que é necessário a gente dar continuidade a essas atividades (MONITOR 05. Grifos acrescidos).

[...] quando se tem aquela formação, além de você tirar suas dúvidas, você receber as experiências de outras EFAs; passa a experiência de sua EFA também. Então, para mim, é muito importante esse momento. Eu acredito que tenha que ter mais vezes, também; talvez uma semana, ou talvez um dia para você falar de um assunto. Tem coisa que demora mais (MONITORA 01).

A participação das FEPs é aberta a qualquer monitor da EFA, mas tem priorizado aqueles iniciantes no trabalho da EFA. Os saberes trabalhados nessas formações possibilitam aos monitores (em especial, aos monitores novos no trabalho) momentos de autoavaliação e decisão em relação a sua permanência na EFA e ao grau de contribuição a este projeto, partindo de que o monitor já terá elementos mínimos para entender o seu papel ali na EFA.

Compreensão do projeto EFA e da Pedagogia da Alternância. Cinco dos monitores pesquisados são ex-alunos, como já dissemos. Percebe-se que a FEP proporcionou a eles repensar sua prática e entendimento do processo. Fica bem claro que iam buscar os principais saberes para o exercício de monitor nas suas experiências estudantis, enquanto não tinham passado por um processo de formação. Alguns se surpreendem com os conhecimentos adquiridos na formação.

Nossa! Contribuí demais. Eu voltei de lá assim... Eu me surpreendo cada vez que tenho contato com a Educação do Campo. [...] e aí foi a capacitação. Você vê bem mais coisas. Nossa! A proposta vai bem mais além do que isso aqui. [...] Acho que contribuí muito. Mesmo eu sendo... Olhe para você ver: aluna três anos da EFA, já tinha passado um mês vendo primeiro a base voltada para a noção da Educação do Campo, diferença da escola tradicional, Educação do Campo. Depois de três anos consigo ver as mesmas coisas e me surpreender com aquilo e enxergar aquilo de uma forma diferente. Acho que a capacitação me ajudou muito no meu trabalho aqui. Eu cheguei aqui, a gente teve a reunião pedagógica e a gente colocando como é que foi a capacitação, acho que contribuí muito, deu base para muita coisa aqui. Foi muito importante, foi muito importante (MONITORA 02).

Gilmar, eu acho que aquela formação foi essencial, essencial mesmo. [...] Porque em muitas das vezes, a gente chega à escola e no meu caso, por mais que [eu fosse] ex-aluna, eu não sabia muito o que era a Pedagogia da Alternância. E a partir do momento que você tem a formação, já é outra coisa. [...] tem vários pontos lá que foram citados naquela reunião lá que nem passavam pela minha cabeça. Então, quando se tem aquela formação, além de você tirar suas dúvidas, você receber as experiências de outras EFAs; passar a experiência de sua EFA também. Então, para mim, é muito importante esse momento (MONITORA 01).

Metodologia da formação com ênfase na socialização e troca de experiências. A FEP propicia aos participantes momentos de diálogos intensos e trocas de experiências. Tal

metodologia e organização logística participativa se tornam elementos centrais da formação, sobretudo nos momentos de interação e na socialização com outros monitores e outras realidades, como afirma a Monitora 01 “A partir do momento que você tem com outras EFAs... As experiências de outras EFAs também contribuem com a formação da gente dentro da própria EFA da gente”. Também o Monitor 04 e a Monitora 02 destacam visões que reforçam a importância desse processo de socialização e troca de experiências:

O que eu achei interessante na formação foi essa interação que teve, quase todas as EFAs estavam lá. Você conheceu as dificuldades de outras EFAs, os desafios que cada EFA enfrenta, a história de cada uma. O que motiva a gente a dar cada vez mais valor ao que a gente tem. Às vezes a gente reclama um pouco das dificuldades que a gente tem, mas a gente vê as condições de outras EFAs que estão começando, talvez desafios até maiores (MONITOR 04).

Foi uma discussão muito boa. Lembro que teve um momento que a gente dividiu [em grupos]. Acho que foi uma das partes que eu mais gostei, foi uma das partes que mais contribuiu, de certa forma. Não que as outras não tenham [contribuído], com certeza cada momento foi muito bom mesmo. Mas teve um momento que a gente dividiu em grupos. Quem tinha 4 anos de EFA, a gente foi discutir algumas coisas, tinham umas questões e a gente foi discutir aquelas questões. Nossa! Aquilo contribuiu demais. Foi muito bom.

Acho que se a gente pudesse reunir quem é do movimento e discutir essas questões, “porque isso aqui é uma questão, isso aqui é uma problemática que precisa ser discutida”. Eu junto a pessoas de lugares diferentes que também esbarram nisso aqui para discutir: “Vamos sentar para discutir”. Eu achei aquilo muito importante, contribuiu bastante. Trazer experiências diferentes. A pessoa tem uma experiência com relação a isso aqui, uma opinião com relação a isso aqui e mesclar com tudo procurando uma resposta, uma coisa boa, uma construção. Acho que foi muito importante, foi muito bom, acho que deveria acontecer mais vezes (MONITORA 02).

Freire é um dos principais autores que entendem o diálogo como ato preponderantemente educativo e humano.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo (2011, p, 109).

Para o autor, “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (1989, p. 108), mas para isso envolve uma atitude de humildade. Essa atitude pode ser preponderante para que escolas com experiências exitosas possam socializar, contribuindo para o crescimento de outras e, ao mesmo tempo, aprendendo com os desafios e as experiências de outras EFAs.

Aqui, a teoria deve estar relacionada à prática, para isso a importância de que, ao participar da formação, esteja exercendo o trabalho. É necessário que a metodologia da formação também busque não só dialogar com a realidade dos monitores, mas experimentá-la de alguma forma, vivenciando os aspectos da realidade do dia a dia, mesmo que de forma superficial.

Eu entendo que o monitor tem que viver a Pedagogia da Alternância também. Viver dentro do processo mesmo. Não basta só ele ver a teoria, estudar, ler, discutir, tem que estar na prática mesmo. Igual aquela formação mesmo; foi interessante a gente estar na EFA, fazer a formação na EFA. A gente dormiu nos alojamentos dos estudantes. A gente se alimentou no refeitório que os estudantes se alimentam. Estivemos ali acordando cedo, seguindo aquela rotina. E vivendo e convivendo com os estudantes, cuidando da horta, vendo aquele processo ali. Eu imagino a formação daquela forma. Eu já esperava que fosse daquele jeito. Que a gente não ficasse só na teoria mesmo. E não ficássemos só fechados nesse limite que tem dentro de uma EFA só (MONITOR 04).

É importante o monitor experimentar a pedagogia que ele mesmo aplica junto aos estudantes e suas famílias. Esse ato de se colocar no lugar do outro (aluno) é a nosso ver uma estratégia metodológica que pode suscitar mais uma autoavaliação de sua atuação enquanto condutor pedagógico desse processo. Para Freire, (2011, p. 89) “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade”, portanto, experimentar o lugar do aluno da EFA pode ser uma forma de melhor entender como o mesmo se sente e pensa no processo pedagógico.

Novamente, essa questão nos remete ao pensamento da práxis já discutido anteriormente em diálogo com Freire (1989, 2011). É na ação formativa que entrelaça a reflexão e a ação (experiência) que o monitor se forma e se fortalece para o trabalho na EFA, onde, certamente, surgirão novas reflexões-ações para socializar nos encontros futuros de formação.

O encontro com outros monitores fortalece as relações sociais dos pares, criando uma demanda por articulação da classe monitor. Possibilita conhecer a realidade do outro e de outras EFAs além da sua, construindo uma relação de Movimento e o entendimento de que a EFA é uma parte importante de um todo, não podendo se isolar em si mesmo. Cada escola é parte importante de uma articulação em prol de um projeto de luta por educação para os povos do campo e, reciprocamente, depende desse Movimento para se fortalecer. A oportunidade do diálogo com práticas pedagógicas na sua maioria parecidas fazem surgir novas reflexões, avaliações, críticas e proposições para melhorias do trabalho do monitor na EFA.

[...] eu vou mais por esse lado das experiências mesmo, do contato com as outras EFAs, o que te motiva, as experiências que elas têm para você trazer para dentro de

sua EFA. Então, eu vou mais por essa lógica de experiência mesmo, do aprendizado dentro daquela formação. Foi bacana mesmo (MONITORA 01).

[...] nós estávamos com uma equipe de monitores jovens, recém-chegados à escola, que não tinham conhecimento ainda de alguns instrumentos e que chegaram [da formação] com ideias novas, trocaram experiências com os outros monitores no período também da formação. E que vem para a escola com esse novo olhar, esse olhar diferente da Pedagogia da Alternância. Então, isso é muito importante (MONITOR 03).

Percebe-se aí uma necessidade do encontro de pessoas que ocupam o mesmo cargo e vivenciam uma experiência parecida. Nesse sentido, a troca de experiências e a interação entre os monitores são primordiais para o fortalecimento dessa classe profissional, bem como para contribuir para uma partilha de saberes e uma aprendizagem mútua.

5.4 A formação de monitores na Pedagogia da Alternância: avanços, limites e possibilidades

Conforme relatam os monitores pesquisados, as formações dos quais eles participaram, a Formação Pedagógica Inicial (FPIM) e/ou a Formação Emergencial Pedagógica (FEP), possibilitaram mudanças substantivas em seu trabalho e na vida da EFA como um todo. Retomando a nossa questão de pesquisa, percebemos *a priori* que os processos formativos implementados pela AMEFA têm sim fortalecido a implementação da Pedagogia da Alternância (PA) nas EFAs, conforme dados coletados com sete monitores, porém há uma série de adversidades que impedem que esse processo se perpetue como uma formação contínua e periódica. Mesmo em um processo intenso de rotatividade, conseguimos encontrar monitores com larga experiência e formação na PA que permaneceram por um tempo considerável e/ou que ainda permanecem no Movimento.

Relembramos que dos nossos sujeitos entrevistados, três monitores têm um tempo considerável de trabalho nas EFAs (um deles com oito anos, outro com onze e um terceiro com dezessete anos de tempo dedicado à monitoria). Pessoas como essas são importantíssimas em um cenário de rotatividade e ausência de formação periódica dos monitores, porque são elas que vão receber, direcionar e formar os novos monitores que chegam durante a prática profissional cotidiana, como relata a monitora: “Eu procurei ler muito e principalmente, procurar com os profissionais daqui, [...]. ‘Olha [...], isso aqui é trabalhado de qual forma? Aconteceu isso, o que você acha que eu devo fazer’? Eu converso muito com eles” (MONITORA 02). “Na época que eu entrei, eu contei muito com os monitores que já estavam [...], me ajudava muito” (MONITOR 04).

As escolas que não possuem monitores experientes tendem a enfrentar maiores desafios para implementar o Projeto Político Pedagógico dentro dos princípios de uma EFA. Isso não é uma regra. Há escolas que conseguem evoluir mesmo assim, com empenho para buscar a aprendizagem seja em outras EFAs, em parcerias ou na própria AMEFA, mas essa questão é um indício de dificuldades.

Os três monitores mais experientes que entrevistamos demonstram uma visão mais realística do trabalho do monitor e da EFA como um todo. Conseguem avaliar o processo, olhar para o futuro e propor novas ações de melhorias com base na realidade. Com base neles, pudemos conhecer com alguns detalhes a vivência do processo de FPIM que atualmente não é ofertada, e depois contrapor dialeticamente com o curso de FEP do qual os sete participaram, em especial quatro monitores jovens que tiveram a primeira FEP recentemente. Por outro lado, percebemos nos monitores jovens uma visão mais idealizada da realidade somada a uma vontade e ansiedade de querer mudar a realidade.

Fica aquela coisa de querer ver funcionar e fazer de fato, da forma certa. Tentar usar os instrumentos pedagógicos da forma certa, ao pé da letra, o que não é simples. É complicado você trabalhar os instrumentos pedagógicos, é complicado você fazer funcionar o Caderno da Alternância. Não é fácil. É complicado você realmente dar sentido a pesquisa do PE. Parece simples para quem vê de longe, mas a gente que tem contato sabe que não é fácil.

Então eu tenho aquela coisa de dizer assim: “Eu quero ver acontecer a Educação do Campo, de fato”. Não um xerox da Educação do Campo. Não uma farsa da Educação do Campo. Tem horas que me desmotiva: “Será que está acontecendo de verdade? Será que está todo mundo empenhado em fazer dessa forma”? Esse tipo de coisa me desmotiva. E quando você olha e fala assim: “Nossa! Nesse instrumento pedagógico aqui eu estou deixando a desejar. Eu acho que a gente não está pegando firme como deveria”. Eu acho que eu fico desmotivada nesses momentos (MONITORA 02).

Por outro lado,

[...] quando eu vejo os alunos do terceiro ano empolgadinhos - eu até mais que eles - empenhados: “Não, a gente vai formar esse ano”. E uns falando assim: “Mas essa faculdade é muito longe. Eu não quero sair daqui, eu quero continuar trabalhando aqui”. E todos fazendo Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, tudo voltado para a área [do campo], tudo querendo contribuir, me anima. E quando vejo o último PE que a gente teve e que veio o resultado da pesquisa [...], muito bom o resultado [...]. Eu estava no segundo ano porque cada monitor aplica o PE em uma turma e eu estava no segundo ano e era sobre suinocultura. E o PE foi muito bem trabalhado, muito bem elaborado; veio a situação-problema, a gente estava trabalhando a situação problema. As apresentações dos resultados das pesquisas foram muito boas. Você fica todo motivado, o pessoal tem potencial. É isso que a

gente quer ver. Aí eu fico motivada. Tem os altos e os baixos [risos] (MONITORA 02).

De certa forma, as formações impactaram na atuação do monitor na EFA:

As coisas vieram a facilitar para mim depois que eu iniciei os trabalhos aqui com essas formações, esses encontros que a gente ia, que tinha necessidade de troca de experiência, de falar, de ouvir. Graças a Deus assim as coisas encaminharam no decorrer desse tempo [...], principalmente o curso de formação lá dos três anos de formação dos monitores, formação inicial. *Esse foi o curso de maior crescimento que eu tive aqui dentro*. Eu sempre fui a seminários, já fui em Brasília, em todos os encontros da Jornada Nacional da Juventude Rural. Mas para mim, o [que] mais me acrescentou, que mais contribuiu na formação, foi a formação de monitores. Nesse curso, acho que lá o que mais contribuiu na formação e nos trabalhos aqui dentro, no meu trabalho enquanto monitor, com a formação dos meninos [...]. *Antes da formação em Pedagogia da Alternância [...], eu era um profissional e depois dela eu sou outro* (MONITOR 02. Grifos acrescentados).

Alguns entrevistados que experienciaram os dois processos formativos tendem a valorizar a FPIM à FEP, mas, em contrapartida, afirmam também a importância da emergencial, sobretudo para os monitores novos na EFA. Na citação abaixo podemos ver como um dos entrevistados tenta traçar uma comparação entre os dois tipos de formação analisando as vantagens e desvantagens de cada curso e a importância dos mesmos:

Por um lado, a formação emergencial tem vantagem sobre a formação continuada porque na formação emergencial é o momento de todos os monitores participarem. Eu percebo aqui na escola: todos participaram aqui na escola, da formação emergencial. Já a continuada a gente tem que selecionar alguns monitores para participar. Então, nesse ponto, eu vejo que a emergencial é melhor. Todos participam. Porque tem o momento de todos ali partilharem, entenderem, tirarem as dúvidas. Enfim, tem o momento de todos, juntos. Já a continuada é apenas dois que vão, participam. Às vezes chega na escola e não consegue passar para os outros monitores. E eu vejo que é comprometido nesse sentido. Por outro lado, eu vejo que ela traz outros elementos, ela consegue estudar mais detalhadamente os pontos. Tem mais pontos para estudar, tem mais tempo para você ir a campo, tem mais tempo para você pesquisar mesmo essas informações. Enfim, vejo que ambas são importantes, mas vejo que tem essas particularidades, essas diferenças uma da outra, sim (MONITOR 03).

Outro entrevistado propõe uma sequência formativa com base na sua experiência formativa. Primeiro o monitor participa da FEP quando começa a exercer o trabalho na EFA e depois faz a FPIM para aprofundar as questões que viu na Emergencial:

Tem que seguir essa linearidade da formação em Pedagogia da Alternância. Sem essa formação, você fica meio que boiando, apesar de você vivenciar isso dentro da EFA. Mas a Formação Emergencial te encaminha coisas demais, te abre para entender, fala um pouco por alto de todos os instrumentos pedagógicos e já vai ter um encaminhamento. [Futuramente] as coisas vão se tornar bem mais fáceis ao fazer a outra formação.

Nossa pesquisa não tem intenção (a princípio) de propor um plano de ação ou mesmo um programa de formação. Intentamo-nos a levantar questões que podem ser úteis (ou não) a critério do Movimento nas suas reflexões e busca incansável pela afirmação do projeto EFA através de políticas públicas de direito. Deliberar e definir o que é melhor para si é papel do Movimento preservando sua autonomia e conhecimento íntimo da realidade.

Em nossa visão, a FEP preenche uma parte do Plano de Formação da FPIM. Aliás, a parte mais essencial para o monitor exercer seu trabalho de imediato no cotidiano da EFA. Em ambas as experiências, percebemos, a partir das narrações dos monitores entrevistados, haver um impacto positivo na implementação da Pedagogia da Alternância, fortalecendo sua prática. Com base na realidade apresentada pelos dados da pesquisa, é perceptível a excelência das propostas de formação do Movimento das EFAs versus resultados alcançados. É um processo em que o monitor enquanto trabalha (educa), aprende com os alunos e a comunidade e no processo de formação em Alternância; “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”, com as famílias, parceiros e com os colegas de classe, monitores de outras EFAs. É dessa forma que entendemos que os monitores “se educam em comunhão”, com base na realidade em que trabalham (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Isso nos remete a destacar o trabalho do monitor como princípio educativo. Demerval Saviani define trabalho como “O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas [...]. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”. E nesse ato de transformação da natureza, o homem é determinado pela forma como “produz sua existência”. Em suma, ele se educa em diversos espaços e tempos diferentes, seja “dos sindicatos, dos partidos, das associações dos mais diversos tipos, através dos clubes, do esporte, dos clubes de mães. [...] através do trabalho, através da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si” (SAVIANI, 1994, p.152-157).

Nesse sentido, afirmamos que os monitores das EFAs provavelmente adquirem um nível de conhecimento maior com base na experiência profissional (comparando aos educadores em geral), visto que o mesmo implementa práticas diversas e diferenciadas e com atores distintos, específicos e coletivos (alunos, famílias, comunidades, parceiros, etc.). É nesse sentido que o autor citado afirma que “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 163).

Acho que quem trabalha um ano na Escola Família consegue ter muita experiência. Eu já tenho mais de oito anos. Então, para mim isso foi uma lição. É muito conhecimento que a gente adquire ao longo dos anos trabalhados. Cada dia, cada ano que passa, vem turmas novas, a gente vai aprendendo, a gente vai lidando (MONITOR 03).

A partir da ação profissional intensa no trabalho da EFA,

[...] o (a) monitor (a) ocupa a centralidade na condução do processo formativo, mas não é o único condutor e não decide sozinho. Essa condição o coloca em uma situação do mestre que também aprende, que faz, refaz e reconstrói as trilhas do conhecimento, na transformação do modelo societário que impede a produção e reprodução da vida na perspectiva camponesa (ANTUNES-ROCHA, 2013).

Em si as propostas formativas (FPIM e FEP) dão conta de fortalecer a implementação da PA através dos monitores, contudo as condições materiais para ofertá-las e assegurar a sua frequência não permitem que isso aconteça. Tratemos a seguir das adversidades que colocam em risco o fortalecimento da PA através da formação dos monitores.

Um processo formativo que acontece somente com a emergencial deixa a desejar na questão do conhecimento aprofundado e intenso da realidade pedagógica. É um curso importante para ensinar ao monitor o *como* fazer a PA na prática, mas pode não avançar permitindo-lhe uma compreensão mais filosófica e política da ação educativa. Um processo formativo com a FPIM dá conta de preparar um monitor com a qualidade esperada pelo Movimento, formando um educador crítico e comprometido; contudo, um processo que reúne os dois tipos de experiências formativas em um mesmo programa possibilita um maior avanço, permitindo a princípio conhecer minimamente a sua prática para posteriormente aprofundá-la, aperfeiçoá-la e quiçá se tornar aquilo que Gramsci (1988), citado por Schütz-Foerste e Foerste (2012, p. 03-10), chama de intelectual orgânico, um monitor que defende a PA implementada pela EFA e problematiza a sua ação-reflexiva (práxis) em busca da sua transformação constante.

A discussão dos processos formativos de monitores das EFAs remete-nos a também olharmos para a realidade em que os mesmos atuam. Os sujeitos pesquisados trazem questões cruciais que comprometem a realização de qualquer programa de formação. É inviável implementar um programa de formação desse porte que estamos analisando se não for resolvida a situação de seguridade do projeto EFA; por outro lado, se não fizer formação, há o risco do Movimento se perder nas suas diretrizes. Estamos diante de uma complexa contradição. Não podemos criar a expectativa de que somente um processo de formação garante o

fortalecimento da PA; é preciso que outras lutas aconteçam conjuntamente e, principalmente, para que os órgãos governamentais competentes possam custear efetivamente os investimentos desse projeto.

5.4.1 E a luta continua! Desafios cruciais para a afirmação do Projeto EFA na perspectiva da formação de monitores

A principal demanda observada junto aos sujeitos pesquisados diz respeito à continuidade da oferta da formação de monitores. Há um intervalo grande entre uma sessão formativa e outra. Entendemos que a oferta de uma formação mais curta e provisória (como a FEP) não é uma escolha do Movimento de Minas e sim uma opção com os “pés no chão” na realidade vigente das EFAs. Todos os monitores manifestam a vontade de ver acontecer *um programa de formação na Pedagogia da Alternância das EFAs de Minas de forma efetiva e regular, com apoio estável para tal*. No entanto, entendemos que só poderá ser ofertada uma formação se houver monitores que permaneçam nas escolas e no curso. Não pode haver formação sem gente. Assim, os monitores nos mostram que mais dois limites cruciais interferem nesse processo: *as condições de trabalho enfrentadas pelo monitor no contexto da EFA e a manutenção de uma política de sustentação digna do projeto EFA* como um todo.

As condições de trabalho estão entre as principais questões que desmotivam os monitores na EFA, como constatamos nas falas dos sujeitos:

[...] a questão de falta de logística para o trabalho, da organização do trabalho em si. Monitor de EFA, enquanto não tiver uma discussão e a AMEFA tem que intermediar isso que é questão de monitor herói. [...] Então, acho que falta uma mobilização maior nesse sentido, para mim não seria um empecilho tão grande, porque eu moro aqui na comunidade. Minha mãe está aqui, minha namorada também. Se minha namorada, minha noiva não estivesse aqui, não fosse daqui e não se dispusesse, não tivesse um trabalho, provavelmente eu não estaria aqui também (MONITOR 02).

Implementar a proposta de trabalho do monitor significa antes de tudo enfrentar os desafios que emergem de trabalhar em uma escola do campo. Além disso, a EFA é uma escola que perante a legislação nacional é classificada como privada/comunitária com base nos artigos 19 e 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o que dificulta ainda mais o apoio por parte do Governo e a manutenção dessas escolas em todos os sentidos, mesmo entendendo que as EFAs prestam um serviço gratuito à comunidade, ao “público”, se

constituindo como instituições sem fins lucrativos. Portanto, os monitores e as EFAs de uma forma geral em Minas vivenciam muitas dificuldades, reafirmando as questões elencadas por Arroyo (2007), Araújo (2010) e Antunes-Rocha (2010), concernente aos desafios do educador das escolas do campo no trabalho e formação.

Com base na investigação realizada no Vale do Jequitinhonha (MG), podemos apontar quatro desafios que interferem no trabalho dos monitores:¹⁰⁹

A sobrecarga de trabalho e equipes reduzidas: o trabalho implementado pela EFA para o desenvolvimento do seu sistema pedagógico consiste em um grande quantitativo de atividades que são assumidas pela equipe de monitores. Mesmo com a divisão de tarefas, os monitores acumulam várias funções pelo fato de as equipes serem pequenas para a quantidade de demandas existentes. Por si só, os Instrumentos da PA requerem um maior “tempo e dedicação” dos monitores, “trata-se em muitos momentos (Caderno de Acompanhamento, Caderno da Realidade, Avaliação, Tutoria, Visita às Famílias...) [...], o que requer do monitor, além das aulas, um tempo exclusivo para o grupo de alunos pelo qual é responsável” (JESUS, 2007, p. 203-204) como vimos no Capítulo III. Normalmente, a demanda de trabalho é maior do que os recursos humanos em uma EFA, devido ainda à falta de condições ideais dessas escolas para fazer esse ajuste: demandas *versus* recursos humanos.

Diante de tamanha dedicação, os monitores cobram no mínimo o reconhecimento da comunidade, visto que as condições vivenciadas não fazem jus ao trabalho prestado.

Eu vejo que isso tem desmotivado não só aqui na escola, mas na região. Tem desmotivado o profissional do reconhecimento, da questão de valorizar aquele profissional que está naquela vida ali diária dos estudantes dentro da escola e também fora dela. Isso tem desmotivado (MONITOR 05).

Hoje aqui na escola, para ser sincero, o que me desmotiva um pouco é o reconhecimento. Eu falo com você que de tudo o que a gente faz, muitas vezes a gente não vê algumas pessoas reconhecendo os esforços que a gente tem aqui. De trabalhar além da carga horária que é exigida, com você se preocupar mesmo, além de ser professor, você ultrapassa às vezes o limite entre professor e aluno para ser amigo, para ser um companheiro do estudante ali. E muitas das vezes, a gente não é valorizado, isso por parte, às vezes, da família, da comunidade, e até mesmo da associação que hoje não está muito presente na escola. Infelizmente, às vezes decepciona a gente (MONITOR 04).

¹⁰⁹ Não é nossa intenção buscar o aprofundamento da categoria trabalho nesta pesquisa, mas também não podemos deixar de dialogar com essa realidade que a nosso ver tem influenciado fortemente um programa contínuo de formação dos monitores direta e indiretamente.

A desvalorização profissional desmotiva a continuar no trabalho.

A gestão do tempo do monitor na EFA: essa segunda questão está intimamente ligada à primeira. Como vimos no panorama mostrado pelo capítulo anterior (TAB. 11), os monitores em sua maioria possuem vínculo empregatício em Regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em que 60,9% dos sujeitos pesquisados atuam com uma carga horária semanal de 44 horas e dedicação exclusiva à EFA em que trabalha. Pelo conhecimento da causa, sabemos que, em muitas vezes, os monitores trabalham mais do que essa carga horária prevista; há doação e envolvimento dos mesmos, mesmo as equipes tendo a autonomia do planejamento da EFA, como afirma o Monitor 02: “a minha dedicação é integral, meu envolvimento é integral, é de corpo e alma que eu estou aqui dentro. E até o último dia que eu tiver aqui [...] Gostaria muito de não sair daqui, você não sabe o quanto é sinceridade minhas palavras”.

O sistema da Alternância exige profissionais que tenham dedicação integral para acompanhar os estudantes tanto na estadia escolar, como no período junto à família e comunidade.

Para ser monitor, tem que ser disponível. Não dá se a pessoa não for disponível a ceder tempo [...]. Tem horas que a gente cede muito, a gente se disponibiliza muito para a escola. Não é cobrando, mas se não for assim, não vai. Se não for assim não dá certo [...]. Você vem para a escola, você fica longe de sua família mais tempo do que poderia. Minha família está há duzentos e cinquenta quilômetros daqui. Eu vejo eles de quinze em quinze dias. Um mês. E namorada. E amigos que você tem lá fora. Eu fiz essa escolha, e estou aqui (MONITOR 04).

No entanto, os monitores afirmam que esse constitui um desafio histórico cuja fórmula o Movimento ainda não conseguiu estabelecer. Há um desequilíbrio do tempo dedicado na EFA e na vida pessoal/familiar/social, portanto, constituindo uma das causas seguras da rotatividade. Talvez isso justifique o fato de que apenas 20% dos monitores que responderam aos questionários sejam casados, somente 24,55% tenha filhos e apenas 19,95% tenha idade acima de trinta anos. Ou seja, monitores em circunstâncias que exigem mais estabilidade na vida para o cuidado principalmente da família são os que menos frequentam o trabalho na EFA. Dos monitores entrevistados, todos de alguma forma mencionaram e/ou reclamaram da gestão do tempo trabalhado na EFA. É um elemento que os desmotiva a permanecer na prática profissional, como podemos conferir nas citações a seguir:

O monitor não pode ser herói no meu ponto de vista. Ele tem que ser um monitor que possa dar contribuição à escola no período integral, mas que ele possa ter tempo

para família, para o namorado ou para a namorada, para o esposo, para os filhos. Por isso que a rotatividade de monitores nunca acaba no meu ponto de vista. [...] acho que falta uma mobilização maior nesse sentido (MONITOR 02).

Uma pesquisa realizada com as EFAs espanholas pode ajudar em um planejamento mais justo do tempo do monitor da EFA, que apresentamos no QUADRO 06.

QUADRO 06
Gestão do tempo dos Monitores em uma EFA

<i>Função do Monitor</i>	Atividades personalizadas: acompanhar alunos; visitar famílias, coformadores, mestres de estágio	Animar, acompanhar atividades educativas em grupos com instrumentos pedagógicos, serões de estudo; internato	Relações externas com outros responsáveis e instituições para visitas de estudo, interações externas...	Atividades: educativas formativas pedagógicas em sala com grupos de alunos	Formação própria; preparação e organização de aulas e atividades pessoais e coletivas, reuniões pedagógicas...
T	15%	15%	10%	40%	20%

Fonte: UNEFA, Madrid, 1996; apud Begnami, 2003, p. 55.

O quadro não sugere repartir as atividades de forma exata e à exaustão (CALVO, 2002, apud BEGNAMI, 2003, p. 55), mas no mínimo demonstra uma atitude de preocupação com o tempo de trabalho do monitor dentro da EFA e como tal pode ser um exemplo para que as EFAs do Vale do Jequitinhonha, de Minas e do Brasil possam se empenhar em tarefa similar para construir uma proposta que atenda a sua realidade. Acreditamos que com um bom planejamento do trabalho do monitor, o trabalho será melhor distribuído e assim possibilitará cumprir o tempo pessoal que lhe é de direito dentro do planejamento da EFA.

Os monitores 02 e 04 também apresentam sugestões para melhoria desse quadro:

No final de tarde você não tem alguma coisa, não tem aula, então vai para casa, passar com sua família, com seu filho, ter um dia da semana para resolver problemas pessoais, pagar um boleto bancário. Uma coisa que não existe ainda é um gargalo e que já encaminhou muita saída de monitor. [...] Tem outro lado, a própria AMEFA investe tanto nas formações de monitores e há os questionamentos: “gasta-se muito dinheiro nesse negócio, cadê o retorno?”. Então acredito que se deve pensar nesses detalhes, começando das instituições da EFA, pensando na questão trabalhista, na organização do trabalho todo até chegar lá. “Por que esse pessoal não está ficando lá na EFA?” (MONITOR 02. Grifos acrescidos).

Agora tem algumas coisas que poderiam ajudar mais se aqui parecesse ainda mais com a casa da gente. Aqui infelizmente na escola ainda não tem uma casa de monitor. Então, fica mais difícil de você conseguir, dentro da escola, aquela parte que você precisa ter, do seu pessoal. Você vive aqui na escola, você está 24 horas

disponível para a escola e a vida pessoal da gente acaba ficando um pouco prejudicada (MONITOR 04).

Outra saída apontada no sentido de fortalecer a permanência dos monitores se refere à aposta da EFA no ex-aluno para futuros monitores.

Tem que apostar nos ex-alunos, porque eles pensam duas vezes antes de deixar o projeto. Porque ele sente o projeto como dele, porque ele foi aluno daqui. Ele é o produto daqui, então, *se é produto do meio você volta para o meio*, vejo isso. Não fui aluno de EFA, mas fiquei porque era do meio rural, por causa da origem e voltei para a prática porque permaneci no meio rural, nunca pensei em me preparar e me desligar do meio rural (MONITOR 01. Grifos acrescentados).

Creio que essa já não é somente uma aposta do Movimento das EFAs e sim uma realidade dentro das EFAs, ainda que não seja intencional. O panorama descrito por nós no levantamento com os questionários mostra um número considerável de monitores que são egressos de EFAs. 36,36% cursaram o Ensino Médio nas próprias EFAs em que trabalham ou de outras da região. Portanto, diríamos que essa aposta está sendo a “salvação da lavoura”, visto a grande dificuldade para encontrar monitores nos processos seletivos realizados pelas escolas. Por um lado é uma vantagem um egresso assumir o cargo de monitor, tendo em vista que o mesmo já teve uma vivência da PA, não é algo estranho a ele, mas daí não se pode tornar isso uma regra.

Encontramos pessoas que não são ex-alunos e que estão contribuindo há muito tempo no Movimento, como exemplo, dois dos nossos entrevistados (um com onze, outro com dezessete anos de trabalho). Não se pode confundir e atribuir também ao ex-aluno, principalmente jovem, a responsabilidade de uma função para a qual ele ainda não está preparado. Há de ter uma formação que inclusive o ajude a passar por essa transição aluno-monitor, que, aliás, se constitui em um desafio para o ex-aluno que se torna monitor:

Como eu falei, o desafio era encarar os estudantes, que eram colegas meus que depois foram alunos. A questão dos alunos não respeitarem o que você ia cobrar. De dar valor mesmo a um ex-colega deles que está em frente a sala e coordenando a aula. E enquanto tinham alguns alunos que dificultavam um pouco o trabalho da gente, tinham alguns que já ajudavam, alguns estudantes que estavam ali dando força para a gente. E até falando que queria ser monitor também; que me viu deixar de ser aluno e ser monitor, que queria ser monitor também. E acabou motivando alguns alunos também, vendo esse exemplo (MONITOR 04).

A única coisa que eu tive dificuldade, na época, foi esse período de transição de aluno para monitor. Eu era muito novo, na época. Comecei a trabalhar com dezoito anos. Isso para mim foi muito complicado. Porque tiveram estudantes que no momento em que eu estava dando aula, éramos colegas do ano passado. Então, a credibilidade, o desenrolar das coisas, a aplicação das aulas. Eles tiveram que ser

cobaias por um período para a gente aprender também junto com eles. Então, essa parte foi uma das mais complicadas. Mas com o decorrer dos meses foram superando e conseguimos (MONITOR 03).

A formação contribui para evitar a simples repetição mecânica daquilo que o monitor aprendeu quando aluno e esteja atento para construir outros conhecimentos também.

Há contradições entre os próprios entrevistados sobre a questão da garantia de permanência dos ex-alunos na EFA. A maioria entra muito jovem e ainda não sabe com clareza o que quer, posteriormente, muitos evadem e vão fazer outras coisas muitas vezes totalmente diferentes. Na nossa pesquisa, vivenciamos um caso concreto nesse sentido; uma monitora entrevistada saiu da EFA dois meses depois de ser entrevistada por nós. Em conversa informal com essa monitora, tivemos conhecimento de que ela não estava conseguindo conciliar o curso de LEC e a demanda de trabalho da EFA, devido ao acúmulo de atividades acadêmicas; outro motivo apontado é o fato de estar longe da família que reside em outro município da região (há 200 km).

As afirmações dos monitores retificam a nossa defesa de que, paralelamente à oferta de um processo formativo, é também igualmente importante (re) pensar a estrutura de trabalho dos monitores. E nesse quesito, a formação é importante inclusive para possibilitar que os monitores possam estar capacitados para criar estratégias de fortalecimento, mas em si não é suficiente nesse contexto.

[...] vai ficar perdendo muito recurso com profissionais. Ele fica um tempo, depois vai embora [...]. É uma coisa que a gente vive desde lá no início e que não foi resolvido até agora: organização do trabalho dentro da EFA. De conciliar o trabalho, ainda que seja integral, flexibilizar um pouco, onde o profissional possa conciliar escola com família, escola-namorada, escola-família, escola-noiva, noivo (MONITOR 02).

Tal dispêndio no trabalho do monitor se constitui em uma contradição ao próprio nome da escola que traz no seu projeto a família como centro.

Financiamento aquém das necessidades para a manutenção da EFA: Todas as EFAs de Minas contam com recursos da Secretaria Estadual de Educação (SEE), através do Programa de Apoio às EFAs estabelecido pela lei 14.614 de 2003. Tais recursos chegam através do repasse de um valor *per capita* com base no número de estudantes. Nesse sentido, às escolas

resta aumentar o número de estudantes; caso contrário, não conseguem minimamente se sustentar, o que tem ocorrido com algumas escolas pelo baixo número de alunos.

Onde estudavam oitenta estudantes hoje estudam cento e noventa estudantes. Então, desde dois mil e dez para cá, a gente vem sempre fazendo isso com muita mobilização, com muita organização dos estudantes, para tentar trazer estudantes para a escola. Para melhorar até mesmo essa questão financeira e dá uma melhor condição de salário para os professores (MONITOR 03).

Importante ressaltar que aumentando o número de estudantes, aumenta mais ainda a sobrecarga de trabalho e dificulta o acompanhamento personalizado dos alunos, bem como a aplicação dos instrumentos pedagógicos em geral, como afirma Monitor 03: “Do ponto de vista pedagógico, a gente percebe que isso fragiliza um pouco. Talvez perca um pouco a qualidade”. Begnami (2003, p. 55) propõe que cada monitor atenda um número entre 20 e 25 alunos, ultrapassando esse limite pode dificultar “a comunicação, a articulação de reuniões e atividades conjuntas”.

Porém, não podemos negar que esse recurso é importante para a manutenção das EFAs, ainda que não seja suficiente. Outras parcerias são feitas com Sindicatos de Trabalhadores Rurais, prefeituras, entre outras, mas normalmente de forma pontual e baseado na boa vontade política (caso das prefeituras). Mesmo esse apoio (Bolsa Aluno) se constituindo em uma conquista histórica de apoio do Estado, percebemos que ele vai na contramão da Pedagogia da Alternância que historicamente prioriza o atendimento personalizado, o acompanhamento aos alunos em todas as suas dimensões. Com o aumento do número de alunos, certamente se compromete o padrão de qualidade do acompanhamento aos alunos tão valorizado pelas EFAs, através do instrumento da tutoria, visto no Capítulo III.

Com recursos escassos e irregulares, as escolas também não conseguem proporcionar aos monitores as condições de trabalho ideais, inclusive salários compatíveis com o que é praticado nas escolas públicas e de acordo com o merecimento do trabalho prestado.

Eu vejo que é uma coisa que a gente tem que trabalhar bastante nessa questão. Porque é um projeto, é uma coisa interessante trabalhar a Pedagogia da Alternância; mas infelizmente, hoje, as pessoas que trabalham precisam ser reconhecidas financeiramente. Então, eu vejo que essa é uma preocupação também. Hoje, por exemplo, a gente tem dificuldade de encontrar monitores internos em algumas áreas. Será por que nós temos essa dificuldade? Nós temos que discutir isso. Será que o salário é atraente? *Será que as condições de trabalho que a escola oferece hoje são interessantes?* Então, essa é uma das coisas que me preocupam bastante dentro da escola hoje (MONITOR 03. Grifos acrescentados).

Para Begnami (2003, p. 185):

O monitor sem um estatuto reconhecido e um plano de carreira fica com o futuro profissional comprometido. A EFA não é uma instituição que garante um futuro profissional. A profissão de Monitor não constitui um atrativo do ponto de vista salarial e de segurança profissional. Daí, a provisoriedade de muitos no trabalho, pois ficam enquanto não surge outra oportunidade melhor de emprego.

Após essa análise do autor, já avançamos acerca de 12 anos (considerando o período de 2003-2015), mas parece que essa realidade não mudou tanto, com base nas afirmativas dos monitores entrevistados, “é uma equipe que todo ano entra monitor, sai monitor. Então, é muito complicada essa situação” (MONITOR 03).

Contudo é possível ver alguns avanços no cenário das EFAs do Vale do Jequitinhonha e de Minas: *a)* as EFAs atualmente contam com um recurso efetivo repassado pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) através do Bolsa Aluno, mesmo que insuficiente; *b)* a maioria das escolas não sofrem mais com grandes dívidas como antes, exceto as escolas com baixo número de alunos e; *c)* os salários dos monitores são pagos em dia, porém ainda desvalorizado.

Nesse período do mestrado, estivemos atentos aos editais de seleção de monitores divulgados pelas EFAs do Vale do Jequitinhonha. Pudemos constatar em duas delas uma tentativa de plano de carreira com aumento do valor salarial com base no tempo de permanência na EFA. Também os salários anunciados por diversas EFAs variam de escola para escola, conforme as condições de cada associação gestora.

Segundo Begnami, situações como essas de salários baixos, entre outros desafios, é causa de muitas vezes a função de monitor ser “caracterizada mais pela militância que pelo profissionalismo” cuja “permanência duradoura na função é daqueles poucos que se nutrem de uma mística de motivação religiosa e/ou político-ideológica” (BEGNAMI, 2003, p. 58). A fala de um dos monitores entrevistados confirma em parte essa afirmação do autor:

[...] eu hoje agradeço muito a escola, não por ser o meu trabalho, porque muitas vezes a gente nem enxerga só como emprego. Hoje, quando eu me vejo em uma conversa com os estudantes ali para resolver um problema que o estudante está passando, o estudante passa mal, a gente leva no hospital, a gente cansa de cuidar e não tem nem horário de trabalhar, como todos sabem não tem muito isso. Eu encaro mesmo como militância. Eu sou um militante do movimento da EFA e estou ajudando, tentando contribuir no máximo. Eu enxergo assim. Eu agradeço muito

tudo o que a EFA fez em minha vida até hoje. Acho que se eu tivesse na escola pública, eu estava no mesmo caminho dos meus irmãos ou sabe-se lá, se pior.

Os principais envolvidos nisso, os protagonistas mesmo são os estudantes. Mas o monitor tem que se sentir parte do movimento. Se sentir um militante, como eu falei. Para ele conseguir desenvolver melhor o seu trabalho, ou mais que um trabalho, essas atividades, esse viver dentro da escola (MONITOR 04).

Acrescentaríamos nesse bojo, além do perfil de militância descrito por Begnami, jovens ex-alunos que passaram pela EFA, conheceram e gostaram da proposta educativa e se sentem atraídos para continuar no projeto. Essa realidade também não pode ser uma regra e o Movimento tem que lutar para que a profissionalização seja um direito de qualquer monitor, como ser humano trabalhador. Isso não exclui a militância que a nosso ver é também relevante.

Com a aprovação da lei 12.695/2012, nasce uma nova perspectiva de uma política de financiamento das EFAs. Essa lei permite ao Governo repassar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo. Acompanhamos também desde 2013 a tentativa de um apoio mais fortalecido para as EFAs, com mediação da AMEFA, junto à Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas no sentido de equiparar legalmente as EFAs às escolas convencionais do Estado em seus diversos benefícios. Também foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de Minas Gerais (14/11/2014) que vem somar força aos movimentos sociais e universidades que atuam na Educação do Campo.

Em janeiro de 2015, a AMEFA, através de seu Secretário Executivo (Idalino Firmino dos Santos), entregou nas mãos da Secretária de Educação de Minas Gerais, Sra. Macaé Evaristo, um documento formal que propõe a ampliação de parceria entre a AMEFA e o Estado de Minas Gerais, no que concerne ao financiamento das Escolas Famílias Agrícolas mineiras. Até a conclusão de nossa pesquisa não foi possível acompanhar uma resposta do Estado, bem como o desfecho dessa demanda.

Enfim, há muito que avançar no sentido da melhoria das condições oferecidas para o trabalho do monitor, portanto a luta deve continuar contra a precarização do trabalho do monitor e do trabalho do professor das escolas do campo em geral. Podemos trazer da França um exemplo positivo nesse sentido:

as funções específicas atribuídas à Monitoria são reconhecidas num Plano de carreira e homologadas em convenções coletivas e assinaturas de contratos perante sindicatos e Ministério pertinentes que reconhecem a capacidade e o direito a exercer essa profissão educativa diferenciada, pertinente a uma Escola também diferenciada (BEGNAMI, 2003, p. 48).

As questões apontadas fazem com que, em geral, os monitores não permaneçam e não construam carreira nas escolas de Alternância constituindo um prejuízo no processo de formação dos jovens camponeses, suas famílias e comunidades. Por se tratar de uma proposta de ensino diferenciada, não é fácil selecionar um novo monitor já com experiência e formação na área. Constantemente, são lançados editais de seleção de monitores nas EFAs em geral, o que demonstra a realidade de rotatividade desses profissionais. A evasão profissional constitui em um prejuízo ao processo pedagógico visto que a implementação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) exige uma continuidade e um olhar processual e amplo ao projeto de formação.

Enfim, a análise de dados aponta que as formações já implementadas contribuíram para a implementação da PA, mostrando que tanto a Formação Pedagógica como a Emergencial são propostas viáveis que podem ser incorporadas dentro de um programa de formação. Por outro lado condições identificadas dificultam que a AMEFA e EFAs de Minas implementem tal processo de formação, devido à falta de um financiamento para tal e a manutenção das EFAs de forma que consigam propiciar melhores condições de permanência para o monitor.

5.5 Plano Curricular para o Plano de Formação na Pedagogia da Alternância: que saberes?

Não pretendemos aqui aprofundar e esgotar acerca dos saberes dos monitores, mas entendemos ser importante fazer menção a eles já que se destacam nos dados coletados juntos aos sujeitos de nossa pesquisa, além de que encontramos uma realidade complexa em que são evidenciados vários desafios para as formações na Pedagogia da Alternância. No decorrer do capítulo falamos, principalmente, de saberes decorrentes das experiências formativas na PA. Porém, há outros saberes que influenciam o monitor nas ações pedagógicas, como aqueles oriundos da experiência profissional, da história de vida, dos percursos formativos, entre outros.

A abordagem que trazemos de saberes são aqueles que nascem da vida, da experiência pessoal e profissional que, ao serem estudados e sistematizados a partir do diálogo científico/acadêmico, se tornam fonte de conhecimento para a sociedade.

Atentamo-nos para a importância de discutir os saberes dos monitores, e nesse debate nos apoiamos nas várias contribuições de Tardif (2012, p. 10),¹¹⁰ que já assinala que essa não pode ser uma questão isolada e desgarrada das outras que envolvem o processo de ensino, “nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão”. Ainda que o autor não trate do monitor da EFA, traz abordagens que podemos dialogar com a pesquisa da formação de monitores na Pedagogia da Alternância, que como vimos traz a marca da complexidade.

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 11).

Alves fala dos conhecimentos utilizados no trabalho, contrapondo a ideia de que o conhecimento da ciência deve ser o único valorizado na prática docente, pois “o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência” (ALVES, 2007, p. 270). Portanto, assim como a ciência é importante, atentemo-nos para a existência de outros saberes que surgem na prática profissional.

Concordando e acrescentando aquilo que afirma Tardif, Borges concluiu que os saberes docentes são marcados pela “pluralidade, heterogeneidade, amalgamicidade, hierarquia, complementaridade e sincreticidade, e, também, pelo caráter afetivo, relacional e temporal”:

Plurais, porque oriundos de fontes diversas. E da pluralidade de fontes das quais se originam os saberes, percebemos que os saberes experiências ocupam boa parte do discurso dos nossos depoentes e a formação inicial, bastante valorizada pelos professores, apesar das críticas que dirigem a ela, é vista como parte dessa experiência formativa.

¹¹⁰ Para uma análise mais aprofundada, consultar Jesus (2007, 2011) que em seu trabalho dissertativo buscou, no estado do ES, analisar os saberes dos monitores à luz dos fios condutores propostos por esse autor.

Heterogêneos, porque de natureza diferentes (saberes, competências, valores, conhecimentos) o que vai ao encontro da nossa definição ampla de saberes mencionada no início desse teste.

Amalgamados, porque estão entrelaçados, fusionados na prática. De modo que, a figura que mais se assemelha ao conjunto, bloco de saberes é a do amálgama.

Hierárquicos, organizados em uma hierarquia relativa, porque é na prática, em situação, que eles se hierarquizam.

Compostos, porque não se excluem, não se justapõem, são saberes de natureza completamente diferentes (objetivos e subjetivos) que se complementam em função da situação.

Sincréticos, porque não é possível encontrar uma unicidade ou coerência teórica nesse conjunto de saberes, embora talvez se possa encontrar uma coerência pragmática e biográfica dentro deles (Tardif, 2002). Como no exemplo do artesão com a sua caixa de ferramentas, apresentado por Tardif (2002). As ferramentas estão todas lá, o artesão as colocou lá, algumas ele até construiu, dependendo do trabalho que realiza ele seleciona então as que são mais adequadas.

Afetivos e relacionais, por que são definidos em relação com o outro, mas, também, pelo fato de que os professores não separam seus saberes do sentimento que nutrem pelo ensino, pelas crianças, pela matéria ensinada.

E, por último, *temporais*, porque são adquiridos em um longo processo de socialização profissional, e porque com o tempo os saberes também evoluem (professores novatos e experientes) no âmbito da carreira docente (BORGES, 2003, p. 11).

Um dado comum a todos os entrevistados é a origem ligada ao campo onde construíram suas experiências estudantis. As narrações trazem dados que mostram as marcas de quem vivenciou os desafios históricos que foi/é estudar nas escolas rurais, que, apesar de estarem no campo (ou na cidade), não são *do* campo.

A minha origem é rural. Nasci no meio rural desde a década de 63. E permaneci. Comecei a estudar aos sete anos, deslocava seis quilômetros todos os dias da minha casa até a cidade. Sempre estudei mais na parte da manhã. Isso de primeira a quarta série na zona rural. Depois fiz de sexta a oitava série na cidade, mas também morando no meio rural. E eu lembro quando fui estudar na sétima série e falavam que sua origem é do meio rural, a gente era discriminado, mesmo estudando na cidade, sendo do meio rural (MONITOR 01).

No passado eu não gostei de estudar. Antigamente eu não gostava de estudar. Eu até mentia que estava doente para não ir para a escola. [risos] Mas mamãe pegava pesado. Me levava, me deixava até na altura, buscava na estrada, quando não tinha colega para ir comigo. Tinham vezes que os meninos falavam que estavam doentes também, não iam. Os pais deles não pegavam muito pesado, não. Mas mamãe ia para a roça, levava o almoço, voltava, me levava na estrada. A escola terminava quatro horas. Me liberava três horas da tarde. Ela estava me esperando. [risos] Quando não era ela era o meu irmão que ia me buscar.

Foi um momento muito bom, enquanto eu estava na comunidade. A partir do momento que eu fui para o distrito [...] Eu levantava cinco horas da manhã. Mãe me levava até na hora [que estivesse] clareando, ela me levava. Ela voltava e no outro dia eu vinha normal. Tinham dias que eu só chegava três horas da tarde em casa, sem almoço; dinheiro não tinha para você comprar uma coisa, comprava um pipocão de cinquenta centavos e comia na escola [emoção]. Tinham umas vizinhas lá. A gente passava na casa dessas vizinhas para descansar; o sol estava quente demais. Tinham dias que elas me davam comida. [...] Na hora eu já passava lá para tomar o café. Mas nós falávamos que era para tomar água e ganhava alguma coisa. Foi desse jeito (MONITORA 01).

O trecho dito pela Monitora 02 afirma que, além de ser do campo, tem a vivência da agricultura familiar com seus pais, evidenciando o principal público atendido pela EFA e campo de atuação no desenvolvimento do meio.

Eu sou filha de agricultores familiares, [...] sempre morei em uma comunidade rural [...]. Meus pais, como eu já disse, são agricultores e a gente sempre tirou o sustento da agricultura familiar mesmo: plantar, colher, esse tipo de coisa. E desde cedo a gente já participava da vida no campo: ajudar no plantio, ajudar na colheita, esse tipo de coisa (MONITORA 02).

O fato de serem do campo é um dado que influenciou os entrevistados a se interessarem pelo trabalho na EFA. Ao ingressarem como monitores, certamente experiências vividas como essas citadas se tornam um saber afim à proposta pedagógica da EFA na perspectiva da Educação do Campo, como afirma o Monitor 01: “eu fui para a EFA [...] levando aquele conhecimento, aquela ligação com o meio rural mesmo; não tive dificuldade”.

Dos sete monitores entrevistados, quatro são jovens, com pouca experiência como monitores e participaram recentemente da primeira formação na PA. Conforme entrevistas, na ausência da formação, esses recorriam a saberes de suas experiências estudantis do tempo de aluno da EFA, como aborda a Monitora 02: “Eu tentava ver o que eu tinha visto na minha escola, eu tentava buscar lá como aluna e na atuação dos profissionais de lá e eu tentava ver”. O fato de ser egresso propicia que o monitor desenvolva seu trabalho tendo como parâmetro a vivência de estudante, evitando erros observados e redimensionando as ações de acordo com o que vivenciou.

Tem coisas que acontecem que você se coloca no lugar do estudante. Quando acontece um problema com um aluno eu me coloco muito enquanto aluna. Tem coisa que atrapalha, mas tem coisa que contribui bastante. Quando você era aluna, você imaginava que Administração era uma coisa, Pedagogia você achava que monitor era algo totalmente diferente. Quando você vem para cá, você vê que não era nada daquilo que você pensava. Você acha que monitor não trabalha. [risos] Quando eu estudava passava isso por minha cabeça. Eu vejo que é totalmente diferente.

E hoje eu percebo que quando eu vejo um aluno falando algo do monitor, eu tento explicar para ele. Eu coloco essa opinião deles com a de quando eu era aluna, de como eu me sentia dentro da escola. E na hora de comer, também, eu falo sempre com eles: eu não gosto de punir aluno, eu gosto de conversar com eles e tentar explicar. A punição mesmo só quando não tem mais jeito. Mas eu prefiro conversar porque é muito doído você dar uma advertência no aluno e você saber que você foi aluno e que você tinha o maior medo; porque na época eu tinha o maior medo de receber uma advertência. Eu sempre falo com eles (MONITORA 01).

O saber adquirido durante os cursos de Licenciatura em Educação do Campo também são fontes de saberes:

Eu tentava buscar muito o que a gente tinha visto no módulo I da universidade. Nossa! Casou muito com o que eu via lá e que acontecia aqui. Acho que contribuiu tanto para aqui quanto para lá. Lá contribuiu para eu trabalhar e aqui contribuiu para meu conhecimento lá, meu aprendizado. Eu tentava buscar lá alguma coisa, porque tinham muitas coisas que casavam, de fato (MONITORA 02).
[...] o curso de Educação do Campo te forma para você fazer uma formação e ser um educador capaz de fazer uma educação que ela é contextualizada com a realidade da vida do estudante. O curso superior é muito importante. É um curso também diferenciado. Uma vez que a existência do curso é parecida com a das EFAs, dos movimentos (MONITOR 04).

Evidenciamos ao longo desse trabalho a ausência de formação na PA. Diante dessa realidade, entendemos que os monitores recorrem aos seus saberes experienciais e os de suas trajetórias e experiências de vida como suporte para seu trabalho.

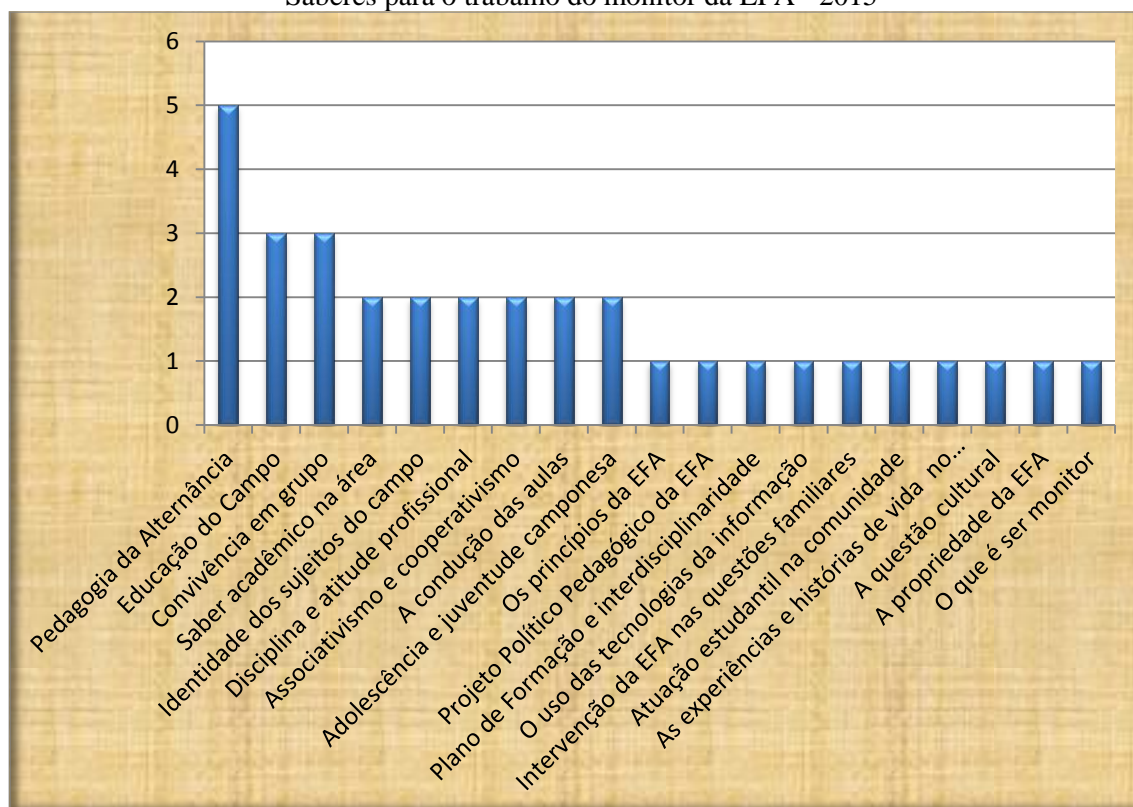
Os monitores novos também recorrem aos colegas de equipe, principalmente aos mais experientes, para tirar dúvidas e direcionar o trabalho pedagógico, principalmente na implementação dos Instrumentos Pedagógicos da PA, conforme aborda a Monitora 01: “Me deram experiência, me deram suporte. Todo pessoal daqui. Não só os mais experientes, todo mundo. Uma contribuição muito boa”.

Tanto na questão de produzir materiais, porque para trabalhar nessa área técnica, não tem material didático. A gente mesmo tinha que produzir, eles tinham materiais, já. Me passavam, me mostravam coisas novas, de pesquisa. E questão de metodologia em sala de aula, [...] então eu fui ouvindo e aprendendo, escutando e perguntando. Eu sou muito de perguntar, de pedir ajuda. Tem gente que não aceita ajuda e eu já sou de pedir. Então, qualquer ajuda para mim é bem vinda (MONITOR 04).

A ausência de um processo de formação permanente e regular faz com que os monitores, na atitude de atender às atribuições demandadas pelo cargo de monitor da EFA, construam e mobilizem saberes em diferentes espaços. A (re) construção de um programa de formação na PA deve observar essas fontes diversas de saberes e levá-las em consideração no processo formativo. As entrevistas propiciaram-nos um levantamento acerca de que tipo de saberes são importantes para o trabalho do monitor na atualidade.

Na tentativa de sistematizar os saberes ditos pelos monitores, consideramos no GRÁF. 1 a seguir a incidência dos saberes mais abordados pelos sete monitores como importantes para o monitor ter êxito no seu trabalho.

GRÁFICO 1
Saberes para o trabalho do monitor da EFA - 2015



Fonte: Elaboração própria a partir da tabulação dos dados (entrevistas com os monitores) - 2015.

Percebemos que, em geral, os saberes apontados como importantes para a prática profissional do monitor reafirmam a maioria dos temas propostos pelo documento CEFFAs (2013); conforme análise documental, esses saberes não destoam do plano curricular apresentado pelo Plano de Formação Pedagógica Inicial revisado há doze anos pelos CEFFAs. Contudo acrescentam algumas discussões com base na realidade vigente, como: identidade dos sujeitos do campo, Educação do Campo, o uso das tecnologias da informação e propriedade.

O saber da Pedagogia da Alternância continua sendo a principal demanda dos monitores por se tratar de uma forma diferenciada de ensinar, sendo mencionada por cinco sujeitos. A Educação do Campo emerge como um saber importante para a prática profissional das EFAs, assim como a convivência em grupo, que foram citados por três entrevistados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA PROBLEMATIZAR E NÃO FINALIZAR

A conclusão desta dissertação, como Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Educação do Campo, faz-me olhar para trás, refletir e analisar os passos dados por nós até chegar aqui. Vem à tona um processo de construção por mais que tivéssemos intencionalidades. Foram muitos os desafios encontrados e que fizeram dessa uma jornada única não só na vida do autor desta pesquisa, mas também na vida deste autor como filho de agricultores familiares, líder comunitário, educador, militante do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ex-monitor da EFA de Virgem da Lapa e ex-Assessor Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

Não podemos perder de vista para a finalização deste trabalho tais experiências profissionais e de vida que motivaram o nosso problema estudado. Foi o conhecimento íntimo da realidade de alguém que sentiu na pele o que é ser monitor e, como responsável pela sua formação, o que me impulsionou a submeter-me a essa ação única de refletir, analisar e propor um olhar mais sistematizado da realidade formativa dos monitores na PA.

Dessa forma, propus questionar de que forma os processos formativos implementados e adotados pela AMEFA contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância. Chegar a essa questão de pesquisa é a grande marca deste trabalho para minha experiência enquanto autor, pois me levou a entender que é preciso delimitar o que pesquisar fazendo o contrapeso com as condições materiais que vivenciamos. Eram muitos os desafios vivenciados no seio das EFAs que nos atraía nesse processo tentando-nos a alargar o campo de pesquisa, casar com aquela ou outra questão. Enfim, a realidade encontrada deixou-nos perplexos e com vontade de contribuir além de nossas possibilidades. Em suma, só foi possível entender de fato o que queríamos/poderíamos pesquisar a partir dos dados coletados junto aos monitores através das entrevistas semiestruturadas, o que nos aproxima da metodologia proposta pela PA também enquanto método de pesquisa, ou seja, partir dos dados da realidade para assim dar um tratamento científico aos pontos de aprofundamento. Esperamos que o ciclo da aprendizagem se complete com a problematização dos dados coletados junto ao Movimento das EFAs e Governo, podendo assim fazer gerar novas construções.

Investigamos os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha (MG), buscando analisar se esses processos têm contribuído (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional desses sujeitos. Nesse intuito, objetivamos também compreender como se processa historicamente a formação de monitores das EFAs no Médio Vale do Jequitinhonha (MG), caracterizar os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores dessas EFAs, buscando compreender sua estrutura, concepção e formas de implementação e, por fim, contribuir para a sistematização de uma avaliação, a partir do que dizem os monitores, com a finalidade de apresentar algum subsídio para (re) significar um Plano de Formação Inicial e Continuada dos Monitores das EFAs de Minas Gerais, com vistas nas transformações sociais, culturais e políticas, desafios e oportunidades emergentes nos últimos anos.

A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA (FPIM e PEP) têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições existentes desse Movimento interferem nesse processo fazendo com que não haja continuidade e periodicidade do processo de formação devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e as dificuldades de manutenção das EFAs, entre outras questões. Ou seja, tais processos fortalecem parcialmente à medida que conseguem formar monitores que permanecem nas EFAs, mas perdem a oportunidade de avançar conjuntamente diante da evasão dos monitores nas EFAs e, conseqüentemente, nos cursos.

A Formação Pedagógica Inicial de Monitores, a partir de análise documental de CEFFAs (2003) e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, é a formação ideal enquanto proposta, visto que permeia os requisitos básicos que um monitor necessita para o seu trabalho na EFA, como o estudo da PA e seus instrumentos pedagógicos, com o que se dá a principal atuação do monitor e os outros princípios: a associação, a formação integral e o desenvolvimento do meio. Observamos que o estudo desses princípios se dá de forma aprofundada, reflexiva, preenchendo os requisitos da Práxis defendida por Freire (2011), com uma ação-reflexão que aproxima e funde teoria e prática, trabalho e discussões teórico-reflexivas nas sessões formativas presenciais e atuação na EFA.

Dessa forma, ao terminar o curso, a EFA tem um monitor bem preparado, convicto de seu papel político-pedagógico na escola, que também será um monitor que conseguirá intervir no

processo e assessorar outras escolas. Constitui em um ganho para o Movimento em geral ter pessoas que conheçam da “raiz à flor” o processo educativo do sistema EFA. Notamos que o Plano de Formação Pedagógica Inicial vai além, propondo conhecer e aprofundar em temáticas essenciais para qualquer educador, como: as correntes pedagógicas, desenvolvimento sustentável, as relações humanas com os diversos atores, entre outras. Os dados coletados junto aos sete monitores reafirmam tal proposta temática, mas apontam a necessidade de inclusão de temas como a Educação do Campo (incluindo seu histórico, princípios, concepções e relação com a PA), identidade dos sujeitos do campo na atualidade, a juventude atual do campo e o uso das tecnologias da informação principalmente pelos jovens do campo na atual realidade, conforme sistematizado no GRAF. 01 do Capítulo V.

Se o curso fosse ofertado com todas as sessões presenciais em sequência, sem a Alternância, talvez resolvesse ou amenizasse alguns dos desafios na oferta do curso, como por exemplo, a evasão dos monitores durante a oferta da formação inicial, contudo percebemos que não traria tantos benefícios em uma atitude comparativa à proposta de formação apresentada e construída pelo Movimento CEFFAs e também com base na experiência que os sujeitos pesquisados tiveram. De toda sorte, não é algo que refutamos apressadamente, talvez em algum aspecto possa ter o seu valor, inclusive em circunstâncias emergenciais, contudo, fica óbvia a validade do “tripé dialético” (prática-teoria-prática) diante dos dados apontados neste trabalho.

Conseguimos perceber que esse curso atende ao perfil ideal para a formação do monitor da EFA e pelo documento analisado cumpre os requisitos de um curso superior em Pedagogia da Alternância em níveis de especialização ou extensão, conforme proposta de Begnami (2003), inclusive em carga horária. Mas por que um monitor se candidataria e permaneceria em um curso superior em PA para trabalhar na EFA? Entendemos que, ao se candidatar e permanecer em um curso (superior, ou não) como esse de quase três anos, o monitor deseja fazer carreira na EFA. Portanto, esse é o principal desafio. Não há no momento um plano de carreira que consiga atrair e assegurar o monitor para querer e conseguir permanecer nesse Movimento de forma digna. Como vimos, no levantamento feito no Capítulo IV, poucos permanecem e fazem carreira, mas aqueles com larga experiência que estão no Movimento são exatamente aqueles que contribuem mais para a continuidade do projeto EFA, inclusive recebendo, acompanhando e formando na prática profissional os novos monitores que chegam. Isso

sugere que o curso FPIM dentro da realidade atual e com as condições materiais que se têm, não é viável e a evasão será inevitável.

As parcerias entre instituições acadêmicas de ensino e Movimento EFA têm sido uma saída na oferta da formação referida e isso se constitui em um avanço histórico para essa finalidade. Contudo, é ainda uma ação que não garante e não resolve o problema da oferta da formação dos monitores como um todo de forma periódica e contínua, visto que se dão normalmente de formas pontuais e com prazo de encerramento, tendo assim que acessar novos editais e buscar outros projetos para captação de recursos, o que pode dar certo ou não.

Em nossa visão só um projeto de formação contínua e periódica casada a um plano de manutenção das EFAs financiado pelo Estado pode dar conta de manter um curso dessa envergadura e possibilitar condições de o monitor permanecer tanto na EFA como no curso, com as devidas ressalvas. É fundamental o papel do Estado para “elaborar políticas públicas que possam, entre outras condições, criar possibilidades para a formação dos docentes bem como criar condições para uma atuação digna” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 01) e humana nas EFAs para que possam promover com mais qualidade ainda tal prática educativa que se mostra a cada dia mais exitosa no cenário da Educação do Campo do Brasil.

Diante de tal realidade, fica claro porque a preferência da AMEFA nesse momento pela Formação Emergencial Pedagógica, com uma semana de formação de 40 horas. Essa semana dá as condições mínimas de formação para que o monitor consiga desenvolver seu trabalho, principalmente em relação à PA e o positivo é que ela consegue envolver todos os monitores da EFA de uma vez só, possibilitando um encontro coletivo e a troca de experiências entre os pares. Isso nos faz concluir que, do ponto de vista do uso dos recursos materiais, se ganha, tendo em vista que são escassos. Contudo, pelo tempo limitado não se consegue aprofundar, sobretudo nas questões políticas e filosóficas importantes do Movimento e ainda se perde a oportunidade de formar um monitor-pesquisador, visto que é uma formação com cunho empírico, com oficinas para aprender a fazer na prática. Outro limite dessa formação é a continuidade das discussões diante de um processo, devido às lacunas de tempo entre um encontro e outro. Se a AMEFA conseguir realizar pelo menos um ou dois encontros por ano já será razoável. Em suma, percebemos que a FEP contempla em termos temáticos uma parte do Plano de Formação Inicial, sem o aprofundamento necessário, ao passo que a FPIM contempla e vai além da FEP.

A FEP tem como característica a motivação dos monitores para a prática, contudo, devemos ressaltar que a motivação do monitor em si não é suficiente se o processo de formação não for contínuo e aprofundado posteriormente, pelo contrário, ela pode se tornar uma frustração. Essa motivação se constitui em um ponto de partida para a continuidade do processo de formação.

Uma ação interessante para a realização das FEPs que pudemos perceber é o levantamento de temas com todas as EFAs diante da realidade vivenciada pelos monitores para compor o planejamento do encontro. Isso é um indício de uma construção coletiva. O diagnóstico é feito normalmente através dos diretores das EFAs para as FEPs, o que pode não refletir a real necessidade que vive o monitor se o diretor não fizer o mesmo processo (coletivo) dentro da EFA. É alguém que fala por eles, não eles mesmos. Aqui podemos lembrar Tardif (2012) quando ressalta a importância de ouvir os professores em seu cotidiano profissional e levar tais saberes em consideração na (re) formulação de programas de formação.

Percebemos o impacto que é o curso de FPIM na vida dos monitores que dão sequência na formação, mas não vemos esses processos em uma relação de hierarquia. São experiências que se complementam. As duas práticas podem ser aproveitadas em um programa de formação a curto, médio e longo prazo. A sequência formativa proposta pelo Monitor 02, dentro de um programa de formação seguro para o monitor, parece-nos ser passível de pauta de discussão da AMEFA e do Movimento como um todo. Ou seja, manter a FEP aos monitores que ingressam nas EFAs anualmente para que se tenha certa compreensão do que fazer e depois se aprofundar na FPIM com determinado tempo, considerando as questões já postas.

Percebemos a partir das entrevistas que os monitores das EFAs têm necessidade de se encontrar, trocar experiências e fortalecer a sua classe. Há muitas propostas que podem ser ditas, como a formação de uma associação, a construção de um sindicato, enfim, uma auto-organização, mas seria utópico a nosso ver pensar nessa possibilidade se os monitores não constroem carreira no Movimento. Provavelmente, vão começar uma discussão que não dará continuidade, causando certa frustração do próprio Movimento. Contudo, diante de um apoio digno do Estado, de forma equiparada legalmente às outras escolas públicas, federais ou estaduais, essa se torna uma opção muito realista e proveitosa. Enquanto isso não acontece, a proposição se direciona às instâncias AMEFA e UNEFAB no sentido de um estudo jurídico e

encaminhamentos de como poder reconhecer e valorizar a profissão de monitor da EFA dentro de suas especificidades e com direitos diferenciados de educador.

Enfim, a nossa principal proposição aqui se direciona ao Governo, tanto ao legislativo quanto ao executivo, preferencialmente estadual e/ou federal, visto que consegue abarcar um número maior de escolas, a partir de uma ação coletiva. É claro, diante da descrição e discussão bibliográfica deste trabalho, que a EFA presta um “serviço” à comunidade camponesa, um trabalho “público” sem retorno lucrativo algum, com a oferta de um direito constitucional, a educação. A EFA só existe porque a educação ofertada pelo Estado não atende às necessidades e projetos de vida dos jovens e famílias do campo. Nesse caso, percebemos que ao se organizarem e lutarem por esse projeto educativo, *as famílias cumprem* o Art. 205 da CF de 1988: “A educação, direito de todos e dever do *Estado* e da *família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; *o Estado não*.

Portanto, as EFAs cobrem uma lacuna do Estado que tem o dever de ofertar educação de qualidade a todos, sem distinção de raça, cor, classe social, espaço geográfico (campo e cidade) etc., porém, ao fazer isso, essas escolas não têm o apoio necessário do próprio Estado para tal. Isso nos parece uma grande contradição e ainda injusta. Legalmente, é necessário rever os artigos 19 e 20 da LDB (Lei 9494/1996) e assim estabelecer um financiamento regular e contínuo das EFAs de acordo com suas necessidades e especificidades, no mínimo equiparando o apoio dado às escolas convencionais em geral e o salário e condições ofertadas a qualquer educador desse sistema. Contudo, cabe afirmar que é necessário preservar a autonomia das famílias, associações gestoras das EFAs, do Movimento..., caso contrário é um apoio que pode inviabilizar o que há de mais importante nesse Movimento, o envolvimento das famílias e as suas decisões diante daquilo que entendem ser o melhor para a educação dos seus filhos e para o desenvolvimento do campo, incluindo sua permanência ali.

É preciso superar a contradição de que as EFAs lutam pelos direitos dos povos do campo, mas não conseguem oferecer o direito de condições dignas de trabalho aos monitores. Enfim, entendemos que os desafios apontados, sobretudo, a falta de um financiamento adequado dessas escolas interferem negativamente nas condições de trabalho e no processo de formação dos monitores das EFAs de Minas Gerais na PA.

Como vimos na parte introdutória desta pesquisa, há poucas pesquisas no âmbito da formação dos monitores na PA, aliás, identificamos apenas os estudos dissertativos de Begnami (2003) e Jesus (2007), além da tese de Araújo (2013) na perspectiva da formação superior dos monitores. Esse último trabalho é uma grande referência na perspectiva de se discutir a formação da PA em nível superior. O nosso estudo permitiu dialogar com esses autores, principalmente os dois primeiros que pautam a formação do monitor na PA. Pudemos ver que as pesquisas se diferenciam por serem contextos, abrangências e sujeitos diferentes, mas se encontram no entendimento da importância vital da formação dos monitores como parte preponderante para a afirmação do projeto EFA e seus princípios.

Neste estudo que realizamos, foram muitas as questões que nos atraíram, envolviam enquanto pesquisador e que entendemos merecedoras da atenção da ação de pesquisa para uma ação-reflexão científica. Nesse caso, sugerimos temas que não conseguimos aprofundar e que achamos de extrema importância. O primeiro deles é o financiamento das EFAs pelo Estado. Para isso, é importante reunir cada vez mais dados que mostram claramente a importância das EFAs para a Educação do Campo, para a sociedade e para o próprio Estado no sentido de uma abordagem política mais segura e sistematizada. Em seguida, apontamos como segunda questão a necessidade de discutir acerca das questões que envolvem o trabalho do monitor, no sentido de problematizar as suas condições profissionais no que tange ao desenvolvimento de suas atribuições e, principalmente, acerca da relação vida profissional/pessoal, o que inclui a discussão da gestão do tempo dentro da EFA e do direito legal trabalhista, aspirando assim a um maior equilíbrio e à satisfação de ambas as partes. Uma metodologia ideal para esse trabalho deve incluir instrumentos que possibilitam ouvir os monitores. Mesmo com um plano de carreira digno, se essa segunda questão não for discutida, a profissão continuará fragilizada, propiciando a rotatividade.

Uma terceira questão que apontamos é acerca dos saberes dos monitores, o Plano de Formação (currículo), que, embora discutido na última parte do Capítulo V, precisa ser melhor problematizada, tendo como perspectiva os saberes das histórias de vida, prática profissional, das experiências formativas, entre outros. Estudos nessa temática podem contribuir tanto para alterar e (re) significar o Plano das formações com uma maior aproximação e contribuição ao Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, como para o planejamento, monitoramento, avaliação e valorização do trabalho do monitor em todos os aspectos dentro do sistema EFA, desde o processo seletivo até a sua carreira nesse

projeto, entendendo a complexidade de sua atuação, como aborda Gimonet (2007). Existem outras questões, mas entendemos que as três apontadas podem contribuir não só para dar conta de um processo formativo dos monitores de forma regular, periódica e exitosa, mas também alavancar ainda mais o processo de promoção e afirmação do projeto das EFAs como política pública da Educação do Campo do Médio Jequitinhonha, Minas Gerais e quiçá do Brasil.

Ademais, além das principais questões apontadas pela nossa pesquisa, outras preocupações foram relatadas pelos monitores como fatores que desmotivam a continuar no trabalho da EFA, que, oportunamente, poderão ser exploradas em outras pesquisas e discussões, tais como:

- a) a política de seleção de alunos visando à quantidade para a manutenção da EFA através do Programa Bolsa Aluno tem atraído um perfil de jovens desinteressados pelo Projeto Político Pedagógico defendido historicamente pelas EFAs com as questões de valorização e luta por vida digna no campo;
- b) a desarticulação dos monitores dificulta buscar melhorias para a classe;
- c) a ausência da participação das famílias na escola prejudica o processo de gestão associativa da escola;
- d) a falta de diversificação na oferta de cursos profissionalizantes pela EFA;
- e) a falta de privacidade nos alojamentos para estadia dos monitores na EFA prejudica a privacidade dos monitores;
- f) os monitores que não se identificam com o projeto da EFA e apresentam descompromisso com as atividades;
- g) a relação com juventude camponesa atual, principalmente no tocante às relações com as novas tecnologias e redes sociais;
- h) a relação com conflitos nas relações cotidianas da EFA;
- i) a perseguição por parte de pessoas da comunidade onde está inserida a EFA, que vão contra a luta de direitos dos agricultores.

A nosso ver, o PPEP se apresenta como um riquíssimo instrumento de construção do conhecimento seja pela pesquisa ou pela experimentação. Como tal, um monitor que passa por esse processo do planejar, pensar, escrever, experimentar, avaliar e sistematizar está minimamente pronto para enfrentar qualquer problema na complexidade de situações que

acontecem no cotidiano da EFA a tal ponto de fazer de um problema uma nova oportunidade de avanço e construção do novo conhecimento para a EFA.

Devemos enaltecer o fato de que o Movimento das EFAs, mesmo enfrentando as adversidades de sobreviver em um país capitalista, sem recursos seguros e dignos, é capaz de criar alternativas e de construir projetos diferenciados de formação para seus monitores. O Movimento tem como base as necessidades vivenciadas na sua realidade e o acúmulo histórico da Alternância na oferta, (re) construção de um plano de formação para seus monitores, estudantes, famílias e parceiros. Pudemos perceber isso nas linhas e entrelinhas da proposta de Formação Pedagógica Inicial e na FEP, sobretudo no dito (e não dito) pelos sujeitos que narraram suas histórias de formação na Alternância.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2 ed. 1999. Disponível em: <https://mega.co.nz/#!0Vs0CTpT!V0R2V2bHtXiE_Y08-temSzTaYasEH_AFidVUn7sp6FY>. Acesso em: 04 jul. 2014.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora. Editora Autores Associados, 1980. Disponível em: <<https://sandramaggio.files.wordpress.com/2011/03/conversas-com-quem-gosta-de-ensinar-rubem-alves.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- ALVES, Wanderson F. *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. São Paulo (SP): Educação e Pesquisa, v.33, n.2, 2007, p. 263-280, maio/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2013.
- AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas. *Estatuto Social*. Divinópolis (MG), 22 de março de 2003, ps. 17.
- ANTUNES-ROCHA, Maria I.; SANTOS, IDALINO F. dos. Marcos regulatórios da Educação do Campo no Brasil: análise e percepções. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Ano 6 - nº 11, julho, 2011, p. 17-23.
- ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo*, 2010. Disponível em: <<https://educacao.mg.gov.br/gtcampo1/wp-content/uploads/2012/05/produtivo-pela-UFMG.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.
- ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Palestra na Formação Emergencial Pedagógica da EFA de Natalândia: História, Conceitos e Princípios da Educação do Campo*. Realizado dia 28 de maio. Natalândia: AMEFA, 2014.
- ANTUNES-ROCHA, Maria I. Prefácio. In: BEGNAMI, João B. e BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013.
- ARAÚJO, Sandra R. M. de. *Educadores do Campo: descobrindo os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 19, p. 131-144, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero34.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- ARAÚJO, Sandra R. M. de. *Estudos sobre os CEFFAs no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas*. Salvador-BA: [s.n.], Universidade do Estado da Bahia, 2013. Não publicado.
- ARAÚJO, Sandra R. M. de. *Formação de Educadores do Campo: um Estudo sobre a Experiência de Formação Inicial para os Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado Da Bahia*. Tese de doutorado em Educação e Contemporaneidade. Salvador-BA: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Pedagogia do Oprimido*. In: Caldart *et al.* (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 555-563.

ARROYO, Miguel G. *Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão I. J.; MOLINA, Mônica C. *Por uma educação básica do campo: Memória*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1), p. 07-09.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). *Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003: Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais*. Diário do Legislativo, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2003/04/L20030401.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

AUED, Bernardete W. (Org). *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009, p. 41-51.

BARBOSA, Willer A., RIBEIRO, Simone da S. & BEGNAMI, João B. B. *Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver*. Belo Horizonte: AMEFA, Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local, n. 1, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, João B. & PEIXOTO, Luiz da S. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, João B. e BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013. p. 263-269.

BEGNAMI, João Batista (consultor). *Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil - CEFFAs*. Edital Público n. 07/13 - SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Departamento De Educação Para A Cidadania Diversidade e Inclusão, Coordenação Geral de Educação do Campo, junho de 2013.

BEGNAMI, João. B. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias*. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 318f.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BORG, W. R.; GALL, M. D.; GALL, J. P. Síntese e tradução do capítulo *Collecting research data with questionnaires and interviews* (Recolher dados de investigação com questionários e entrevistas). In: *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA, 1996, pp. 287-326.

BORGES, Cecília. *Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares*. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ac24IidxSiYJ:26reuniaio.anped.org.br/trabalhos/ceciliamariaferreiraborges.rtf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*: Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_Lr_mW7Sg88J:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13214%26Itemid%3D+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. *Manual de Operações: PRONERA*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 01: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 36: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002: Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: Secad, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2013: Sinopses Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 16 de março de 2015.

BRASIL. *Lei 11.129/2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem*. Brasília, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=11D2A6BBD478E73D68115CC306AE9AFA.node2?codteor=535652&filename=LegislacaoCitada+-MPV+411/2007>. Acesso em 28 fev. 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.695/2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.* Diário Oficial, Brasília - DF, 26 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo e sobre o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária.* Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 30 out. 2013.

BURGHGRAVE, Thierry de. *Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 220f.

BURGHGRAVE, Thierry de. *Vagabundos, não senhor: cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do campo.* Orizona (GO): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2011.

CALDART, Roseli S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. & JESUS, Sonia M. S. A. de. *Coleção Por uma Educação do Campo*, nº 5. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento. In: Caldart et al (Org). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 548-555.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Jorge E. et al. (Orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas.* Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 19 -25.

CALIARI, Rogério O. *Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.* Dissertação de Mestrado em administração. UFLA, Lavras - MG, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila O. H.; BAPTISTA, Maria do S. X. *Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste.* In: Anais do XXI Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste - EPENN, Recife (PE), 2013.

CALVÓ, Pedro P. A vitalidade do movimento dos CEFFA. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro P. *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.* Belo Horizonte (MG): O Lutador, 2010. p. 109-134.

CALVÓ, Pedro P. Introdução. In: *Alternância e Desenvolvimento*. Salvador (BA): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 1999, p. 15-25.

CALVÓ, Pedro P. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília (DF): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 2005, p. 22-36.

CEFFAs. *Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores*: guia de orientação para as regionais. Brasília, 2003.

CEFFAs. PPEP: Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil; Arcafar Sul; Arcafar Nordeste-Norte, 2010.

CIAVATTA, Maria & LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: Caldart et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 563-571.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. *Texto-Base*. Brasília, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre a educação rural no Brasil*: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

DUARTE, Lister P., GIORGI, Ana P. P. C. & VIEIRA, José V. *Elaboração Participativa de Projetos*: a comunidade com autonomia para decidir seus rumos. Belo Horizonte: AMEFA, 2005.

FERNANDES, Bernardo M. *Os campos da pesquisa em educação do campo*: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2005. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/26292119/1799913715/name/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel G. &

FERNANDES, Bernardo M. (Org.) *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2), p. 27-36.

FERNANDES, Bernardo M. Prefácio - Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I., MARTINS, Maria de F. A. & MARTINS, Aracy A. (Org.) *Territórios educativos na educação do campo*: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 15-20.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional - Por uma Educação Básica do Campo: Texto preparatório. In: GONZALEZ, Miguel A.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional - Por uma Educação Básica do Campo: Texto preparatório. In: GONZALEZ, Miguel A.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Fonec, 2010. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

FRANÇA, Jilton V. de & BURGHGRAVE, Thierry de. A profissão do(a) monitor de CEFFA: a busca do reconhecimento. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil Ano 2 - nº 4, julho 2007, p. 39-46.

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva Jardim. *Inserção Socioprofissional de Jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva. Os CEFFAs e a Educação do Campo. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Ano 6 - nº 11, julho, 2011, p. 28-39.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 15ª ed., 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Cristiane B. de. *A Escola no Horizonte de Jovens Camponeses Estudantes de uma Escola Família Agrícola*. Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010.

FREITAS, Gilmar V. *A organização e a participação estudantil no processo de auto-formação e funcionamento da escola: a experiência da associação de estudantes da Escola Família Agroecológica de Araçuaí*. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (monografia) do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

FREITAS, Helena C. L. de. *A (nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada*. Campinas: Educ. Soc., vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1203-1230.

FREITAS, Maria T. A. *A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios*. Revista Vertentes, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37. Disponível em:

<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em 13 jul. 2014.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Os CEFFA, uma Iniciativa das Famílias Rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro P. *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte (MG): O Lutador, 2010. p. 21-56.

GATTI, Bernadete A. Análises das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: GARCIA, Walter E (Org.). *Bernadete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora*. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2011. p. 185-204.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: *Alternância e Desenvolvimento*. Salvador (BA): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 1999, p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR, Coleção AIDEFA, 2007.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. *Resolução N° 684 de 4 de julho de 2005: Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação (SEE), 2005.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg#>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

JESUS, Janinha G de. *Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância*. Dissertação de mestrado em Educação. Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

JESUS, Janinha G. de. Dialogando com a formação e os saberes dos monitores da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, João B. e BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona - GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013, p. 191-197.

JESUS, Janinha G. de. *Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazes do campo*. Vitória (ES): GM, 2011.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo. R.; CALDART, Roseli. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel.; MOLINA, Mônica. C (org.). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, Sérgio C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LORENZINI, José L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. *In: Revista da Formação por Alternância*. Ano 2 - nº 4, julho 2007, UNEFAB, p.25-38.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2. ed., 2013.

MARTINS, Maria de F. A. Apresentação: A prática da e na Alternância no curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC). In: BEGNAMI, João B. e BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013.

MATTOS, Beatriz, H. O. de M. *Educação do Campo e práticas educativas com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza (CE): Universidade Federal do Ceará, 2010.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Cadernos SECAD, 2007.

MENEZES, Rachel R. *As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória (ES), 2013. 172f.

MENEZES-NETO, Antônio J. de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy A. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2009, p. 25-38.

MOLINA, Mônica C. Posfácio - Educação do Campo: novas práticas construindo Novos Territórios. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I., MARTINS, Maria de F. A. & MARTINS, Aracy A. (Org.) *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 239-250.

MOURA, Alda A. V. *A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da UNIMONTES*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOURA, Terciana V. *Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?* In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal-RN. Anais da XX EPENN, 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro. G. do. *Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci*. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 4, p. 97-116, 2009.

NOSELLA, Paolo. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. *In: Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 2 - nº 4, julho 2007, p. 06-17.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória (ES): Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (EDUFES), 2013.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2007.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). São Paulo: - PUC/SP, 1977. 204f.

PESSOTI, Alda L. *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino Rural*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1978. 195f.

QUEIROZ, João B. P. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissionalizante*. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília (DF): UnB, 2004. 210f.

QUEIROZ, João B. P. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizono-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013. p. 137-165.

QUEIROZ, João B. P. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado em educação - Goiânia-Go: Universidade Federal de Goiás, 1997. 277f.

RAMALHO, Maria N. M. *Na roça, na raça... Eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha*. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

RIBEIRO, Eduardo M.; GALIZONI, Flávia M. Jequitinhonha: Terra, lavoura e migração no Alto Jequitinhonha. In: RIBEIRO, Eduardo M. (Org.). *Sete Estudos sobre a Agricultura Familiar do Vale do Jequitinhonha*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 25-44.

RIBEIRO, Eduardo M. Introdução. In: RIBEIRO, Eduardo M. (Org.). *Sete Estudos sobre a Agricultura Familiar do Vale do Jequitinhonha*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 17-23.

ROCHA, Antônio B. Palavras iniciais. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizono - GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013.

SANTANA, Maiane S. da S. *Vivências e Desafios da Iniciação à Docência: o que dizem as egressas do PIBID/UFRB*. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2013.

SANTOS, Cláudio E. F. dos. *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. Tese de doutorado em Educação. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.

SANTOS, Idalino F. dos; BEGNAMI, João B.; FRANCA, Marinalva J. Histórico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA. In: SANTOS, Idalino F. dos; BEGNAMI, João B.; FRANCA, Marinalva J. *Escola Família Agrícola: construindo educação e cidadania no campo. História dos 20 anos (1983-2003) da caminhada das EFAs em Minas Gerais e 10 anos da AMEFA (1993-2003)*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004, p. 59-71.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J., ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria L. P. B. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, pp. 151-166.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda. M.; FOERSTE, Erineu. Educador do Campo um Intelectual Orgânico? (Memórias em Imagens de D. Arlete). In: *IV CIPS - Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, Campinas. Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012*.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 2302. Estabelece o valor per capita de bolsas aos alunos do ensino fundamental e médio do Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFA - do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 684. Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Fábio D. S.; GOMES, Celma B. Educação do campo: em busca de uma política pública para formação de professores do campo. In: *III Seminário Políticas Sociais e Cidadania (Seminário Internacional)*, 2010, Salvador. *III Seminário Políticas Sociais e Cidadania (Seminário Internacional)*, 2010. Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao7/207-fabio.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de L.; TRINDADE, Glademir A. *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa da USP, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TEIXEIRA, Inês da A. de C. Entre inquietações e quietude: nas cartas, a pesquisa. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013. p. 105-135.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). *Relatório das Atividades Realizadas: IV Congresso Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil*. UNEFAB, 2013.

VEIGA, José E. da. *Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, 304p.

VENDRAMINI, Célia R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-dialética. In: Molina, Mônica C. (Org). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA)/Ministério da Educação (MEC), 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19ª ed., 1989, p. 02-26.

ZAMBERLAN, Sergio. “*O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família*”: participação e relações de poder. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 191f.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Questionário aplicado aos monitores das EFAs de Minas Gerais

Amargosa-BA, 14 de maio de 2014.

Caríssimo/a Monitor/Monitora,

Fui monitor da EFA de Virgem da Lapa e trabalho na Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) desde 2008. Atualmente, estou cursando o Mestrado em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Estou interessado em investigar e compreender os saberes dos monitores construídos e mobilizados na sua atuação profissional da EFA. Nesse sentido, estou enviando esse questionário e gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo-o. O questionário está sendo enviado a todos/as os/as monitores/as das EFAs de Minas Gerais, com vistas a nos oportunizar construir um panorama atual dos monitores das EFAs no estado e possibilitar a sistematização de dados que possam fundamentar políticas de melhorias profissionais e formativas para esses educadores.

O questionário faz parte da referida pesquisa de mestrado e os dados serão utilizados para fundamentação da dissertação que estamos construindo, a ser defendida no final do curso. As suas respostas serão apenas para essa finalidade e tratadas sigilosamente em qualquer tipo de relatório. Assim que concluir o relatório da pesquisa, devolvarei os resultados sistematizados a você e espero que de alguma forma possa ser útil para a melhoria do trabalho dos monitores das EFAs como um todo.

Desde já agradeço e ficarei aguardando o questionário preenchido até o dia 23 de maio de 2014.

Cordialmente,

*Autor: Gilmar Vieira Freitas
Orientador: Prof. Fábio Josué Santos*

QUESTIONÁRIO

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo: a.() Masculino b.() Feminino

1.3 Estado Civil: a.() Solteiro; b.() Casado c.() Divorciado d.() Viúvo; e.() Outro: _

1.4 Possui filhos? a. () Não b. () Sim. Quantos? _____

1.5 Residência atual: a. () Na área da EFA b. () No campo c. () Na cidade

1.6 Município em que reside: _____

1.7 Município em que trabalha: _____

1.8 Distância aproximada entre local de residência e escola onde trabalha, em Km: _____

2. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 Há quanto tempo você leciona?

- a. () Menos de um ano
 b. () De um a dois anos
 c. () De três a cinco anos
 d. () De seis a dez anos
 e. () De onze a vinte anos
 f. () Mais de vinte anos

2.2 Há quanto tempo leciona em escola do campo?

- a. () Menos de um ano
 b. () De um a dois anos
 c. () De três a cinco anos
 d. () De seis a dez anos
 e. () De onze a vinte anos
 f. () Mais de vinte anos

2.3 Há quantos anos você trabalha como monitor de EFA (somando períodos descontínuos, se for o caso)?

- a. () Menos de um ano
 b. () De um a dois anos
 c. () De três a cinco anos
 d. () De seis a dez anos
 e. () De onze a vinte anos
 f. () Mais de vinte anos

2.4 Você é contratado para trabalhar na EFA quantas horas por semana?: _____

2.5 Nome da EFA em que trabalha: _____

2.6 Função exercida na Escola: _____

2.7 Área de atuação como monitor (*marque mais de uma se for o caso*):

- a. () Pedagógico b. () Administrativo c. () Agropecuária

2.8 Além do trabalho na EFA, você trabalha em alguma outra escola: a. () Não b. () Sim.

Em caso afirmativo, qual? _____

3 . INFORMAÇÕES SOBRE A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR

3.1 Ensino Fundamental - séries finais (antiga 5ª a 8ª série):

Ano de Conclusão: _____ Município: _____

Instituição: _____

3.2 Ensino Médio:

Ano de Conclusão: _____ Município: _____

Instituição: _____

Nome do curso: _____

3.3 Graduação: () Cursando () Concluída () Ainda não comecei (*nesse caso, deixe em branco a seguir*)

Nome do Curso: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____

Instituição: _____

Obs: Preencher o item 3.4 somente se tiver concluído ou cursando mais de uma graduação.

3.4 Graduação: () Cursando () Concluída

Nome do Curso: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____

Instituição: _____

3.5 Pós-Graduação:

a) Especialização: () Cursando () Concluída () Ainda não comecei (*nesse caso, deixe em branco a seguir*)

Nome do Curso: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____

Instituição: _____

b) Mestrado: () Cursando () Concluído () Ainda não comecei (*nesse caso, deixe em branco a seguir*)

Área de Conhecimento: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____

Instituição: _____

Título da dissertação: _____

3.6 Participou de alguma Formação Pedagógica em Pedagogia da Alternância ofertada pela AMEFA?

() Não () Sim () Cursando

Caso tenha respondido “Sim” ou “Cursando” acima, favor indicar:

Nome do curso: _____ Carga horária do curso: _____ h

Nome da instituição: _____

Concluiu ou conclui o curso em que ano? _____ Onde? _____

3.7 Já participou de alguma formação em Educação do Campo?

() Não () Sim () Cursando

Caso tenha respondido “Sim” ou “Cursando” acima, favor indicar:

Nome do curso: _____ Carga horária do curso: _____ h

Nome da instituição: _____

Concluiu ou conclui o curso em que ano? _____ Onde? _____

Muito Obrigado pela sua colaboração!!!
Gilmar Vieira Freitas &
Prof. Fábio Josué Santos/UFRB

APÊNDICE 02: Roteiro de Entrevista Semiestruturada¹¹¹

Questões da trajetória de vida pessoal e profissional

- 1) O que tem a dizer sobre a sua ligação pessoal com o campo?
- 2) E com a educação?
- 3) E com a educação do campo?
- 4) O que tem a dizer da sua experiência como estudante da EFA?
- 5) O que tem a dizer sobre a sua ligação com o Movimento das EFAs?
 - Como você conheceu a experiência das EFAs?
 - O que **motivou** você a trabalhar nesse Movimento?
 - O que **desmotiva** você a permanecer?
 - Que elementos importantes, gostariam de destacar na sua atuação como monitor da EFA?

Questões sobre análise da formação em relação à PA e EC

1. Qual a importância da formação na PA para o seu trabalho como monitor da EFA?
2. Qual a importância da licenciatura em Educação do Campo para o seu trabalho como monitor da EFA?
3. Como você analisa a formação ofertada aos monitores na atualidade?
 - Principais desafios e perspectivas que você percebe sobre a formação de monitores no cenário atual?
 - Saberes mais importantes para o seu trabalho que você procura na formação de monitores?
4. O que tem a dizer sobre os momentos de formação em que participou?

Questões sobre avaliação e ressignificação da formação atual

1. Como você imagina um processo de formação inicial e continuada para os monitores das EFAs do Jequitinhonha?
 - Que saberes são importantes para um monitor trabalhar em uma EFA e no campo?
 - Que currículo uma formação inicial e continuada deve priorizar?
 - Que metodologia
 - Que formato: a formação inicial pedagógica, a formação emergencial ou outra?
 - Se outra, que considerações?
 - Que bases teóricas, epistemológicas, são importantes para o trabalho de monitor?

¹¹¹ Esse roteiro apresentado no Apêndice 02 foi aplicado com monitores ex-alunos de EFA que são egressos/alunos de licenciaturas em Educação do Campo. Em geral, são essas as questões trabalhadas nas entrevistas, mas o roteiro muda de acordo com os outros sujeitos que apresentaram especificidades diferentes, como o exercício de cargos de coordenação e o fato de não serem egressos de EFA.

APÊNDICE 03: Tabela 28 - Distribuição do número e percentual dos sujeitos da pesquisa, por município de residência - 2014.

Município em que reside	Frequência	%
São Francisco	12	10,9
Araçuaí	9	8,2
Cruzília	8	7,3
Itinga	8	7,3
Comercinho	6	5,49
Ervália	4	3,65
Malacacheta	4	3,65
Taiobeiras	4	3,65
Veredinha	4	3,65
Itaipé	3	2,75
Itaobim	3	2,75
Medina	3	2,75
Rio Pardo de Minas	3	2,75
Santa Fé de Minas	3	2,75
Acaiaca	2	1,81
João Pinheiro	2	1,81
Natalândia	2	1,81
Simonésia	2	1,81
Turmalina	2	1,81
Virgem da Lapa	2	1,81
Acaiaca e Catas Altas da Noruega	1	0,9
Araponga	1	0,9
Buritis	1	0,9
Canaã	1	0,9
Caráí	1	0,9
Catas Altas da Noruega e Espera Feliz	1	0,9
Catuji	1	0,9
Chapada do Norte	1	0,9
Conceição de Ipanema e Simonésia	1	0,9
Coronel Murta	1	0,9
Curral de Dentro	1	0,9
Durandé	1	0,9
Franciscópolis	1	0,9
Mariana e Catas Altas da Noruega	1	0,9
Ouro Verde de Minas	1	0,9
Ponte Nova	1	0,9
Ponto dos Volantes	1	0,9
Santana do Manhuaçu	1	0,9
São José do Goiabal	1	0,9
São José do Mantimento	1	0,9
Sem Peixe	1	0,9
Setubinha	1	0,9
Taiobeiras e O. Verde de Minas	1	0,9
Viçosa	1	0,9
Total	110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

APÊNDICE 04: TABELA 29 - Distribuição percentual dos cursos frequentados (em andamento) pelos monitores das EFAs na pós-graduação (mestrado) - 2014.

Mestrado			
Cursos em andamento	Nome da dissertação	Frequência	%
Direito Constitucional	A possibilidade de criação de município: inconstitucionalidade incidental da norma paradigma de confronto	01	0,9
Gestão Ambiental	<i>Não respondeu</i>	01	0,9
Ainda não começou	-	108	98,2
TOTAL		110	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos questionários.

ANEXOS

ANEXO 01: QUADRO 07 - O caminho metodológico para a construção e implementação do Plano de Estudos (PE)

TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE	COMENTÁRIOS
1º passo: Preparação da equipe de monitores	-	Esse passo se constitui em um importante momento de planejamento de um determinado tema do PE. O ponto de partida é o Plano de Formação ¹¹² construído junto aos alunos e famílias, no qual encontramos, além do tema, os objetivos a serem alcançados e os pontos a serem focados.
2º passo: Momento de motivação do tema	-	Importante momento de discussão e reflexão acerca do tema em que terá como produto a elaboração de roteiro de pesquisa, construído pelos estudantes, com o acompanhamento de um ou dois monitores.
3º passo: Preparação para a pesquisa do PE no Tempo Comunidade	-	É um momento decisivo para uma pesquisa com êxito, pois, quando o estudante vai para casa sem entender bem o que e como pesquisar, os resultados comprometem o aprofundamento das informações posteriormente. Ocorre a entrega do roteiro de pesquisa sistematizado para cada estudante e planejamento da realização da pesquisa do PE na estadia familiar. Aqui exige o uso de outro instrumento da Alternância, o Caderno de Acompanhamento.
-	4º passo: Realização da pesquisa do PE junto à família e/ou comunidade	Chamemos a atenção nesse passo para o papel da equipe de monitores que deve estar atenta durante a realização das Visitas às Famílias e Comunidades e no contato habitual com as famílias das EFAs no sentido de monitorar e entender a atuação do estudante durante a pesquisa do PE no Tempo Comunidade.
-	5º passo: Elaboração da Síntese Individual e Coletiva	São elaboradas duas sínteses (uma das informações de cada aluno e outra com os dados gerais coletados pela turma), a partir da orientação dos monitores responsáveis. Importante momento para o trabalho de redação.
6º passo: Acompanhamento Personalizado: apreciação do Caderno de Acompanhamento - CA e do PE - organização do Caderno da Realidade	-	O início do funcionamento da sessão escolar deve ser com a Tutoria, acompanhamento personalizado dos educandos, no qual o monitor aprecia o CA, o texto sobre o PE e orienta a organização do Caderno da Realidade.

Fonte: Elaboração própria a partir de UNEFAB (2008; apud FRANCA-BEGNAMI, 2010).

¹¹² Plano de Formação é o currículo da EFA. Nesse documento, consta a organização das alternâncias, articulação dos instrumentos, entre outras atividades pedagógicas (FREITAS, 2012).

ANEXO 02: Plano Curricular da Formação Pedagógica Inicial de Monitores

PRIMEIRO ANO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL						
Módulo	TEMA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES METODOLOGIA	CO-ANIMAÇÃO	INTER-SESSÃO Pesquisa da alternância	CH
I	O/a monitor/a e a Associação	1. História de vida escrita e socializada (Caderno de Acompanhamento do Monitor). 2. Histórico da associação local, regional, nacional e internacional. 3. Apresentação do Plano de Formação Pedagógica Inicial - com as datas e coanimadores.	1. Apresentação dos participantes; 2. Organização da sessão; 3. Colocação em comum: História de vida de cada um, e História da Associação local. 4. Trabalho em Grupos: Associação regional, Nacional e Internacional e Socialização com debates. 5. Palestra: “Evolução Expansão e o contexto sócio-político-econômico dos CEFFAs no mundo”. 6. Exposição sobre o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores. 7. Síntese do módulo 8. Preparação do período no meio socio-profissional 9. Avaliação	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional Intervenção: por exemplo: Presidente da Regional	Para o 1º Módulo - Ficha de inscrição. - História de Vida	20
II	O/a monitor/a e o processo ensino-aprendizagem	1. Colocação em comum. 2. Como preparar e dar uma aula no CEFFA. 3. Preparação e uso de material didático. 4. Processo ensino-aprendizagem. 5. Exercício (tarefas). 6. Avaliação formativa.	1. Abertura e organização da sessão. 2. Colocação em comum: aula(s) observada(s) e aula(s) lecionada(s). 3. Trabalho de grupo - oficina de preparação de aula. 4. Espaço para exposição de aulas e debates 5. Oficina - Como elaborar e utilizar recursos didáticos 6. Palestra: Processos de ensinar e aprender 7. Oficina de elaboração de exercícios 8. O que é e como se faz avaliação formativa 9. Construção de instrumentos de avaliação. 10. Síntese do módulo 11. Preparação da estadia no meio socio-profissional	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional Intervenção (sugestão) um /a Monitor/a veterano/a para co-animar e avaliar as aulas.	Para o 2º módulo - Apresentar os relatos das observações contendo: ligação com a alternância, conteúdos, metodologia, participação e produção do aluno .	20

			12. Avaliação			
III	O/a monitor/a e os instrumentos da Pedagogia da Alternância	1. Colocação em comum. 2. Instrumentos pedagógicos, específicos da alternância: PE; CR (CEF); CC; VE; IE (palestra). Tutoria (avaliação do CR/CEF), Caderno de Acompanhamento. Visita às Famílias, Serões, Caderno didático: Curso técnico e formação geral.	1. Abertura e organização da sessão. 2. Colocação em comum: - Instrumentos que são utilizados pelo CEFFA - Apresentação dos passos de um Plano de Estudo (CEFFA-MEIO SOCIOPROFISSIONAL-CEFFA-MEIO SOCIOPROFISSIONAL) C. Comum 3. Introdução ao Plano de Estudo. 4. Aportes prático-teóricos sobre: CR/CEF; VE; IE (Palestras); VF; CA; CD; Serões; (Curso técnico) 5. Preparação da estadia no meio socio-profissional 6. Avaliação	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional Intervenção: de Monitor veterano sobre um instrumento pedagógico.	Para o 3º Módulo - Acompanhado pelo/a tutor/a, listar os Instrumentos Pedagógicos utilizados no CEFFA - Participar de um PE motivado no CEFFA e relatar todas as suas etapas	40
IV	O/a monitor/a e o Plano de Formação	1. Colocação em comum. 2. Metodologia e construção do Plano de Formação. 3. Transversalidade de um Plano de Estudo como exemplo. 4. Disciplinaridade, Multidisciplinaridade Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.	1. Abertura e org. da sessão. 2. Colocação em Comum sobre o Plano de Formação do CEFFA 3. Oficina de construção de um Plano de Formação 4. Aporte teórico 5. Oficina: a partir da síntese de um PE fazer um Plano de Aula inter e transdisciplinar. 6. Síntese do módulo 7. Preparação da estadia no meio socio-profissional 8. Avaliação	Coordenador pedagógico regional Coanimador da nacional Intervenção	Para o 4º Módulo - Fazer uma análise do P.F com relação à progressão dos temas e coerência com a idade física e psíquica dos alunos e a realidade local - Trazer o PF - Trazer a síntese de um PE	25
V	O/a monitor/a e o Projeto Profissional do/a Jovem	1. Colocação em comum. 2. Metodologia e construção do Projeto Profissional do Jovem. 3. Projeto de pesquisa e experimentação pedagógica.	1. Abertura e org. da sessão. 2. Colocação em Comum sobre o Projeto Profissional do Jovem. 3. Oficina de construção do Projeto Profissional do Jovem. 4. Palestra sobre elaboração de projetos profissionais. 5. Relato de experiências sobre projetos já experimentados. 6. Apresentação do roteiro de construção e	Coordenador pedagógico regional Coanimador da nacional Intervenção: coordenador (a) apresenta um modelo de Plano de	Para o 5º Módulo - Fazer levantamento dos interesses dos alunos quanto ao Proj. Prof. do Jovem em função de sua realidade - Fazer levantamento com os alunos das perspectivas de	20

			<p>aplicação do projeto.</p> <p>7. Como a equipe acompanha um projeto de forma personalizada.</p> <p>8. Preparação da estadia no meio socio-profissional.</p> <p>9. Avaliação.</p>	<p>Formação/experiências de tutoria e exemplos de Projetos Profissionais de alunos</p>	<p>continuar os estudos e possíveis locais de estágio</p>	
2º ANO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL						
VI	O/a monitor/a o aluno	<p>1. Colocação em comum.</p> <p>2. Psicologia da adolescência, e juventude rural.</p> <p>3. Motivações dos jovens.</p> <p>4. Formação integral.</p> <p>5. Acompanhamento personalizado (tutorias).</p>	<p>1. Abertura e org. da sessão</p> <p>2. Colocação em Comum sobre casos de comportamento da adolescência.</p> <p>3. Estudo de casos concretos de situações de comportamento dos adolescentes e jovens</p> <p>4. Aporte teórico a partir dos casos concretos</p> <p>5. Palestra sobre a Formação Integral e Tutoria.</p> <p>6. Síntese do módulo</p> <p>7. Preparação da estadia no meio socio-profissional</p> <p>8. Avaliação</p>	<p>Coordenador pedagógico regional</p> <p>Intervenção:</p> <p>- Psicólogo</p> <p>- Coordenador/Diretor experiente para acompanhar e dar testemunho de soluções de casos concretos vivenciados no acompanhamento de alunos e falar da motivação dos alunos, da formação integral e tutoria personalizada.</p>	<p>Para o 6º Módulo</p> <p>Estágio</p> <p>- Trazer o PF do CEFFA</p> <p>- O monitor deve trazer seu tema definido com justificativa.</p>	30
VII	O/a monitor/a e as relações humanas	<p>1. Colocação em comum.</p> <p>2. Os Monitores/as e o trabalho em equipe nos CEFFAs.</p> <p>3. Animação e dinâmica de grupos (com alunos, pais, lideranças e profissionais do meio sócio-profissional).</p>	<p>1. Abertura e org. da sessão</p> <p>2. Colocação em comum sobre o trabalho em equipe dos monitores, as relações com os parceiros e a experiência de animação de uma reunião ou assembleia da Associação.</p> <p>3. Oficina de Dinâmica de Grupos.</p> <p>4. Análise do comportamento dos monitores</p> <p>5. Palestra sobre comportamento na relação monitor/aluno/pais/profissionais (lideranças).</p> <p>6. Sócio-drama</p> <p>7. Oficina: como organizar e animar reuniões e assembleias no CEFFA</p> <p>8. Aprofundar sobre os diversos tipos de reuniões</p> <p>9. Síntese do módulo</p>	<p>Coordenador pedagógico regional</p> <p>Coanimador da nacional</p> <p>Intervenção:</p> <p>um/a Coordenador/a apresenta a experiência de gestão de uma equipe bem relacionada interna e externamente</p>	<p>Para o 7º módulo</p> <p>- Levantamento de casos concretos de comportamentos positivos e a melhorar nos adolescentes e jovens rurais</p> <p>- Procedimentos adotados com os problemas enfrentados.</p>	25

			10. Preparação da estadia no meio socio-profissional 11. Avaliação			
VIII	O/a monitor/a e as parcerias na formação	1. Colocação em comum. 2. O conjunto dos parceiros na formação: alunos, famílias, monitores, empresas, entidades, ONGs, (profissionais). 3. A parceria com a família: O Plano de Formação das Famílias. 4. As parcerias com empresas, profissionais e entidades do meio. 5. Conceitos de parceria.	1. Abertura - org. da sessão 2. Colocação em Comum sobre a atuação dos parceiros na formação. 3. Levantamento de locais, empresas e mestres de estágio 4. Orientações da família-potencialidade educativa 5. Mesa redonda com parceiros 6. Palestra de aprofundamento sobre parcerias 7. Síntese do módulo 8. Preparação da estadia no meio socio-profissional 9. Avaliação	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional Intervenção: um/a presidente e coordenador/a apresenta um exemplo de um plano de formação das famílias e uma experiência de animação de um encontro	Para o 8º Módulo - Identificar os parceiros na formação - Atuação de cada parceiro: avanços e desafios no CEFFA.	20
IX	O/a monitor/a e o desenvolvimento local sustentável	1. Colocação em comum. 2. A profissão monitor. 3. Agricultura familiar. 4. Conceitos de desenvolvimento local sustentável e solidário. 5. Ruralidade e as profissões.	1. Abertura e org. da sessão 2. Colocação em Comum sobre responsabilidades e a ocupação do tempo da equipe; potencialidades e carências do contexto rural local 3. Aporte teórico: palestra e textos sobre a identidade do monitor - Trabalho em grupos - colocação em comum - debate. 4. Palestra sobre Agricultura, família, crédito agrícola, assistência técnica e desenvolvimento sustentável e solidário. 5. Síntese do módulo 6. Preparação da estadia no meio socioprofissional 7. Avaliação	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional Intervenção: sociólogo, extencionista ou economista para aprofundar os temas da agricultura familiar e do desenvolvimento.	Para o 9º Módulo - Observar a equipe: responsabilidades - ocupação do tempo - implicações no desenvolvimento local - Diagnóstico sócio-político-econômico local e as profissões do meio. - Analisar como o CEFFA contribui com o desenvolvimento local.	30
		3º ANO DA FORMAÇÃO	PEDAGÓGICA INICIAL			
X	O/a Monitor/a e as Correntes Pedagógicas	1. Colocação em Comum. 2. Correntes pedagógicas. 3. Pedagogia da Alternância e as correntes pedagógicas.	1. Abertura e org. da sessão 2. Colocação em comum sobre o estudo de autores e correntes pedagógicas que mais aproximam com a Pedagogia da Alternância. 3. Exposição, explanação/problematização	Coordenador/a pedagógico regional Coanimador/a da nacional	Para o 10º Módulo - Estudar textos previamente recebidos e estabelecer relações	40

		4. Sistema educacional brasileiro com enfoque na educação do campo.	do animador a partir da colocação em comum - Aprofundamento teórico - Debate 4. A Pedagogia da Alternância no contexto das correntes pedagógicas - Leitura de documentos - debate 5. Síntese do módulo 6. Preparação da estadia no meio socio-profissional 7. Avaliação	Intervenção: pedagogo ou especialista na área da educação	entre as diversas correntes pedagógicas e a pedagogia da Alternância -Levantar os problemas enfrentados com as autoridades educativas locais que ameaçam a Pedagogia da alternância.	
XI	Relatório da experimentação pedagógica	1. Socialização, defesa e certificação da formação inicial. 2. Formação Continuada.		Banca avaliação: Membro da EPN Membro da EPE Membro do Conselho Administração (agricultores/as)	Para o 11º Módulo - Elaborar o relatório final da Experimentação Pedagógica e passar pela avaliação da regional e pela banca de avaliação nacional.	30
Carga horária parcial						300
Atividades no meio socioprofissional - Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica						300
Total Geral						600

SIGLAS:

CH = Carga horária

PE = Plano de Estudo

PF = Plano de Formação

CC = Colocação em Comum

CR = Caderno da Realidade; CEF = Caderno da Empresa Familiar

VE = Visita de Estudo

IE = Intervenção Externa ou Palestra

VF = Visita à família

CD = Caderno didático

CA = Caderno de Acompanhamento da alternância