

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA HAND LITTIG

**OS DESAFIOS EM SER PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES (AS) NA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

VITÓRIA
2021

PATRÍCIA HAND LITTIG

**OS DESAFIOS EM SER PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES (AS) NA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – Mestrado Profissional PPGEME - UFES, como requisito para o título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar. Orientadora: Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

H236d Hand Littig, Patrícia, 1986-
Os desafios em ser professora e professor monitores (as) na pedagogia da alternância / Patrícia Hand Littig. - 2021.
119 f.

Orientadora: Débora Monteiro do Amaral.

Coorientadora: Janinha Gerke.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Educação do Campo. 3. Escola Família Agrícola.. I. Monteiro do Amaral, Débora. II. Gerke, Janinha. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

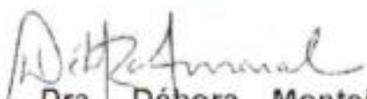
PATRÍCIA HAND LITTIG

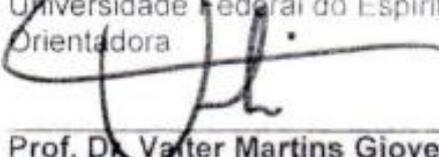
**OS DESAFIOS EM SER PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES (AS) NA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

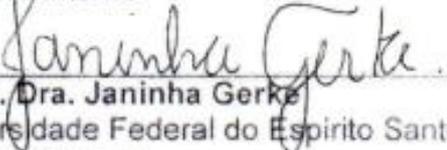
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para o título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10/09/2021

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora


Prof. Dr. Václav Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Profa. Dra. Janinha Gerke
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo


Profa. Dra. Andréia Weiss
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico esta pesquisa à minha avó Alice Wruck Hehr e ao meu avô Floriano Hehr Sobrinho, por sempre terem lutado em nome de nossa comunidade pelo acesso à educação, me proporcionando escrever essas linhas.

À minha mãe, pai, irmã, cunhado, sobrinha, esposo e às filhas Adriana e Isadora, pelo apoio incondicional mesmo diante das dificuldades encontradas.

Aos professores e às professoras monitoras da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu por todo o aprendizado durante esses anos de trabalho e pela valiosa contribuição com o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Uma mensagem, de autor desconhecido, me acompanha há anos em meus pensamentos desde o momento em que li. Ela compara a vida a uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques, atropelos, sonhos, fantasias, esperas e surpresas pelo caminho. Nesse trem, não há pessoas que ficam acomodadas, há, também, pessoas que passam de vagão em vagão, prontas para ajudar a quem precisa. Não fiz a viagem sozinha até aqui, muitas pessoas me ajudaram e a essas quero agradecer.

Aos meus pais Marlene e Darli e à minha avó Alice que sempre estiveram comigo me apoiando nas minhas empreitadas. Vocês me deram condições para escolher ser a mulher que me tornei.

Ao meu esposo Martônio e às minhas filhas Adriana e Isadora, compartilhamos os mesmos objetivos e, com muita paciência e companheirismo, pudemos enfrentar juntos os percalços dessa viagem.

À Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu composta por pessoas que não mediram esforços para que eu e muitos outros pudéssemos continuar nossos estudos em uma Escola do Campo;

Às professoras, professores, amigas e amigos da Licenciatura em Educação do Campo que me fizeram sonhar e acreditar que era possível ingressar no mestrado;

Às minhas orientadoras Débora Monteiro do Amaral e Janinha Gerke que me acompanharam durante essa trajetória de muito aprendizado com quem pude compartilhar minhas vitórias e angústias. Vocês sempre me diziam que daria tudo certo.

À Juliana, Gê e Binho por terem me hospedado para que eu conseguisse participar das aulas do mestrado, minha eterna gratidão.

Aos meus queridos colegas da turma Paulo Freire, em especial, à minha querida amiga Letícia Batista Silva Berger pelos momentos que compartilhamos angústias, risadas, diálogos e muitos saberes;

A toda equipe de professores e secretários do Mestrado Profissional em Educação que contribuíram da melhor forma nesta etapa formativa tão importante.

Às professoras e professores monitores da EFA São Bento do Chapéu pela oportunidade do aprendizado diário de anos de convivência, pela paciência e contribuição valiosa no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus professores e amigos Antonio Locateli e Vanilza Entringer Schunck que vêm me apoiando em minha carreira profissional e por terem contribuído imensamente com a escrita desta pesquisa.

À professora Andréia Weiss e ao professor Valter Martins Giovedi, por terem aceitado prontamente o convite para a banca e pelos saberes compartilhados;

Outras pessoas desembarcam na estação, boas lembranças de como foram importantes para essa viagem:

Minha gratidão eterna ao meu avô Floriano Hehr Sobrinho que não pôde estar comigo na realização deste sonho, mas que lutou para que eu conseguisse realizá-lo.

Minha gratidão ao meu amigo e colega Francisco de Assis Xavier que nunca deixou que eu desistisse, dizendo para largar de besteira e seguir em frente, pois realmente não era fácil ser “o orgulho do Chicão”. Chicão desembarcou recentemente, desceu na estação deixando saudades eternas.

E a mensagem segue dizendo que esse trem jamais volta. Façamos, então, essa viagem, da melhor maneira possível, tentando manter um bom relacionamento com todos os passageiros a fim de priorizar realmente o que vale a pena, saber que, de alguma forma, podemos colaborar com a viagem do outro a tornando mais valiosa. Afinal não sabemos em qual parada desceremos. Gratidão aos demais, todas e todos que fizeram parte da minha viagem e por mais que nossos assentos não estejam lado a lado, com certeza, o vagão é o mesmo.

"Queriam que ela fosse do lar, mas ela era do
ler, com essa liberdade, ela era de onde
quisesse ser."

Alle Barbosa

RESUMO: Esta pesquisa tem como principal objetivo conhecer e compreender os principais desafios em ser professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância, no âmbito da carreira profissional, condições de trabalho e formação docente, bem como discutir possibilidades de enfrentamento dos mesmos com vistas a potencializar o trabalho na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, em Domingos Martins. Ademais, este trabalho buscou contextualizar historicamente a Educação Popular, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e seus entrelaçamentos: conhecer-reconhecer a constituição histórica da Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu e suas contribuições para a Educação dos povos camponeses da região. A pesquisa caracterizou-se de abordagem qualitativa. O estudo delineou-se como uma pesquisa participante, assim a pesquisadora estará diretamente envolvida por ser professora de história na instituição, mãe de estudante, ex-aluna e neta de um dos fundadores. Dentre os desafios sinalizados pela pesquisa, na carreira profissional, destacou-se a rotatividade gerada pela designação temporária; nas condições de trabalho foi sinalizado como desafio o trajeto até a EFA, rotina cansativa como consequência da responsabilidade do plantão semanal e adequações impostas pela base nacional, como desafio no âmbito da formação docente foi a não contemplação das experiências na Educação do Campo nos currículos das Licenciaturas e a dificuldade de participar da formação continuada na Pedagogia da Alternância (PA). A partir dos desafios elencados, por conta da natureza do mestrado profissional, como produto educacional, trazemos uma proposta de formação continuada construída de forma coletiva e participativa com a comunidade escolar sustentando a discussão de possibilidades de enfrentamento dos mesmos.

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

ABSTRACT: This research aims to know and understand the main challenges of being a teacher and a monitor in the Pedagogy of Alternation, in the scope of the professional career, working conditions and teacher training, besides discussing possibilities of facing them in order to enhance the work at São Bento do Chapéu Family Agricultural School in Domingos Martins. Furthermore, this work sought to historically contextualize Popular Education, Rural Education, Pedagogy of Alternation and its intertwinings: knowing-recognizing the historical constitution of São Bento do Chapéu Agricultural Family School and its contributions to the education of rural peoples in the region. The research is characterized by a qualitative approach. The study is outlined as a participant research, since the researcher was directly involved as a history teacher at the institution, a mother of a student, a former student and also as a granddaughter of one of the founders, as well. Among the challenges underscored by this work, in the professional career the turnover generated by the temporary assignment stands out; in the working conditions, the journey to EFA (Family Agricultural School) was signaled as an issue, a tiring routine as a consequence of the responsibility of the weekly shift and the adjustments imposed by the national base, as a challenge in the context of teacher training was the failure to contemplate the experiences in Rural Education in the curricula Degrees and the difficulty of participating in continuing education in the Pedagogy of Alternation (PA). Supported by the listed challenges, due to the nature of the professional Master's degree, as an educational product, we bring a proposal for continuing education built in a collective and participatory way with the school community, underpinning the discussion of possibilities for facing them.

Key words: Pedagogy of Alternation. Rural Education. Agricultural Family School.

LISTA DE SIGLAS

ADDPUSBEC - Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CFR - Casa Familiar Rural

CFR – Centro de Formação e Reflexão

COMECES - Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo

CR – Caderno da Realidade

EFA – Escola Família Agrícola

EFASBEC – Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

MEB - Movimento de Educação Básica

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PE - Plano de Estudo

PEPP - Pesquisa Educacional na Prática Pedagógica

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

PT - Partido dos Trabalhadores

RiUfes - Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo

SEAD - Secretaria de Estado da Administração

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos sujeitos.....	29
Tabela 2. CEFFAs – Total Geral.....	60
Tabela 3. Organização dos módulos formativos	103

SUMÁRIO

1. O CAMINHO DA “ROÇA”: ORIGEM DO TEMA.....	14
2. ABRINDO “A PICADA”: ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
2.1. CONCEITO PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES.....	24
2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	25
2.3. FERRAMENTAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	32
3. REVISÃO DE LITERATURA: OS DESAFIOS EM SER PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES (AS) NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	36
3.1. CARREIRA PROFISSIONAL.....	36
3.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO	41
3.3. FORMAÇÃO DOCENTE.....	47
4. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO UMA DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	57
4.1. ENCONTRO DA PA COM A EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	71
5. DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS E PROFESSORES MONITORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	78
5.1. O TRABALHO DA PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.....	78
5.2. OS DESAFIOS	82
6. PREPARANDO O TERRENO PARA UMA NOVA PLANTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES	95
7. PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
7.1. APRESENTAÇÃO.....	97
7.2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	97
7.3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO.....	102
7.4. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	103
7.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	109
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
APÊNDICE B – PERFIL DOS SUJEITOS E QUESTÕES INDIVIDUAIS	117
APÊNDICE C – QUADRO 1 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO TEMA: CARREIRA PROFISSIONAL	119
APÊNDICE D – QUADRO 2 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO TEMA: CONDIÇÕES DE TRABALHO	120
APÊNDICE E - QUADRO 3 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO TEMA: FORMAÇÃO.....	121

1. O CAMINHO DA “ROÇA”: ORIGEM DO TEMA

Esta pesquisa tem como principal objetivo conhecer e compreender os principais desafios de ser professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância (PA), no âmbito da carreira profissional, condições de trabalho, formação docente, bem como discutir possibilidades de enfrentamento dos mesmos com vistas a potencializar o trabalho no município de Domingos Martins.

Para tal, se fazem necessárias a identificação e a análise dos desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia da Alternância no âmbito da carreira profissional, condições de trabalho e formação docente, sinalizando limites e acenando possibilidades, além da contextualização histórica da Educação Popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância e seus entrelaçamentos. Objetiva-se conhecer-reconhecer a constituição histórica da Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu e suas contribuições para a Educação dos povos camponeses da região.

Pesquisar os desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia de Alternância (PA) na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu (EFASBEC) é um desejo que está intrinsecamente ligado à minha experiência de vida, já que minha comunidade camponesa sempre lutou pelos ideais de educação, educação essa negada tantas vezes à classe popular. Na luta pelo acesso à educação sem deixar o campo para ir estudar na cidade, minha avó Alice Wruck Hehr e meu avô Floriano Hehr Sobrinho, junto aos agricultores e agricultoras, não mediram esforços para erguer a EFA São Bento do Chapéu, em 1992. Diversos desafios estiveram presentes na trajetória da Escola Família Agrícola (EFA), como a falta de vontade política e, mesmo assim, foram rompidos para que muitos estudantes, como eu, tivessem não apenas uma oportunidade de dar continuidade aos estudos, mas de contribuir com a comunidade como a pesquisa do trabalho de conclusão de curso, pontapé inicial deste trabalho (BRAVIM; BREDAS; LITTIG, 2019). O trabalho citado apontou relatos significativos dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências a partir de sua trajetória na Escola centrada no direito de aprender dos estudantes bem como ser um sujeito coletivo aprendendo a conviver em grupos, respeitar as diferenças, valorizando o lugar de origem, suas raízes, desenvolvimento social, permitindo uma relação próxima entre família e estudante.

Realizo a narrativa sobre minha história, tomando como marco meu nascimento aos trinta dias de agosto de 1986. Filha de agricultores, iniciei a minha primeira série em 1992, na classe multisseriada da minha comunidade onde cursei até a quarta série. Nesse mesmo ano, presenciei a fundação da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu após muitas lutas de agricultores de minha comunidade e de comunidades vizinhas. A insatisfação com o sistema educacional motivou agricultoras e agricultores, organizados em associação, a Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu (ADDPURSBEC), a construírem uma escola que atendesse às necessidades de suas filhas e filhos:

[...] surgiram várias discussões e a principal delas foi a preocupação com a educação que não distanciasse o jovem da sua realidade e de sua vivência familiar. Desta maneira, os agricultores estavam preocupados com os modelos de educação do meio urbano, uma vez que não atendiam o desenvolvimento do campo. Além disso, o êxodo rural era constante, pois quando os jovens iam estudar no meio urbano, não voltavam para suas origens. (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

Buscando propostas educacionais que atendessem a seus anseios, os agricultores, organizados em associação, escolheram Pedagogia da Alternância por se tratar de uma proposta que valoriza e potencializa os saberes do campo:

[...] optaram por implantar o sistema da Escola Família Agrícola que tem como base a Pedagogia da Alternância, no dia 10 de novembro de 1991, foi feito o lançamento da pedra fundamental da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, no terreno de três hectares, doado pelo sócio da Associação e produtor rural, Floriano Hehr Sobrinho. No dia nove de março de 1992, iniciaram-se as aulas na Escola, atendendo a 20 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

A Escola ampliou minha perspectiva de estudos já que, antes dela, a comunidade só tinha escola com ensino até a 4ª série. Fui me formando nesse contexto de luta pelo conhecimento, me apaixonei pela Escola, pela Pedagogia da Alternância e suas mediações didático-pedagógicas, como o Plano de Estudo que potencializa a leitura e escrita. Concluí o Ensino Fundamental junto com apenas duas meninas, pois a procura de matrículas de meninas era muito rara na minha turma e, na turma posterior à nossa, nem havia meninas. Saí da Escola Família Agrícola (EFA) com o sonho de me formar para voltar como professora da instituição.

Para cursar o Ensino Médio, todo dia era preciso percorrer 8 km de moto e pegar o transporte por mais 8 km até a escola, que se localiza no centro do município (Domingos Martins). O desejo era ter continuado na Escola Família, mas era muito

distante, visto que a mais próxima estava localizada em Anchieta ou Santa Maria e não havia transporte escolar. Com isso, tive que cursar meu ensino médio em uma escola onde meus saberes campestinos não eram valorizados, pelo contrário, ser do campo dificultava o acesso devido às estradas precárias e transporte insuficiente, não conseguia me enturmar por ser do campo. Estive nessa escola por três anos, apenas como um número, pois muitos dos professores nem aprenderam meu nome.

Em 2004, procurei emprego no centro para poder pagar a faculdade particular existente no município. Passei no vestibular, mas não consegui emprego e tive que ajudar meus pais na roça durante aquele ano, aguardando a oportunidade de um dia trabalhar na EFA.

A oportunidade surgiu em fevereiro de 2005, com a abertura de uma vaga para professora de Língua Portuguesa, mas, por não ser formada, a diretora da época, Vanilza Entringer Schunck, fez um remanejamento e surgiu a vaga de auxiliar de secretaria. No dia 1º de maio, comecei a trabalhar na EFA. Logo em seguida, surgiu a oportunidade de cursar uma faculdade particular, a distância, em Afonso Cláudio. Abracei a oportunidade e cursei pedagogia.

Em 2006, além da faculdade de pedagogia, iniciei meu Curso de Introdução à Pedagogia da Alternância - Formação Inicial para Monitores das Escolas Famílias Agrícolas, ministrado pelo Centro de Formação e Reflexão do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) com 600 horas, concluindo em 2009. Apesar da EFASBEC não ser administrada pelo MEPES, a Associação aconselhava os egressos a fazerem o curso para se apropriar da Pedagogia da Alternância. Quando havia curso, passava a semana inteira no centro, cheguei a levar minha filha nascida em 2006. Foi uma experiência maravilhosa, apesar do tempo fora, pois considero minha primeira motivação para leitura e produções acadêmicas. Nessa época, conheci Janinha Gerke a quem passei admirar muito pelo seu domínio com autores e sua fala segura.

Em 2007, comecei a trabalhar como professora de História e Geografia na escola. Na EFA, os professores-monitores assumem uma área do conhecimento, geralmente são duas disciplinas, facilitando ainda mais o trabalho interdisciplinar. Formei-me em 2008 e concluí uma pós-graduação em Gestão Integradora, em 2009. No ano de 2012, formei-me em História e concluí mais uma pós-graduação em História do Brasil.

Concilieei cada faculdade com o nascimento de cada filha e os cuidados dos primeiros meses. Eu me dividia entre as atividades da faculdade, os afazeres da casa e atenção às meninas.

A minha história com a EFA sofreu um abalo em 2013, quando um aluno com necessidades especiais foi matriculado na escola. Na EFA, em que o ensino se dá por meio da Alternância, os professores internos permanecem com os alunos uma vez por semana durante 24 horas seguidas, pernoitando nas dependências da escola. Ele tinha dificuldades em cumprir as regras do horário de silêncio e me faltava experiência para lidar com a situação específica. Inicialmente, ele mostrava esse comportamento apenas no meu dia de responsabilidade, gerando uma pressão psicológica por apenas eu não saber lidar com a situação, resultando em dores de cabeça, tristeza e desespero todas as noites que passava na Escola. Ao longo do ano, meu sofrimento ia se agravando, cheguei até fazer entrevista para emprego em outra área sem sucesso, procurei também ajuda psicológica, mas a vaga só surgiu depois que meu colega de trabalho, ex-aluno, aceitou a proposta de assumir minha noite de responsabilidade e eu ficava durante o dia. Um acordo interno que permaneceu nos últimos 3 meses do ano, assim consegui terminar aquele ano. No final daquele ano, expus a situação para a diretoria da Associação, informando que, infelizmente, no ano seguinte, no processo seletivo, iria tentar trabalhar em outra escola já que não conseguiria mais pernoitar na escola, pelo menos não no próximo ano. A notícia desagradou à diretoria que alertou que eu deixaria passar uma boa chance para optar por péssimas oportunidades.

No ano de 2014, no processo seletivo, escolhi vagas de múltiplas linguagens (Arte, Alemão e recreação) em classes multisseriadas e consegui, ainda na EFA, a disciplina de língua estrangeira (Alemão) e Arte, assim sendo continuei na EFA, porém, como professora externa, o que me deixou extremamente feliz e satisfeita.

No ano de 2016, por meio de um remanejamento, surgiu a oportunidade de escolher 15 horas semanais de História na EFA. Em agosto de 2015, ingressei na Licenciatura em Educação do Campo¹, na área de Linguagens, pois pretendo me formar em mais

¹ O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo - PROCAMPO se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura PARECER CNE/CP 05/2005 e a Resolução N.º 1/2006 e 05/2006. Tendo em vista os pressupostos que embasam o presente projeto, o curso destina-se à formação de professores com postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, para exercer funções de magistério

áreas para sempre poder dar aula nas escolas perto de casa, podendo atuar em mais disciplinas. Foi nesta Licenciatura que as professoras e professores me fizeram acreditar que eu seria capaz de cursar um Mestrado. Uma das experiências maravilhosas na Licenciatura foi uma atividade de PEPP (Pesquisa Educacional na Prática Pedagógica) elogiada pela professora da Disciplina Renata Simões, que deu origem ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e também à pesquisa de Mestrado, já que, no dia 27 de maio de 2019, ao socializar com a equipe da EFA os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, em um diálogo para indagar como nossa pesquisa poderia contribuir com a Escola, a fim de fazer o levantamento das demandas para minha pesquisa, surgiram 3 desafios apontados pela equipe: Romper com a visão estereotipada de que a Escola serve para “acertar” os estudantes; Descaso do poder público diante da estrutura física; Legitimar a Pedagogia da Alternância diante do contexto atual (poder federal, estadual e municipal). Dessa forma, a pesquisa transcorreu a partir dessas necessidades.

A Escola tem contribuído muito com os sujeitos camponeses durante sua trajetória, como podemos compreender a partir do trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo, intitulado “Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu: trajetória e contribuições para as comunidades camponesas” (BRAVIM; BREDA; LITTIG, 2019) e, sendo a única EFA na região, uma experiência assim precisa ser ampliada. Mas quais os desafios existentes e como podem ser minimizados para potencializar a Pedagogia da Alternância? Daí a necessidade de pontuar os desafios, objetivo do presente trabalho e, a partir dos dados, discutir maneiras de divulgar e potencializar ainda mais a Pedagogia da Alternância:

Entretanto, apesar desta expansão, que indica o potencial da Pedagogia da Alternância em nossa sociedade, ainda é escassa a produção acadêmica sobre essa dinâmica pedagógica, principalmente em termos de estudos que busquem compreender as nuances do processo de construção do conhecimento na formação por alternância. Assim, com o propósito de contribuir para ampliar a compreensão sobre a Pedagogia da Alternância, o presente trabalho visa analisar, ao longo da história dos Centros Educativos de Alternância, como a vida foi se constituindo um dos princípios centrais desta proposta pedagógica, orientando um modo próprio de compreensão e operacionalização do processo de construção do conhecimento. (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 213)

O processo de pesquisa e seus resultados foram sistematizados em seis capítulos. O primeiro capítulo intitulado O caminho da “roça”: origem do tema se refere aos entrelaçamentos da experiência pessoal com a Pedagogia da Alternância em que surge o tema da pesquisa. No capítulo 2, Abrindo “a picada”: aspectos metodológicos, justificamos as escolhas metodológicas, caracterizamos os sujeitos e a coleta de dados, descrevendo o percurso metodológico percorrido. O terceiro capítulo trata da revisão de literatura que se baseou nos desafios em ser professora e professor monitores (as) em 3 dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente. No quarto capítulo, dialogamos sobre a Pedagogia da Alternância e seus encontros com a Educação Popular e a Educação do Campo. O capítulo 5: Desafios enfrentados pelas professoras e professores monitores na Pedagogia da Alternância trata da análise dos dados coletados, dialogando com o referencial teórico. No sexto capítulo, tratamos de preparar o terreno para uma nova plantação que se refere às considerações a respeito da pesquisa em tela.

Finalizamos com o sétimo e último capítulo em que apresentamos o produto educacional como proposta de formação continuada a partir da elaboração coletiva e participativa com a comunidade escolar de um Plano de Formação organizado em módulos a partir da compreensão dos desafios em ser professora (as) e professor monitores na PA, sustentando a discussão de possibilidades de enfrentamento dos mesmos, propomos um Plano de Formação a partir dos dados qualificados levantados no processo de diálogo com a equipe escolar, articulando a proposta do trabalho de pesquisa empírica com a proposta do programa de formação. Dessa forma, buscamos um produto que abarque os objetivos definidos pela pesquisa não dando por encerrada, mas como ponto de partida para novas discussões de análise da legitimidade da PA junto ao poder público.

2. ABRINDO “A PICADA”: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, localizada em Domingos Martins, ES, na intenção de contribuir com a Escola para potencializar o trabalho que vem fazendo, focamos em descobrir os desafios em ser professora e professor monitores (as) na PA. Para isso, participaram da pesquisa 8 professoras e professores monitores que atuaram na EFA no ano de 2020 e um professor monitor da primeira equipe da Escola.

Visando compreender os desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia da Alternância (PA) da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu foi adotada a pesquisa de abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica por 5 características da investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 47), a primeira característica se refere à “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Dessa forma, os dados foram coletados diretamente no ambiente escolar da EFA São Bento do Chapéu pela pesquisadora que fazia parte da equipe de profissionais da Escola. “A investigação qualitativa é descritiva” de acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 48). Os dados recolhidos foram em forma de palavras por meio de transcrições das entrevistas realizadas por questionário escrito individual. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a característica de número 3 descreve: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Assim, as etapas da escrita são descritas constituindo o passo-a-passo do processo da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Essa característica delinea um desafio. Nesse caso, como a pesquisadora pesquisa seu ambiente de trabalho, não pode cair na ideia de recolher dados para confirmar suas “verdades” ou hipóteses, não pode pesquisar já munida de suas próprias conclusões, é preciso fazer considerações a partir dos dados recolhidos e não o inverso. Por fim, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) destacam a quinta e última característica da investigação qualitativa: “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Sendo assim, é possível compreender quais os desafios que os demais sujeitos destacam, diferentes da pesquisadora aprendendo com opiniões diversas.

O estudo delineou-se como uma pesquisa participante (BRANDÃO, 2007) e, a partir de agora, nos dedicaremos a falar o que entendemos por pesquisa participante recorrendo aos referenciais teóricos. Assim, acrescenta Brandão *et al.* (2007):

O ponto de origem da *pesquisa participante* deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma *vida social*, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma *vida social*. (BRANDÃO *et al.*, 2007, p. 54)

Em nossa pesquisa, o contexto da realidade social se encontra no campo inferiorizado diante do urbano com suas contradições e suas lutas no cumprimento de seus direitos tantas vezes negado. A pesquisa participante se justifica justamente pelo fato de que a pesquisadora faz parte dessa realidade, sempre acompanhou tais lutas, estando totalmente envolvida com a realidade pesquisada por ser professora de História na instituição, mãe de estudante, ex-aluna e neta de um dos fundadores.

A construção do conhecimento se dá por meio de práticas científicas. Esse surgimento de propostas de paradigmas emergentes Brandão (2006) relaciona ao surgimento da pesquisa participante como uma experiência múltipla e diferenciada que, de modo geral, surge mais ou menos ao mesmo tempo em diferentes lugares, origina-se de diversas práticas sociais, articula diferentes fundamentos teóricos e alternativas metodológicas e destina-se a finalidades desiguais. É provável que entre a Europa e os Estados Unidos da América do Norte, na maior parte das vezes, a pesquisa participante surja como um instrumento oportuno à criação de novas formas de conhecimento científico da vida social. Um meio oportuno de re-qualificação dos relacionamentos entre os diferentes tipos de atores interativos em projetos de ação social, levados a efeito em nome da melhoria de indicadores da qualidade de vida ou de desenvolvimentos comunitários ou regionais.

No âmbito da América Latina e outras regiões do Terceiro Mundo, as propostas originais de *pesquisa participante* sonhavam ir até um pouco além. A expansão de *movimentos sociais populares* dá às diferentes alternativas de ação social transformadora uma nova e, às vezes, radical conotação. Uma múltipla releitura de teorias e de procedimentos de ação social popular desenhará o rosto da identidade dos *estilos participativos de investigação social*. Entre acontecimentos que vão do âmbito de uma pequena escola rural a processos de mobilização social em escala nacional, na aurora dos anos sessenta ocorre por toda a parte um florescimento notável de experiências interativas e sociais (BRANDÃO, 2006, p. 4).

Na maioria dos casos, segundo Brandão (2006), as diferentes experiências latino-americanas de *pesquisa participante* surgem dentro dos *movimentos sociais populares* ou emergem com uma proposta de se colocarem a serviço de seus projetos emancipatórios. O autor nos revela que, em vários momentos dos anos 1970 até agora, a *pesquisa participante* se difunde no âmbito e como um instrumento de ação nos trabalhos de *educação popular*. Seus autores dos primeiros tempos foram e muitos deles seguem sendo o que até hoje denominamos de militantes da *educação popular*.

De algum modo nunca houve na América Latina um “movimento de pesquisa participante”, pois entre Orlando Fals Borda e Paulo Freire os seus instauradores e seguidores se reconheciam como agentes assessores ou participantes diretos – entre educadores e cientistas sociais - de *movimentos populares* (BRANDÃO, 2006, p. 8).

Eles se reconhecem atuando através de uma prática disseminada entre os anos 1960 e 1970 por toda a América Latina e que, de modo mais geral, tomou mais tarde este nome: *educação popular*.

Ontem, como agora, vários deles foram e seguem sendo ativistas sociais de orientação marxista ou militantes cristãos inseridos em *Comunidades Eclesiais de Base* e difusores da *Teologia da Libertação*. No caso brasileiro, a *pesquisa participante* está associada, de forma indireta, aos processos de ação política e pedagógica que deram origem ao *Partido dos Trabalhadores (PT)* e ao *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, cuja proximidade constante com a *educação popular* e com as *Comunidades Eclesiais de Base* originadas da *Teologia da Libertação* é bastante reconhecida.

Brandão (2006) ainda chama atenção de que, em estudos mais abrangentes sobre as origens da *pesquisa participante* entre nós, o que vemos é um apagamento de uma antiga teia de iniciativas de *trabalho popular*, como experiências que geraram na América Latina os diferentes estilos de *pesquisa participante*. Diferentes e plurais sem dúvida. Mas, de algum modo, convergentes em se proporem como um instrumento de conhecimento e de compreensão crítica de eixos e esferas da realidade social da vida cotidiana.

Entre aqueles que escreveram a respeito destas várias tendências, há sempre o reconhecimento de que, de um modo geral, a *pesquisa participante* deve ser encarada como um instrumento de trabalho não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa

acadêmica, pelo fato de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular. É um instrumento de conhecimento sistemático da vida social que é menos científico por pretender realizar, no interior das experiências, prática das “causas populares”, algumas novas integrações e interações entre esferas de competência científica, pedagógica, ética e política. E é a própria maneira como um destes vetores da ação social vem a ser mais ou menos enfatizado, em cada caso concreto, aquilo que estabelece diferenças importantes entre os vários estilos participativos de investigação social.

A pesquisa participante vem ao encontro do trabalho em tela por tratar justamente de uma comunidade campesina que não mediu esforços para a constituição de uma Escola como reivindicação de direitos sempre negados pelo poder público a uma minoria que são os agricultores. Esse contexto de desafios dos agricultores, causas populares citadas por Brandão (2006), reflete também nos desafios em ser professora e professor monitores (as) na Escola que não cabe na “caixinha” do sistema. Os agricultores da região, com sua organização e a preocupação com a educação e o esvaziamento do campo, deram uma oportunidade à pesquisadora de estudar, já que sendo mulher, nunca teria o consentimento de estudar fora da comunidade. Como destaca Brandão (2006):

[...] a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular. Uma articulação de ações de que a *pesquisa participante* é um entre outros instrumentos. Um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular. Esta alternativa de investigação social é “participante” porque ela própria se inscreve no fluxo das ações sociais populares. Estamos em uma estrada de mão dupla: de um lado a *participação* popular no processo da investigação. De outro, a *participação* da pesquisa no correr das ações populares. (BRANDÃO, 2006, p. 9)

É fato que não é possível estar neutro em uma pesquisa, pois, a partir do momento em que o pesquisador emerge no campo de pesquisa, há uma interferência, por isso a pesquisa participante parece tão adequada e necessária, já que faço parte desse campo de pesquisa, não meramente como observadora, mas sim como pesquisadora participante, como já citado anteriormente. O campo de pesquisa trata da minha realidade juntamente com meus colegas e minhas colegas de profissão. Assim, destaca Brandão (2006):

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste

ponto de partida da *pesquisa participante* é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2006, p. 3)

Este trabalho de pesquisa não pretende “solucionar problemas”. Pretende-se criar alternativas de transformação que tornam a profissão exigente de ser sempre repensados seus desafios que, de acordo com Brandão (2006), é fundamento teórico e político da pesquisa participante.

Inicialmente, realizamos a revisão de literatura em *sites* de pesquisa como Scielo, Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Revista Brasileira Educação do Campo, Google acadêmico, RiUfes (Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo), acervo de teses e dissertações do Mestrado acadêmico e profissional. Partimos da pergunta: Quais os desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia da Alternância no âmbito da carreira profissional, condições de trabalho e formação docente? O resultado não foi muito satisfatório visto que obtivemos poucas produções na busca por trabalhos com o título desafios de ser monitor na PA, trabalho e formação docente na PA. Dessa forma, sentiu-se a necessidade de ampliar a busca pesquisando por desafios de ser professor nas escolas do campo, alcançando maior quantidade de produções como está descrito no capítulo 3.

A escolha dos sujeitos se justifica por fazerem parte da equipe de profissionais de 2020 da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, incluindo um professor monitor da primeira equipe da Escola. A revisão de literatura e a organização dos dados se deram no âmbito do trabalho docente no campo em três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente, dialogando com os dados coletados e o referencial teórico da pesquisa. Detalhes do caminho metodológico serão abordados nas páginas a seguir.

2.1. CONCEITO PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES

Na Pedagogia da Alternância, monitor é a denominação dada aos docentes das Escolas Família Agrícola referente às responsabilidades e função educativa inerente

ao sistema de internato e ao papel desempenhado pelos monitores, especialmente no acompanhamento das (os) estudantes durante todas as atividades desenvolvidas no tempo-escola, durante o internato, como também acompanhar no meio socioprofissional:

Na Escola Família Agrícola o professor é denominado de monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR, 2020, p.15).

O termo “professora e professor monitores” possibilita contemplar a identidade docente daqueles que atuam na EFA e que se reconhecem só como monitor ou só como professor. Assim, contempla ambos e contribui na compreensão de quem não conhece o termo monitor e de que este atua na docência (Informação verbal)².

Além das funções inerentes à profissão de professor (a), professoras e professores monitores assumem uma ou mais áreas de conhecimento para ministrar as aulas, assumem o desenvolvimento dos Planos de Estudos, assumem um setor na propriedade que será desenvolvido no momento da aula prática acompanhando as (os) estudantes durante essas atividades, assumem a responsabilidade do plantão com duração de 24 horas pernoitando na Escola além de funções relacionadas à organização da EFA, podendo ser a contabilidade, coordenação pedagógica, responsabilidade pela propriedade ou organização da biblioteca por exemplo. Percebemos uma complexidade nas funções e responsabilidades assumidas pelas professoras e professores monitores.

2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

No ano letivo de 2020, a EFA São Bento do Chapéu contou com nove profissionais: a pesquisadora mais os oito sujeitos da pesquisa. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos os 8 profissionais da equipe de 2020 e mais um professor monitor da primeira equipe da EFA totalizando 9 sujeitos sendo 5 professoras monitoras e 4 professores monitores. Quatro possuem carga horária completa na EFA, são considerados “internos” e cabe a eles funções além da sala de aula, como por

² Fala da professora Janinha Gerke, durante coorientação da dissertação, em 19 de março de 2021.

exemplo, responsabilidade por um setor da propriedade e, por um dia da semana, permanecem na Escola num total de 24 horas. Um destes desempenha também a função de coordenador pedagógico, dois são professores externos, uma é a secretária escolar e outra é a diretora escolar.

O professor-monitor se intitula coordenador pedagógico, pois não é formado em Pedagogia, mas possui o curso de formação inicial na PA ofertado, na época, pelo Centro de Formação e Reflexão do MEPES. Isso ampara a função na Pedagogia da Alternância. Segue a tabela para melhor compreensão do perfil dos sujeitos:

Tabela 1. Perfil dos sujeitos

Nome	Função	Formação	Carga horária na EFA	Vínculo empregatício	Tempo que atua na EFA
Aldinéia	Secretária escolar; Participação em PE (Plano de Estudo); Setor na propriedade; Plantão às sextas-feiras (responsabilidade).	Pedagogia e Técnico em administração.	Integral	Contrato	2 anos
Antonio	Atualmente não exerce função na Escola. Servidor do Incaper, exerce a atividade de Coordenação dos 23 Assentamentos de Reforma Agrária do Governo do Espírito Santo, através da Secretaria de Estado de Estado da Agricultura e da Gerência de Agricultura Familiar e Reordenamento Agrário.	Licenciatura em História e Geografia – FAFILE- UEMG em Carangola, Ciências Sociais (não concluída na UFES) e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade François Rabellais de Tours na França e Universidade Nova de Lisboa em Portugal.	----	-----	1992 a 2003
Cléberson	Aulas de Ciências e Educação Familiar; Coordenador pedagógico; Participação em PE; Responsável pelas criações; Setor na propriedade; Plantão 24 horas.	Licenciatura plena em Ciências Biológicas e Especialização em Ciências Biológicas, Educação Especial e Inclusiva e Educação do Campo.	Integral	Efetivo	20 anos
Débora	Aulas de Matemática e Zootecnia; Contabilidade das contribuições; Participação em PE; Setor na propriedade; Plantão 24 horas.	Bacharel em Zootecnia, Licenciatura em Matemática, pós-graduação em Educação Inclusiva e Diversidade e pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos.	Integral	Contrato	12 anos

Edson	Aulas de Educação Física	Educação Física	Parcial	Contrato	8 anos
Ivaneiza	Aulas de Inglês	Graduação em Letras (Língua Portuguesa – inglês)	Parcial	Contrato	2 anos
Jhow	Aulas de Geografia e Agricultura; Responsável pela propriedade; Participação em PE; Setor na propriedade; Plantão 24 horas.	Técnico em Agropecuária/ Licenciado em Geografia / Pós-graduação em Educação Inclusiva e Diversidade	Integral	Contrato	8 anos
Vânia	Diretora escolar; Participação em PE; Setor na propriedade; Plantão 24 horas;	Pedagogia, pós-graduação em Educação do Campo, Psicopedagogia e Educação Infantil.	Integral	Efetiva	13 anos
Vanilza	Aulas de Língua Portuguesa e Arte; Participação em PE; Responsável pela biblioteca, Setor na propriedade; Plantão 24 horas.	Licenciatura Plena em Letras, Especialização em Língua Portuguesa; Educação do Campo e Educação Inclusiva	Integral	Efetiva	25 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A pesquisa participante parte da realidade concreta e como objeto de análise com seus sujeitos que participam da mudança dessa realidade. De acordo com Brandão (2006):

[...] agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à *pesquisa participante*. Ou seja, uma pesquisa é “participante” não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas porque ela se projeta, realiza e desdobra através da participação ativa e crescente de tais atores. (BRANDÃO, 2006, p. 9)

Com a participação ativa dos sujeitos e suas experiências, vamos propor, como produto, uma formação baseada na organização coletiva dos envolvidos. Assim, faremos “com” e não “para”.

2.3. FERRAMENTAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa por meio de conversas informais e, depois, de forma oficial, em um dia de conselho, a partir da entrega e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³. Com exceção de Antonio que foi convidado por mensagens devido a distância. Ao assinarem o termo, a participação da pesquisa foi confirmada e, então, receberam o questionário.

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por questionário⁴, pois o período de coleta de dados se deu de outubro a novembro de 2020 que coincidiu com a pandemia⁵ e, dessa forma, o questionário proporcionou a coleta seguindo as regras de distanciamento além de facilitar o preenchimento de acordo com a disponibilidade de tempo de cada respondente já que a pandemia ocasionou sobrecarga aos profissionais de educação.

Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e todos responderam ao questionário individual em que fizeram a opção pelo nome apresentado na tabela. Receberam o questionário individual de três formas: impresso, *link* no Google e arquivo digital. Quatro

³ O termo se encontra no apêndice A.

⁴ O questionário se encontra no apêndice B.

⁵ A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>

responderam no questionário impresso, três responderam pelo *link* disponibilizado e um respondeu no arquivo digital. O prazo para a devolutiva de um mês foi sugerido aos sujeitos sendo acatado por eles. De acordo com Gil:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 121).

A fim de proporcionar um momento de expressão de opinião dos respondentes a partir dos objetivos da pesquisa, foram elaboradas 6 questões abertas e ainda foram solicitados dados pessoais para compor o perfil dos sujeitos. “Nas questões abertas, solicita-se aos respondentes que ofereçam suas próprias respostas. [...] Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. [...]”. (GIL, 2008, p. 122).

Em relação à análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo. Pretendeu-se categorizar e identificar eixos a serem interpretados à luz do referencial teórico. É uma pesquisa que foca a participação voltada para a ação. Resulta em um processo de conhecimento e atitude. A análise de conteúdo compreende 3 fases de acordo com Bardin (1977, p 95):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo as fases apontadas por Bardin, iniciamos com a pré-análise que constitui a organização do material sendo o primeiro contato com os documentos a serem analisados. Nessa fase, os questionários foram recolhidos e enumerados de 1 a 9 em ordem alfabética a partir do nome dos respondentes. Quatro questionários foram recolhidos por *download* feito em HD e os outros quatro foram recolhidos de forma impressa. Em seguida, foram anotados os números dos questionários referentes às respostas mais relevantes em cada questão.

Na fase da exploração do material, os sujeitos foram apresentados por meio da elaboração de um quadro contendo as seguintes informações: nome, função, formação, carga horária na EFA, vínculo empregatício e tempo que atuava na EFA.

As respostas foram digitadas no próprio corpo da pesquisa de acordo com o assunto de cada questão com base na categorização da fase anterior.

No tratamento dos dados, houve algumas alterações em relação à categorização. Por exemplo, na questão que trata dos desafios, as respostas abarcaram as três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente e houve a necessidade da separação e categorização das respostas de acordo com as dimensões mencionadas. Nessa fase, também foi feita a interpretação das opiniões de acordo com a experiência e sugestões de cada sujeito. As sugestões foram analisadas e orientaram a proposta de uma formação continuada, sendo o produto de nossa pesquisa. Gil (2008) ainda complementa sobre essa fase:

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa. (GIL, 2008, p. 153).

Para obter uma organização da análise de conteúdo, segundo a autora Bardin (1977, p. 95), são necessárias fases:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Pretendemos seguir os três polos da organização, iniciando com a organização do material, compondo o esqueleto da pesquisa. Nessa fase, também se faz a seleção dos documentos, hipóteses e indicadores (pré-análise); na segunda fase, é a análise do material por categorização dos textos por aproximação, enumeração, temas e relações (exploração do material); na terceira fase, os resultados brutos são lapidados, realizando interpretações dos dados obtidos (tratamento dos resultados).

O referencial teórico é composto por autores que fundamentam as discussões acerca do Movimento Nacional da Educação do Campo como Arroyo (2007, 2012, 2013); Antunes-Rocha (2010); Caldart (2004); Molina (2010) e a Pedagogia da Alternância com Silva (2004,2010; Nosella (2012); Gerke de Jesus (2011, 2014); como também âncoras da Formação Docente e Educação Popular respectivamente, como Freire (2004), Paludo (2006, 2013) Amaral (2010); Brandão (2006, 2007, 2009). Nessa

perspectiva, compreendemos que as categorias por nós exploradas poderão dialogar com as dimensões abordadas pelos autores.

O desvendar crítico é função primordial da análise de conteúdo que se refere a um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que visa à interpretação de dados em caráter qualitativo, assegurando descrição objetiva e sistemática. Essa técnica surgiu buscando assegurar a objetividade para análises qualitativas e as equiparar às análises quantitativas, nos Estados Unidos, durante a Primeira Guerra Mundial, e se manteve com essas intenções até a Segunda Guerra. A análise de conteúdo ressurgiu nas décadas de 1950 e 1960, mas com a intenção de destacar o conteúdo expresso na mensagem e suas representações, deixando de lado a preocupação com as quantificações, embora até hoje haja polêmicas entre as duas abordagens da técnica (BARDIN, 1977).

3. REVISÃO DE LITERATURA: OS DESAFIOS EM SER PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES (AS) NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Inicialmente, é importante salientar que os desafios da professora e professor monitores partem da própria abrangência dessa função que vai além da sala de aula. A Pedagogia da Alternância exige desse profissional muitas outras funções além da função de professor já que o estudante permanece na escola no regime de internato aos cuidados da professora e professor monitores.

A revisão de literatura partiu da pergunta: Quais os desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia da Alternância no âmbito da carreira profissional, condições de trabalho e formação docente? A busca pelos textos foi realizada nos mais diversos *sites* de pesquisa como Scielo, Capes, Revista Brasileira Educação do Campo, Google acadêmico, RiUfes, acervo de teses e dissertações do Mestrado acadêmico e profissional. Buscamos por trabalhos com o título desafios de ser monitor na PA, trabalho e formação docente na PA. Diante dessa busca, já foi possível perceber que ainda há pouca produção voltada para o docente, encontram-se mais trabalhos com enfoque para definição da PA e suas mediações didático-pedagógicas. Foi preciso então abranger a busca para desafios de ser professor nas escolas do campo, alcançando uma gama um pouco maior de produções, mas que ainda são informações insuficientes principalmente no que se refere ao assunto: carreira profissional. Nesse sentido, trouxemos produções que abordam o fazer pedagógico também como desafio.

3.1. CARREIRA PROFISSIONAL

Para a organização das produções mais relevantes encontradas, foram elaboradas três tabelas que se encontram nos apêndices e que seguem comentadas.

A primeira tabela ⁶se refere às produções encontradas a respeito do tema: Carreira. O primeiro artigo intitulado “O desafio de ser professor na escola do campo: O contexto da casa familiar rural Santo Agostinho” de Luci T. M. dos Santos Bernardi, Nadia Cristina Picinini Pelinson e Rosemeri Santin (2014), UFSC, UNOCHAPECÓ e

⁶ A tabela se encontra no apêndice C.

PROSUP, destaca as responsabilidades da professora e professor monitores que, além da sua carga horária relacionada ao ensino de disciplinas, tem a necessidade de sua inserção no cotidiano, sua estadia na Escola em alguns dias ou vários dias da semana, o acompanhamento dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao contexto da escola, a militância nas questões do mundo campesino e suas organizações sociais. Ou seja, espera-se da professora e professor monitores uma versão especial de educador, uma proposta diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica.

Chama a atenção para a formação da professora e professor monitores que requer princípios diferenciados da formação do educador urbano, pois as exigências também o são, tendo em vista que o ensino alternante lança continuamente desafios, cria demandas, exige que a professora e professor monitores estejam em exercício de escuta, de diálogo e de sensibilidade.

A partir da pesquisa realizada, entre várias inferências, chama a atenção para a quantidade de professores que estão contratados em caráter temporário, como informa o texto. Isso demonstra alta rotatividade de professores na Escola sendo nocivo ao andamento dos projetos educativos.

O artigo evidencia ainda que os professores-monitores apresentam crítica sociológica às questões que emergem no debate da Educação do Campo (BERNARDI; PELINSON; SANTIN, 2014). Porém, não conseguem ainda avançar na crítica epistemológica. Há, portanto, a necessidade de formação continuada como oportunidade de desenvolvimento profissional desses sujeitos, do efetivo reconhecimento da importância de seu trabalho, de oferecer condições de permanência na sua prática educativa e, por fim, de empoderamento da professora e professor monitores para que sejam capazes de prosseguir em atividade tão complexa, com protagonismo no processo educativo, como parte integrante de um processo político mais amplo de lutas emancipatórias. Essas informações retratam a situação das EFAs e boa parte das Escolas do campo em geral.

O segundo artigo “Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola”, com autoria de Andrêssa Paula Fadini de Sousa, Rita Márcia Vaz de Mello e João Assis Rodrigues (2016), IFES, UFV e UFES, não foca a carreira em si, mas aponta as práticas pedagógicas como um desafio

também. Pontua que muitos são os fatores que interferem no fazer pedagógico. Os professores-monitores reconhecem, no contexto educativo, a inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e a influência destes na organização das práticas pedagógicas. Provocam desafios e suscitam novas possibilidades a serem trilhadas para a consolidação das práticas cujas exigências reveladas têm como indicativo estabelecer uma aprendizagem que, de fato, se torne significativa e emancipatória para os sujeitos que dela se apropriam.

Um dos grandes desafios, para a concepção de uma educação que articule esta dimensão pedagógica, está na concretização de práticas pedagógicas que deem conta da complexidade e das ações que venham movimentar um currículo articulador de diferentes saberes e conhecimentos que os sujeitos envolvidos possuem e podem evidenciar no cotidiano escolar.

A partir das percepções reveladas pelos sujeitos participantes deste estudo e dos elementos teóricos evidenciados pelos autores/as que estão envolvidos e atentos ao debate sobre a Educação do Campo e a formação em alternância, o artigo em questão apresenta relatos que evidenciam, na identidade da professora e professor monitores, os desafios do trabalho docente para a realização das práticas pedagógicas, bem como a exigência de uma formação específica.

O artigo ainda ressalta que, na EFA, as práticas pedagógicas dos professores monitores se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano vivenciado na escola, pela inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e estão ancoradas nas fundamentações teórico-pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância (FADINI; MELLO; RODRIGUES, 2016). As interações que ocorrem no contexto estudado são dinamizadas e, ao mesmo tempo, se tornam complexas por se constituírem num movimento que envolve pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, contemplando as diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais dos atores que nela estão envolvidos.

A ação pedagógica não se torna fácil, exigindo dos professores-monitores, além da formação, coragem profissional e pessoal. Assim, as práticas pedagógicas se constituem de limitações e complexidades, e os Monitores/as, em seu “fazer pedagógico”, ainda que inibidos ou relutantes, precisam pensar e discutir sobre os

enfrentamentos que se fazem presentes e quais são as estratégias e ações pedagógicas para responder a eles. Esta concepção sustenta a ideia de que, ao pensar nos problemas pedagógicos da prática, provoca-se a inquietude para encontrar a chave que pode permitir responder a eles.

Com certeza, o fazer pedagógico é sempre um desafio, por mais que a Pedagogia da Alternância dê uma base concreta para o trabalho, mas, principalmente na atualidade, com a mudança da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é inevitável que na pesquisa apareça tal desafio.

Como já evidenciado anteriormente, o tema carreira foi o mais desafiador no que se refere a encontrar produções nesse sentido. O terceiro artigo: “O papel desafiador de um monitor educador na casa familiar rural de Gurupá Pará” de Josimar Cunha Vasconcelos, Alex Paulo Martins do Carmo, Larissa da Costa Brito, Carlos Anderson Sousa de Carvalho e Acácio Tarciso Moreira de Melo (2018), Instituto Federal do Pará, não está diretamente ligado ao tema “Carreira”, mas destacamos como importante por trazer como primeiro desafio o de conviver com os estudantes em regime de internato, pois faz parte da gama de responsabilidades da professora e professor monitores já que, enquanto os estudantes estão no tempo escola, é responsabilidade da professora e professor monitores cuidar não apenas de sua formação técnica, mas também humana e política, o que muitas vezes acarreta a este o papel de pai, psicólogo, conselheiro entre outros. Assim, a relação da professora e professor monitores e do estudante vai muito além da sala de aula, estendendo-se para sua família e comunidade, erguendo laços não apenas profissionais entre ambos. Outro desafio apontado pela pesquisa em questão é a elaboração de material de estudo, pois, na maioria das vezes, os materiais disponíveis na literatura não refletem a realidade vivida pelos estudantes da Casa Familiar Rural, logo é necessário construir fichas pedagógicas contendo os assuntos a serem estudados durante a semana do tempo escola. A ficha pedagógica é uma ferramenta da Pedagogia da Alternância que proporciona levar ao estudante assuntos necessários à sua formação, mas é importante que eles percebam, nesse material, características do meio em que estão inseridos.

Apesar dos desafios apontados pelo artigo estudado, a Escola pesquisada, no artigo Casa Familiar Rural de Gurupá Pará, vem formando técnicos agrícolas mostrando que

é possível a sociedade organizada construir sua própria história. Esses profissionais seguiram vários caminhos diferentes, mas todos eles contribuíram para o desenvolvimento das famílias no meio rural. Alguns desses profissionais passaram a prestar assistência técnica e extensão rural, outros seguiram carreira acadêmica fazendo cursos de graduação em universidades da região, mas a maioria, mais de 80% voltaram ao campo para desenvolver, em suas propriedades, atividades produtivas de forma agroecológica.

O artigo de autoria de Wiama de Jesus Freitas Lopes e Emanuela Alves da Silva, intitulado “Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo” de 2018, UFCG, UFRN, aponta que professores-monitores reconhecem, no contexto educativo, a inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e a influência destes na organização das práticas pedagógicas. Provocam desafios e suscitam novas possibilidades a serem trilhadas para a consolidação das práticas, cujas exigências reveladas têm como indicativo estabelecer uma aprendizagem que, de fato, se torne significativa e emancipatória para os sujeitos que dela se apropriam.

Também traz o fazer pedagógico como desafio no sentido da concretização de práticas pedagógicas que deem conta da complexidade e das ações que venham movimentar um currículo articulador de diferentes saberes e conhecimentos que os sujeitos envolvidos possuem e podem evidenciar no cotidiano escolar.

A partir das percepções reveladas pelos sujeitos participantes deste estudo e dos elementos teóricos evidenciados pelos autores/as que estão envolvidos e atentos ao debate sobre a Educação do Campo e a formação em alternância, o texto apresenta relatos que evidenciam, na identidade da professora e professor monitores, os desafios do trabalho docente para a realização das práticas pedagógicas, bem como a exigência de uma formação específica.

O texto de Lopes e Silva (2018) ainda ressalta que na EFA as práticas pedagógicas da professora e professor monitores se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano vivenciado na escola, pela inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e estão ancoradas nas fundamentações teórico-pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância. As interações que ocorrem, no contexto estudado, são dinamizadas e, ao mesmo tempo, se tornam complexas por se constituírem num movimento que envolve

peças, relações, princípios de organização, processos formativos, contemplando as diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais dos atores que nela estão envolvidos. A ação pedagógica não se torna fácil, exigindo dos professores-monitores, além da formação, coragem profissional e pessoal. Assim, as práticas pedagógicas se constituem de limitações e complexidade e os Monitores/as, em seu “fazer pedagógico”, ainda que inibidos ou relutantes, precisam pensar e discutir sobre os enfrentamentos que se fazem presentes e quais são as estratégias e ações pedagógicas para responder a eles. Esta concepção sustenta a ideia de que, ao pensar nos problemas pedagógicos da prática, provoca-se a inquietude para encontrar a chave que pode permitir responder a eles.

Como foi possível notar, está sendo desafiador encontrar produções no tema carreira, há uma carência de pesquisa nessa área específica, por isso que os textos caminham para outros aspectos como fazer pedagógico, internato entre outros.

3.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO

A seguir, iremos dialogar sobre as produções em relação às condições de trabalho que se encontram na segunda tabela⁷.

O primeiro texto do quadro 2 com título: “Os significados da docência na formação em alternância – a Perspectiva dos profissionais das Escolas Famílias Agrícolas” de Lourdes Helena da Silva (2004), UFV, traz as Escolas Família Agrícola (EFAs) como experiências inovadoras de formação em alternância para jovens do meio rural que, apesar de não serem recentes em nossa sociedade, carecem de reflexões e avaliações que possibilitem compreender melhor a natureza e as características do projeto político-pedagógico e das atividades educativas desenvolvidas em seu âmbito (SILVA, 2004). Identificou e analisou as representações sociais que orientam as práticas educativas dos professores-monitores das EFAs e que, compartilhadas, concorrem para a construção da identidade deste profissional da educação.

A despeito das contradições, limites e especificidades das representações analisadas, os profissionais que atuam nas experiências de formação em alternância têm

⁷ A tabela se encontra no apêndice D.

buscado, nos seus diferentes contextos e sob diferentes finalidades, implementar uma pedagogia adaptada e específica à formação dos jovens que vivem e trabalham no meio rural. Em suas representações, eles revelam o desejo e o compromisso de construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, contemple, no processo de formação os valores, as concepções e os modos de vida dos grupos sociais que vivem no meio rural. Concebem a escola e a educação como instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Revelam, assim, o ideal de uma atuação pedagógica também diferenciada: uma atuação que possa, efetivamente, contribuir para a formação humana emancipadora e criativa, orientada por princípios de justiça e solidariedade.

Apesar de apresentar um pensamento interessante, não aprofundou no tema condições de trabalho, evidenciando mais uma vez a carência nessa área específica conforme relatado anteriormente.

O artigo intitulado: “Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância” de Marlene Ribeiro (2008), UFGS, vem desvelando algumas contradições da Pedagogia da Alternância que vem sendo adotada por movimentos sociais para a formação de agricultores. Para isso trouxe questões que apontam para o potencial de integrar trabalho e educação e, ao mesmo tempo, para as barreiras estruturais que determinam as condições objetivas e subjetivas nas quais se concretizam o trabalho agrícola e a educação do campo na sociedade brasileira. Destacar a questão da posse/propriedade da terra nos parece vital. Ela se coloca com a mesma força, enquanto desafio, tanto para os movimentos sociais organizados em sindicatos de trabalhadores rurais quanto para aqueles que lutaram pela terra, conquistaram-na, estão organizados na Via Campesina, mas observam os filhos crescerem sem perspectivas de permanência no campo.

Os estudos que enfocam experiências de relação trabalho-educação sejam elas referentes ao trabalho de operários, de agricultores ou de prestadores de serviços, parecem indicar que a conquista da Educação Popular passa pela conquista da Sociedade Popular. Uma reforma agrária/urbana calçada apenas na distribuição de terras e de moradias seria capaz de superar as condições de fome, miséria e subordinação dos pobres rurais e urbanos? Movimentos sociais populares como sujeitos da história reinventam a sociedade, o trabalho, a educação e a cultura. Com

eles parecem estar as respostas aos questionamentos ou à produção e acirramento de novas contradições.

A terceira produção é uma tese intitulada: “Profissionalidade docente na educação do campo” de Wiama de Jesus Freitas Lopes (2013), UFSCAR. Esta sinaliza que estudos recentes balizam-se com regularidade por termos como desprofissionalização e desvalorização do magistério, má ergonomia da prática docente, itinerância e rotatividade docente, pisos salariais sob contestações e recusas de executivos municipais, aligeiramento da formação, produtividade e cultura de desempenho marcam profundamente a significação da ação e da classificação do trabalho docente. Desta forma, não obstante, a profissão docente contrasta com o dilema da ocupação como “bico” e até mesmo com a ideia de vocação, o que implica um chamado divino e/ou uma decisão afetiva/pessoal que pode relativizar as bases de constituição do profissionalismo pela “doação”.

Neste ponto da discussão, é fundamental que se faça uma diferenciação entre proletarização e precarização do trabalho docente. Ambas as categorias de análises passam pela configuração da profissionalidade docente. De modo bastante sucinto, a proletarização estaria vinculada ao rebaixamento da intelectualização do docente enquanto trabalhador da *práxis*, dada a expropriação das condições materiais de vida. O que lhe é imputado pelo elevado nível de “manufatura bruta” de sua atividade docente e a precarização se institui pela degradação dos meios e dos recursos pelos quais se busca estruturar a ação docente.

A profissão docente está em franco delineamento a partir das discussões de profissionalidade e desenvolvimento profissional da docência. Tem sua constituição semântica atrelada ao ideal de conquistas coletivas de condição de trabalho, valorização profissional e organização da categoria. Possui suas bases de definição na estrutura qualitativa de formação inicial e na sólida construção das iniciativas continuadas para consolidação de técnicas, conhecimentos e saberes (LOPES, 2013, p. 155).

Os estudos desenvolvidos por Lopes (2013) indicam que um dos fatores referenciais na constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracteriza-se pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é cara, para as bases de formação da profissionalidade docente no campo, a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de hominização, tendo o processo

de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também do trabalho na ação educativa.

Estudar acerca da profissionalidade docente na Educação do Campo é levantar questões e aspectos de profissionalização do ensino no campo em seus aportes institucionais e no fato de se considerar: a profissionalidade docente na Educação do Campo se institui de um projeto que, em sua amplitude, necessariamente aponta para além do conjunto de competências de base das quais são tecnicamente dependentes o desempenho e a ocupação professoral em sala de aula, por mais nevrálgica que seja tal base de competências docentes. Ainda em médio prazo, a proposta é que a diferenciação ou a expressão da profissionalidade docente na educação do campo deva ser também percebida na luta para se manter escolas no campo para além de sala de aula multisseriada. Sem que haja, portanto, desvalorização salarial ou negligenciamento dos vínculos empregatícios dos docentes pelo simples fato de se tratar de professores “de escolinhas” ou de “escolas isoladas”. Negligenciamentos esses sempre disfarçados nos contingenciamentos financeiros manifestos em função “das poucas disponibilidades financeiras” e pressões de demandas familiares no campo com as quais lidam as Secretarias Municipais de Educação. Sobretudo quando tais demandas e contingenciamentos coexistem, concomitantemente, com a cultura de desempenho advinda das políticas educacionais nacionais, por vezes, arbitradas por organismos financeiros multinacionais.

Para tanto, a profissionalidade na Educação do Campo continuaria sendo reafirmada, entre outros aspectos, pelo engajamento nos rumos e decisões de (re)estruturação curricular do processo de escolarização das escolas no campo. A lógica do custo-benefício não pode ser impositiva e paradigmática. Visualizando, por exemplo, as possibilidades oriundas dos sistemas de complexos e/ou dos Ciclos de Formação que otimizariam pela diminuição — em quantidade, foco e abordagens de ação didática — o universo de conteúdos programáticos, somados de todas as disciplinas entre si, relativas à escolarização discente nas séries iniciais. Isto sem abrir mão da qualidade e da consistência de aprendizagem e do ensino do conjunto de unidades temáticas centrais, historicamente acumulados, devidos aos discentes e respeitados seus respectivos estágios de desenvolvimento cognitivo.

A profissionalidade docente na educação do campo deve ser afirmada no embate da coletividade docente para a superação das instabilidades no trabalho e da alta

rotatividade nos postos docentes nas escolas do campo; bem como na pulsante relação teoria e prática aportada nos processos de organização comunitária tendo o trabalho como princípio educativo em prol da qualidade de vida no campo.

O quarto trabalho: “Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação” com autoria de Tatyane Gomes Marques (2014), UNEB, evidencia que os docentes que trabalham em escolas no campo apresentam uma formação insuficiente e inadequada, condições de trabalho ainda precárias, em escolas isoladas, com infraestrutura restrita, materiais didáticos desvinculados da realidade do campo e pouco apoio pedagógico. Para os desafios postos aos docentes que atuam em escola no/do campo, o artigo ressalta a exigência de uma formação ampliada que precisa ocorrer por meio de propostas curriculares inovadoras das licenciaturas – desafios colocados, portanto, às universidades – e, especialmente, por meio da formação continuada. Estas, pensadas e materializadas pelos sistemas de ensino, devem atender aos temas e demandas dos diferentes contextos rurais de cada município, estado, região, para que se garanta uma educação com padrões mínimos de qualidade no campo. Uma educação, de fato, do campo pensada desde o seu lugar, com a participação dos diferentes sujeitos, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Destacou-se que os docentes que atuam em escolas no/do campo no Brasil ainda enfrentam muitos desafios na realização das suas atividades, já que, além das condições de trabalho, não possuem formação adequada e suficiente para desenvolver uma educação contextualizada com a realidade do campo. Uma educação, como afirma Caldart (2004), pensada desde o seu lugar, com a participação dos diferentes sujeitos, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Portanto, para os desafios postos aos docentes que atuam em escola no/do campo, de acordo com Marques (2014), as pesquisas inventariadas até o momento nos revelam que há exigência de uma formação ampliada que precisa ocorrer por meio de propostas curriculares inovadoras das licenciaturas e, especialmente, por meio da formação continuada.

O último artigo: “Saúde do professor no campo: estudo das condições de trabalho e sua relação com a saúde dos professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga” de

Gladson Rosas Hauradou, Lidiana Filgueira Ribeiro, Luziene Batalha Lima, Silneide Lima Portela (2015), UFMA, evidencia problemas relacionados à saúde oriundos de condições de trabalho adversas, dentre os quais se destacam aqueles relacionados à voz, gástricos e fadigas ligadas aos trabalhos em classe e extraclasse. Ao considerar as condições de trabalho dos professores deve-se, necessariamente, remeter às várias transformações que vêm se processando no mundo do trabalho e das inflexões que estas provocam na vida em sociedade. Desconsiderar estas questões é ter uma percepção unilateral da realidade da vida destes profissionais.

Historicamente, as particularidades que conformam a saúde dos educadores em comunidades rurais têm passado despercebidas nas formulações das políticas de educação. Estas peculiaridades encontram-se condicionadas, também, pelas transformações que se processam no contexto do mercado de trabalho o que incide, sobremaneira, na contratação de professores para o meio rural. A pesquisa sinaliza a existência de condições de trabalho adversas à realização do trabalho docente. Em razão dessas adversidades, constatam-se alguns efeitos na qualidade de vida destes profissionais cuja presença se mostra na manifestação de distintos problemas de saúde como: problemas relacionados à voz, em razão do intenso barulho provocado pela agitação dos estudantes em sala de aula; problemas relacionados ao estado emocional originários de relações conflituosas entre estudantes e professores e entre professores e professores; fadiga decorrente da realização sucessiva de atividades em classe e de trabalhos extraclasse; e problemas gástricos, além de um distanciamento destes professores das consultas médicas.

Assim, a discussão aqui empreendida, embora seja incipiente, nos revela posicionamento dos autores acerca não só das transformações socioeconômicas e das alterações que estas promovem nas condições de trabalho e, conseqüentemente, na saúde dos professores como também a necessidade de maior atenção do poder público para a questão em tela. Ou seja, rever criticamente como estas condições estão sendo ofertadas aos professores das escolas do meio rural visando superar as limitações impostas pelos efeitos negativos na saúde destes profissionais.

3.3. FORMAÇÃO DOCENTE

Passamos para o quadro⁸ número 3 que trata das produções a respeito da formação. Tema em que há maior abundância de pesquisas.

O artigo “Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado” de Flávia Sarti (2013), UFPEL, destaca potencialidades dos estágios supervisionados de prática de ensino para o estabelecimento de uma Pedagogia da Alternância na formação docente realizada em nível superior.

Diferente do que ocorre nesse tipo de formação “sob medida”, em que o acompanhante é visto como modelo a ser seguido pelo acompanhado, em uma formação inicial, o acompanhamento docente de alto nível requer intervenção bastante ativa por parte da instituição responsável por essa formação, entre as quais estão as universidades. É necessário que essas instituições de formação desenvolvam uma “pedagogia da alternância” (ALTET, 2009), no âmbito da qual o encontro entre professores e estagiários atue como recurso formativo que possibilite, às duas partes, um distanciamento crítico com relação à prática docente e ao ambiente escolar. Em que pese o acúmulo de tarefas simultâneas que essas instituições assumem no Brasil (de educação superior e formação profissional), os quatro anos da licenciatura podem alcançar uma dimensão socioprofissional mais efetiva sem, no entanto, reduzir-se a uma formação meramente prática.

Para tanto, serão necessárias mudanças significativas nas relações estabelecidas no campo da formação docente, inclusive com a definição de um lugar mais ativo para o grupo profissional docente. Todavia, claro está que a articulação dessa nova formação docente impõe-se como um grande desafio para os diversos lados envolvidos que terão de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma nova formação de professores, na qual se encontrem “duas aventuras humanas fundamentais, a da ação e a da reflexão” (LESSARD; BOURDONCLE, 2002, p. 146).

A segunda produção de Janinha Gerke de Jesus é uma tese de grande importância. A tese intitulada “Sentidos da formação docente para a profissionalização – na Voz do Professor do Campo” (2014), UFES, discute os sentidos da formação docente na

⁸ A tabela se encontra no apêndice E.

profissionalização de professores do campo. Nasce do desassossego que interroga a prática da formação continuada, sobretudo, a especialização em educação do campo e os sentidos que são produzidos pelos sujeitos em interface com o trabalho docente nas experiências da Escola Família Agrícola, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Classe Multisseriada. O proposto é pensar em processos de formação continuada de professores do campo, à luz dessa discussão. Segundo a autora, é abrir-se aos diferentes contornos que esta assume a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos, desafiando-nos à construção de projetos que dialoguem com a diversidade da educação do campo e que colocam como espaços tempos da reflexão do ser e/ou estar processo (a)-monitor (a)-educador (a) do campo.

Gerke de Jesus (2014) aborda ainda a profissão docente no Brasil e a profissão docente no Campo não como processo homogêneo, mas com caminhos históricos diferentes e também não como uma única Profissão Professor. Destaca que a luta é comum e que pode ser fertilizada no intercâmbio dos saberes e fazeres, nos avanços produzidos localmente, no respeito à especificidade. Sendo assim, na perspectiva da autora, refletir, discutir e produzir a profissão docente deve ser um movimento contínuo e permanente, nos espaços tempos da formação, das organizações sociais e poder público, na perspectiva que considera a diversidade profissional docente que se faz no campo e na cidade.

Não obstante, Gerke de Jesus (2014) destaca a necessidade de discutir a profissão docente no campo e reúne proposições que possam respaldar a construção dos estatutos socioprofissionais dos docentes camponeses, bem como, contribuir junto às instituições como o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Registra ainda a relevância da diversidade como fruto do trabalho do Movimento da Educação do Campo no Espírito Santo que, paradoxalmente, cunhou novas apropriações e produções materiais de práticas pedagógicas camponesas, sobretudo, em espaços tradicionais de ensino, mas que hoje se sente desafiado a intercambiar, articular, dialogar, reconhecendo que não são apenas as EFAs, as escolas do MST, quilombolas ou indígenas que compõem o Movimento da Educação do Campo, outras emergem como fruto de todo este processo, guardando aproximações e distanciamentos que as caracterizam de acordo com suas demandas, sujeitos, realidades.

O trabalho em tela também sinaliza que os atravessamentos das questões interculturais no processo formativo do educador-monitor-professor ganham sentidos que contribuem neste reconhecimento, sendo fundamentais na compreensão da diversidade que é o campo. Se o campo é diverso, plural e suas práticas pedagógicas igualmente dessemelhantes, então não podemos caminhar na proposição de uma educação “própria e apropriada” como alguns movimentos vêm proclamando. Ou ainda, afirmar que a Pedagogia da Alternância é o modelo próprio e apropriado à Educação do Campo. Esta é uma questão de discurso, pois, na prática, o que vimos são as diferentes apropriações, consideradas por nós não como adaptações de modelos da Alternância, mas produções em contextos.

Discutir a produção de sentidos a partir da formação e em relação à profissionalização docente é, portanto, do ponto de vista de Gerke de Jesus (2014), compreender que estes não são unânimes e/ou universais aos professores do campo. Os sentidos da formação para a profissão professor, defende a autora, são pessoais, ligados às suas aspirações em relação ao trabalho e à carreira, fundados em suas memórias, histórias de vida e crenças no seu potencial de transformação que sua prática é capaz de empreender. Dialogar com a diversidade de sentidos que ecoam nas vozes dos sujeitos é, para Gerke de Jesus (2014), fazer uma escuta atenciosa na tentativa de captar essa heterogeneidade como um pressuposto fundamental nos processos de formação de professores.

Outrossim, o trabalho dialoga com a questão das condições de trabalho e precarização docente. Nesse sentido, Gerke de Jesus (2014) destaca a sobrecarga que a profissão imputa aos docentes; a relevância da organização profissional e a luta por melhores condições de remuneração e trabalho são trazidos nas narrativas como denúncia da precarização profissional e revelam a luta que se produz no campo pela profissão docente. Luta não uniforme que se distingue em função da heterogeneidade do movimento da educação do campo no território, no Espírito Santo. Entretanto, como luta pode ser fortalecida no intercâmbio, na organização dos diferentes movimentos em prol dos direitos que passam por significados comuns.

O terceiro trabalho intitulado: “A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades” de Leticia Cristina Antunes (2016), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, é uma dissertação que aborda a preocupação em formar de maneira diferenciada os

educadores, e também a compreensão de que isso é fundamental para o sucesso do ensino sob a perspectiva da PA (Pedagogia da Alternância). Isso tem se refletido na implantação de uma série de Políticas Públicas que asseguram o direito a uma formação diferenciada e contínua, porém, por muitas vezes, elas têm se mostrado insuficientes, tanto para que os princípios e fundamentos do modelo sejam tratados originalmente, quanto para que haja reconhecimento da educação do campo e dos próprios profissionais que atuam nessa realidade.

Conseqüentemente, a educação do campo torna-se ainda mais fragilizada nesse sentido, pois é feito pouco caso de sua importância, e, mesmo com as inúmeras tentativas de reconhecimento dos educadores desse contexto, restritas são as atenções que recebe essa modalidade de ensino. A ainda presente discriminação e desvalorização sofrida pelos moradores da zona rural pode ser visualizada como ponto fundamental desse processo, mesmo sendo evidente a importância da agricultura para o país, a hegemonia urbana ainda persiste e cada vez mais os jovens evadem-se do campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos. O trabalho destaca também que os escassos olhares do poder público à educação são ainda mais diminutos no que tange à educação do campo, somado à precariedade de condições dos povos rurais, esse posicionamento interfere no fortalecimento da PA.

De acordo com os estudos de Leticia Cristina Antunes (2016), verifica-se que, mesmo com todos os anos em que a PA persiste no Brasil, o reconhecimento dos monitores tem sido quase nulo, o pouco interesse do poder público, e até mesmo dos próprios órgãos responsáveis pelo movimento, tem levado os educadores ao descontentamento, e, conseqüentemente, à desistência da profissão. Todavia, não se pode esquecer que os educadores são os agentes animadores que movimentam todo o processo, seu papel é crucial para que os objetivos da PA sejam atendidos. Mas, uma boa atuação depende de formação adequada e contínua que contemple os fundamentos da PA e permita ao educador refletir suas práticas, partindo de seu contexto de trabalho, de suas experiências no próprio movimento. Trata-se, pois, de um fator que carece ainda de muito aprimoramento, tanto em relação às questões pedagógicas, quanto políticas (FRANÇA; BURGHGRAVE, 2007).

De acordo com o trabalho em tela, quanto à formação de educadores, pode-se dizer que existem transformações significativas, especialmente quando se evidencia o

surgimento de cursos de licenciatura específicos para os educadores do campo, entretanto, para que haja mais avanços, é fundamental que ambos os movimentos estejam fortalecidos e dispostos a permanecer lutando por mais atenção do poder público e, principalmente, maior engajamento e organização dos educadores a fim de que esses busquem o reconhecimento profissional e financeiro que merecem.

A autora Leticia Cristina Antunes (2016) chama a atenção para possibilidades de pesquisas futuras que aprofundem a questão da formação de educadores, possibilidades de cursos de licenciatura específicos para a educação do campo; contribuições desses processos de formação para a formação profissional da juventude rural, além de outros apontamentos. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância se constitui como uma temática que ainda necessita de reflexões e discussões e, mais do que nunca, merece a atenção e o auxílio da Academia para se consolidar como um modelo educativo alternativo e efetivo aos povos do campo e, quiçá, da educação brasileira de modo geral.

O artigo intitulado “Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância” de Andreia Aparecida Detogni e Yolanda Zancanella (2016), UFRRJ, apresentou resultados da pesquisa que objetivou compreender e analisar a formação continuada dos professores e monitores relacionada à Pedagogia da Alternância e como ela tem contribuído para a prática profissional.

O estudo concluiu que, em suas graduações, professores e monitores não tiveram momentos que contemplassem a Pedagogia da Alternância na organização curricular. Nota-se, também, o descontentamento de ambos os grupos em relação à formação contínua, em termos de qualidade e periodicidade.

O trabalho em tela evidenciou o esforço dos professores em compreender a Pedagogia da Alternância, sua preocupação com os jovens, e também a inquietação com a diminuição das visitas às famílias, quando os professores tinham a oportunidade de aproximar-se e compreender com maior profundidade a realidade desses alunos. Também se notou a insatisfação dos investigados por conta do não oferecimento de cursos contínuos bem como com as políticas governamentais atuais.

Em relação aos monitores, percebeu-se a ausência ou insuficiência de formação continuada, talvez, por conta do tempo relativamente curto de atuação na Casa

Familiar Rural (CFR), uma acriticidade em relação aos compromissos de seu trabalho. Não podemos aqui cometer o erro de acreditar que cabe somente a estes profissionais a busca pela compreensão de algo que ainda não possuem.

O trabalho ainda aponta que as formações continuadas ofertadas para estes profissionais são insuficientes, ficando por vezes à mercê de sua busca autônoma para um melhor preparo que contribua para sua prática pedagógica. Neste sentido, apenas um monitor afirmou ter feito uma especialização, que não contemplou a Pedagogia da Alternância.

O trabalho ainda evidencia a rotatividade considerável de monitores na CFR (Casa Familiar Rural), sendo que dos três, o maior tempo de trabalho na Casa é de dois anos e meio. O que motiva a não permanência desses profissionais na Casa Familiar e em como isso reflete no desenvolvimento de sua prática são questões que surgiram no decorrer desta pesquisa. Com essas afirmações, esta pesquisa corrobora também no pensar das condições de trabalho e carreira.

Segundo o presente trabalho, para atuar na Pedagogia da Alternância, compreender e dar conta das inúmeras e distintas tarefas, a formação inicial e continuada dos professores-monitores é condição primordial para qualificar o quadro docente. Existe, portanto, a necessidade do comprometimento da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional desses sujeitos, do fundamental reconhecimento de seu trabalho, de proporcionar condições de permanência na sua prática educativa e, por último, retomar o seu protagonismo no processo educativo como parte integrante de um processo político mais amplo.

O artigo “Educação do campo, Pedagogia da Alternância e formação do educador” de Ramofly Bicalho dos Santos e Marília da Costa Mello Bueno (2016), UNIOESTE, focou na formação inicial do educador na Pedagogia da Alternância, contribuindo com práticas pedagógicas que transformem efetivamente a educação do campo no Brasil. O artigo destaca que as escolas do campo, em sua formação pedagógica, devem apropriar-se ainda mais das mediações didático-pedagógicas da alternância, essenciais nas atividades desempenhadas. Igualmente importante, neste trabalho, é romper com a construção equivocada dos estereótipos criados acerca do homem e da mulher do campo. Definitivamente os sujeitos camponeses não são ingênuos, ignorantes, dependentes e atrasados. Essa mudança de paradigmas, na educação do

campo, é extremamente essencial. Prescinde de novos olhares, fundamentação teórico-prática e recriação do sujeito histórico que enfrente, definitivamente, tais preconceitos, fortalecendo a formação dos educadores, a Pedagogia da Alternância, os movimentos sociais e a educação do campo.

De acordo com a busca no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, nos últimos dez anos não foi encontrado nenhum trabalho com temática específica ou aproximada de nossa proposta de investigação no que se refere aos desafios de ser monitor (a) na Pedagogia da Alternância, embora tenhamos um número relativo de pesquisas que abordam a Educação do campo e a Pedagogia da Alternância, tal como apresentado nas páginas anteriores.

Portanto, inventariar os estudos produzidos até então e trazê-los no bojo desta pesquisa configura importante movimento no delineamento de nosso objeto, das indagações e objetivos da pesquisa.

O encontro com as produções revelou muitas características em comum da realidade da pesquisa em tela assim também como desafios enfrentados fazem parte de várias realidades, não só em EFAs, mas comuns à profissão de professora e professor possibilitando diálogos e a busca de alternativas para amenizar e potencializar tais desafios. Na produção de Silva (2003), diz que a profissionalidade docente na educação do campo deve ser afirmada no embate da coletividade docente para a superação das instabilidades no trabalho e da alta rotatividade nos postos docentes nas escolas do campo; bem como na pulsante relação teoria e prática aportada nos processos de organização comunitária tendo o trabalho como princípio educativo em prol da qualidade de vida no campo.

E Gerke de Jesus (2014) afirma que a profissão docente no Brasil e a profissão docente no Campo não é processo homogêneo, mas com caminhos históricos diferentes e também não como uma única Profissão Professor. Destaca que a luta é comum e que pode ser fertilizada no intercâmbio dos saberes e fazeres, nos avanços produzidos localmente, no respeito à especificidade. Sendo assim, na perspectiva da autora, refletir, discutir e produzir a profissão docente deve ser um movimento contínuo e permanente, nos espaços tempos da formação, das organizações sociais

e poder público, na perspectiva que considera a diversidade profissional docente que se faz no campo e na cidade.

As atribuições e rotinas diferenciadas da professora e professor monitores foram muito destacadas nas produções elencadas sinalizando atenção especial para as condições de trabalho bem como uma formação diferenciada.

Assim, Lopes (2013) ressalta a exigência de uma formação ampliada que precisa ocorrer por meio de propostas curriculares inovadoras das licenciaturas – desafios colocados, portanto, às universidades – e, especialmente, por meio da formação continuada. Estas, pensadas e materializadas pelos sistemas de ensino, devem atender aos temas e demandas dos diferentes contextos rurais de cada município, estado, região, para que se garanta uma educação com padrões mínimos de qualidade no campo.

A questão do currículo também foi muito sinalizada como um desafio, uma vez que são necessárias práticas pedagógicas e ações que contribuam para engajar um currículo com diferenciados saberes e conhecimentos que o sujeito campesino possui e que evidencia no cotidiano da Escola.

Sobre a profissionalidade docente dos educadores do campo, reforçamos os estudos desenvolvidos por Lopes (2013) que indicam que um dos fatores referenciais na constituição dessa profissionalidade caracteriza-se pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional, assegurando a qualidade de vida no campo.

Um desafio que foi salientado nas produções que pode e deve ser tema de escrita e pesquisas é a saúde da professora e professor com o objetivo de buscar possíveis soluções para a questão. Esse tema se faz necessário ainda mais agora durante o período da pandemia que agravou ainda mais a situação de saúde de educadoras e educadores. Antes mesmo da pandemia, Hauradou, Ribeiro, Lima e Portela (2015) destacaram que, historicamente, as particularidades que conformam a saúde dos educadores em comunidades rurais têm passado despercebidas nas formulações das políticas de educação. Em razão da existência de condições de trabalho adversas à realização do trabalho docente, constataram alguns efeitos na qualidade de vida

destes profissionais cuja presença se mostra na manifestação de distintos problemas de saúde como: problemas relacionados à voz, em razão do intenso barulho provocado pela agitação dos estudantes em sala de aula; problemas relacionados ao estado emocional originários de relações conflituosas entre estudantes e professores e entre professores e professores; fadiga decorrente da realização sucessiva de atividades em classe e de trabalhos extraclasse; e problemas gástricos, além de um distanciamento destes professores das consultas médicas.

A pesquisadora ainda enfatiza transformações significativas em relação à formação, especialmente quando se evidencia o surgimento de cursos de licenciatura específicos para os educadores do campo. Essa oportunidade, inegavelmente, potencializa as práticas pedagógicas no campo e o acesso à formação universitária, experiência própria.

Em nossa busca das produções com o tema Pedagogia da Alternância, constatamos que ainda há carência de pesquisa nesse âmbito e há um leque de opções para a produção escrita. Tal afirmação encontramos nos próprios trabalhos elencados. A autora Leticia Cristina Antunes (2016) afirma que a Pedagogia da Alternância se constitui como uma temática que ainda necessita de reflexões e discussões e, mais do que nunca, merece a atenção e o auxílio da Academia para se consolidar como um modelo educativo alternativo e efetivo aos povos do campo e, quiçá, da educação brasileira de modo geral.

Andreia Aparecida Detogni e Yolanda Zancanella (2016) concluíram que, em suas graduações, professores e monitores não tiveram momentos que contemplassem a Pedagogia da Alternância na organização curricular.

Antunes (2016) traz a ainda presente discriminação e desvalorização sofrida pelos moradores da zona rural que pode ser visualizada como um desafio. Tema que também requer debates e que atravessa minha história como processo de minha identidade profissional. Ainda poderíamos atrelar a essa preocupação, a relação de gênero cujas produções ainda caminham timidamente em se tratando da realidade do campo que traz muitos preconceitos e falta tocar mais no assunto em nossas Escolas em geral.

Na pesquisa destaca-se que, mesmo sendo evidente a importância da agricultura para o país, a hegemonia urbana ainda persiste e cada vez mais os jovens evadem-se do

campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos. O trabalho ainda pontua que os escassos olhares do poder público à educação são ainda mais diminutos no que tange à educação do campo, somados à precariedade de condições dos povos rurais, esse posicionamento interfere no fortalecimento da PA. Esse último apontamento temos enfrentado constantemente na realidade da EFA São Bento do Chapéu.

Depois de analisar as questões explícitas nas produções, percebemos que todas têm relação entre si. A mudança de paradigmas, na educação do campo, passa pela formação e pela reivindicação de atenção especial por parte dos órgãos públicos para as questões do campo.

4. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO UMA DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França. Surge como uma possibilidade educativa dos filhos de agricultores que buscavam conciliar trabalho e formação, por volta de 1930, com o Padre Pedro José Granereau, filho de camponês, profundamente comprometido com o direcionamento do homem do campo, já que o sistema educacional não supria as demandas dos filhos de agricultores. Como afirma Nosella (2012):

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, 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 no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia 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 (NOSELLA, 2012, p. 45).

O desinteresse por parte do Estado e da igreja com a mulher e homem do campo sempre preocupou Padre Pedro José Granereau. As famílias camponesas enviavam seus filhos para a cidade na tentativa de terem acesso à educação:

E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura (NOSELLA, 2012, p. 46).

Diante do contexto em que se encontrava, se deparou com a única solução: criar uma escola:

Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. [...]. Naquele dia começou a primeira *Maiso Familiare* ou Escola da Família Agrícola (NOSELLA, 2012, p. 47).

A ideia do internato e da alternância estavam presentes desde o início, pois evitava o deslocamento para reunir os jovens e estes poderiam continuar a ajudar suas famílias nos afazeres do campo sem abandonar os estudos, estudos estes que tinham como assunto também o trabalho camponês.

A expansão francesa se deu a partir da crise provocada pelo próprio fundador que, segundo os agricultores, tinha dificuldades em administrar *Maiso Familiale*. Somando a este fato, o padre se aproximou do governo colaboracionista com os alemães e ainda idealizava uma escola fechada somente para o campo, sem abertura para a cidade e para outras formas de educação, como destaca Nosella (2012):

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 (NOSELLA, 2012, p. 51).

Esse aspecto é interessante, pois, até nos dias atuais, as EFAs são questionadas sobre isso.

A partir do afastamento do pároco, aconteceu uma reestruturação do movimento ocasionando uma expansão e sistematização da experiência, passaram de 30 para 500 *Maiso Familiale*. Segundo Nosella (2012), havia nesse momento também uma preocupação com a expansão, em perder a originalidade. Dessa forma, foi preciso fechar escolas. Chegou-se à seguinte organização:

União Nacional com sua Assembleia Geral que se reúne anualmente; Conselho de Administração eleito pela Assembleia Geral, que se reúne mais ou menos a cada dois meses; Comitê Executivo, composto do Presidente, Tesoureiro e o Secretário

Diretor, que se reúne quase todas as semanas; A assembleia geral é formada pelos membros eleitos pelas *Maisons Familiales* (NOSELLA, 2012, p. 52).

Ainda sobre a expansão francesa da Pedagogia da Alternância, Nosella (2012, p. 54), conclui “[...] o que interessa notar é que o esforço para expandir sempre mais a nova experiência educacional permaneceu sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-realidade territorial-profissão”.

A Pedagogia da Alternância vai se expandindo, atingindo a Itália, África e América Latina, chegando ao Brasil, Espírito Santo em 1968 com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES):

Em 1968, foi criado em Anchieta/ES, numa assembleia de agricultores, por líderes religiosos e representantes dos municípios vizinhos, o *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* (MEPES), cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. (GERKE DE JESUS, 2011, p. 60).

Como confirma Pietrogrande (1974, p. 05) citado por Gerke de Jesus (2011, p. 60) em seu documento que registra a história da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo:

A base para a ação será a promoção do homem todo e de todos os homens, entendido em todas as suas dimensões: espírito, mente, corpo, inteligência, sensibilidade, individualidade, sociabilidade [...], sem admitir nenhuma exclusão. Qualquer programa feito para aumentar a produção não tem, afinal, razão de ser, senão colocado a serviço da pessoa humana. Deve reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável de seu bem estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual (Doc. PIETROGRANDE, 1974, p. 05, *apud* GERKE DE JESUS, 2011, p. 60).

A partir do MEPES, instituição filantrópica, surgiram as primeiras Escolas Famílias Agrícolas, ampliando assim a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo:

[...] teve início no Estado do Espírito Santo, através de um trabalho comunitário de base, liderado pelo Padre Humberto Pietrogrande. Em 1968, surge o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, para operacionalizar o projeto da Pedagogia da Alternância. Em 1969, as primeiras experiências surgem com a criação de três Escolas Famílias Agrícola: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

A Pedagogia da Alternância consiste em uma das primeiras experiências de educação do campo no Espírito Santo, aliás, não é possível falar em educação do campo no Espírito Santo sem falar da Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas.

Com o decorrer do tempo, a Pedagogia da Alternância foi sendo discutida, refletida e concebida a partir do contexto brasileiro. O fato de ser uma experiência que veio de fora, trazida por estrangeiros poderia estabelecer uma relação de estranhamento ou até mesmo rejeição ao projeto. No entanto, o que a consolidou como prática dinâmica foi a constante reflexão, estudo, interfaces teóricas e trocas de saberes em nível nacional e também internacional. (GERKE DE JESUS, 2011, p. 69)

Atualmente, segundo o consultor Joel Duarte Benisio, com base nos dados da Secretaria de Estado da Administração (SEAD), em 2018, duas organizações articulam, coordenam e representam as instituições que compõem a rede Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA): a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). A UNEFAB está presente em 16 (dezesesseis) estados e a ARCAFAR em 05 (cinco). A tabela apresenta os totais de EFAs e CFRs (Casas Familiares Rurais) que compõem a Rede CEFFAs.

Tabela 2. CEFFAs – Total Geral

EFAs	155
CFRs	75
Total Geral	230⁹

Fonte: SEAD, atualização dos dados 2018.

A Pedagogia da Alternância chegando aqui no Brasil, no Espírito Santo, observamos uma expansão no número de EFAs, inclusive tornando-se a Pedagogia da primeira escola de assentamento do MST aqui no ES:

A escola do assentamento incorpora elementos da Pedagogia da Alternância, implementada pelas EFAs do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esses elementos foram construídos a partir da práxis em escolas de assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e filosofia da proposta educativa do MST. (PIZETTA, 1999, p. 191).

A Pedagogia da Alternância passa ser assumida pelas escolas comunitárias rurais, escolas de assentamento e, no âmbito do Brasil, pelas Casas Familiares Rurais. No subtítulo 4.1. trazemos como se deu o encontro da Pedagogia da Alternância de origem francesa com a Educação Popular brasileira e com o Movimento Nacional da Educação do campo.

Há 53 anos, a chegada da Pedagogia da Alternância ao Espírito Santo (ES) transformou o contexto da educação rural no estado, sendo o primeiro projeto de educação popular no ES. A Pedagogia da Alternância chega se opondo à realidade de educação da cidade no campo:

A Educação do Campo no Espírito Santo não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícolas e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no Estado. (SANTOS; SILVA, 2015, p. 98).

A Pedagogia da Alternância surge como possibilidade de formação para os sujeitos camponeses na França e essa necessidade se repetiu no Espírito Santo motivando o surgimento do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo:

[...] atina-se que a formação por alternância configura-se como espaço e tempo da resistência e da perseverança. Nasce do inconformismo e das inquietudes na busca por um processo formativo que concilie as aprendizagens dos conhecimentos historicamente acumulados ao trabalho, às suas necessidades cotidianas, construindo nos jovens o sentimento de

⁹ Total baseado apenas nas escolas vinculadas à UNEFAB em 2018.

pertença às suas raízes históricas, culturais e econômicas, produzidas na lida com a terra e na colheita de seus frutos. (GERKE; SANTOS, 2019, p. 7).

As forças de enfrentamento foram potencializadas a partir de 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo momento em que a pauta da Educação do Campo vem sendo ampliada:

A formação por alternância, hoje, produz-se na diversidade de experiências educativas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), além de Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Licenciaturas em Educação do Campo, entre outras. Todas essas experiências implicam a luta comum por políticas públicas que reconheçam a especificidade formativa da alternância, seus pilares e, sobretudo, sua manutenção pela via pública e pela gestão associativa dos sujeitos camponeses. (GERKE; SANTOS, 2019, p. 6).

Pedagogia da Alternância e Educação do Campo são movimentos contra hegemônicos que se opõem ao modelo capitalista e toda sua lógica de destruição. Seu objetivo principal é a emancipação do sujeito, o estudante como centro do projeto educacional com vistas à transformação da realidade:

Nesse viés, pactua-se do entendimento de Garcia-Marirrodrga (2002) e Caliarí (2002), reafirmando nos territórios formativos da alternância a função do desenvolvimento local sustentável, pautado no paradigma de que este se produz na vida, como afirmação de sentimento de pertença à terra, melhoria social, econômica e profissional dos sujeitos, valorizando e respeitando a natureza. Ou seja, uma formação por alternância integrada à materialidade da vida e para a vida com sustentabilidade e formação integral.

Portanto, a alternância é uma possibilidade pedagógica de materialização da educação do campo. Está entrelaçada aos pressupostos dos movimentos sociais e do compromisso com a produção de uma nova sociedade (Silva, 2010; Antunes-Rocha *et al.*, 2010 & Molina, 2010), que hoje, mais do que nunca, sofre a ameaça do retrocesso das conquistas alcançadas nos últimos anos. (GERKE; SANTOS, 2019, p. 11).

A luta pela educação e organização dos camponeses em busca de acesso à Educação são parte das estratégias de resistência e enfrentamento ao capital. Como destaca Molina (2010):

É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação (MOLINA, 2010, p. 139).

Também partindo de um movimento contra hegemônico, surge a Pedagogia da Alternância, já que a população rural assistia a seu direito à educação negado desde o Brasil colônia, mas, principalmente, a partir da década de 80, o movimento contra hegemônico ganha força como destaca Amaral (2010, p. 21): “Desde 1984, além das

ocupações de terra e marchas para pressionar a reforma agrária no país, o MST luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo”. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância, Movimentos Sociais e a Educação do Campo complementam suas forças, suas lutas em prol dos direitos negados aos sujeitos do Campo.

A história das Escolas Famílias surge de um movimento contra hegemônico de uma classe que sempre teve seus direitos negados, principalmente, em relação à educação escolar. Nas palavras de Nosella:

[...] foi a ideia 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 (NOSELLA, 2012, p. 45).

A mesma insatisfação que acarretou mudanças no sistema educacional da França motiva um grupo de agricultores da comunidade de São Bento do Chapéu, situada no município de Domingos Martins/ES, a construir uma escola que atendesse às necessidades de seus filhos:

[...] surgiram várias discussões e a principal delas foi a preocupação com a educação que não distanciasse o jovem da sua realidade e de sua vivência familiar. Desta maneira, os agricultores estavam preocupados com os modelos de educação do meio urbano, uma vez que não atendiam o desenvolvimento do campo. Além disso, o êxodo rural era constante, pois quando os jovens iam estudar no meio urbano, não voltavam para suas origens (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

A comunidade de São Bento do Chapéu, Domingos Martins, na década de 1980, vinha sentindo as consequências da negação de seus direitos que influenciavam negativamente nas condições da vida no campo. Como confirma o seguinte recorte do jornal:

O homem do campo sabe o que quer, mas quando se comunica com o homem da cidade a linguagem é diferente e somos facilmente driblados. Nós da roça não estamos preparados para conversar com o engravatado da cidade e sempre somos passados para trás. (O BRAÇO SUL, 1991).

Em 1991, o periódico local, Jornal "O Braço Sul", publicava a "utopia dos agricultores" na edição de outubro de 1991, com destaque para o título "Moradores de São Bento do Chapéu se organizam para construir escola família". Nesta edição, em entrevista, o Presidente da Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu (ADDPRUSBEC), Aurindo Wruck destacou o sentimento de opressão, na década de 80, que os camponeses sofriam por parte do poder público.

Em 1990, agricultoras e agricultores resolveram se organizar em Associação na comunidade de São Bento no município de Domingos Martins. Diante de tantos direitos e reivindicações negados, a Associação foi intitulada como Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu:

Com o "acordo" feito com a PMDM, a Associação iniciou a construção improvisada em madeira. Com doações de materiais e trabalho dos sócios a Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu foi "construída". Inicialmente a Escola recebeu um grande apoio da CPT, na pessoa do Pastor Vitório Krauser da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil - IECLB - e de sua esposa Elza Ristow Krauser, que assessorando a Associação, ajudavam na elaboração de inúmeros projetos, principalmente financeiros, para que a Escola dos filhos dos agricultores se tornasse realidade (LOCATELI, 2003, p. 31).

Um dos objetivos da Associação, na época, era buscar alternativas de Educação de acordo com a realidade do campo. Mas qual educação? Uma educação rural? Uma educação urbana no campo? Ou uma educação do e no campo? Locateli (2003) continua:

Assim, decidiram pela implantação da Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu, sem ter a clareza suficiente das dificuldades burocráticas, pedagógicas, administrativas que a "empreitada" exigia. A Diretoria da Associação negociou com a Prefeitura Municipal de Domingos Martins - PMDM -, que se responsabilizou pelo pagamento dos salários dos funcionários (no entanto, posteriormente não honrou integralmente com os compromissos assumidos). (LOCATELI, 2003, p. 31).

Diante do êxodo rural, também motivado pela busca de educação na cidade e estes filhos que não retornavam para o campo depois de estudar na cidade, escolheram a Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, Floriano Hehr Sobrinho, sócio fundador (agricultor familiar e ex-professor primário de emergência) que doou 3 ha para a construção, disse para a reportagem do jornal "O Braço Sul":

Os jovens poderão receber educação, mas sem distanciar da realidade em que vivem suas famílias e, sobretudo, para evitar o êxodo rural. Se os jovens forem para a cidade para terminar o 1º grau não voltarão mais para o campo (O BRAÇO SUL, 1991).

A Alternância permite aos estudantes conciliar seus estudos com o trabalho na propriedade sem perder o vínculo com a realidade campesina. Alternando os dois espaços, proporciona uma reflexão sobre a realidade à medida que se toma uma distância e essa realidade é problematizada no tempo escola com vistas à transformação com o compartilhamento de saberes oportunizando a tomada de consciência. No momento em que os saberes campesinos da estudante e do estudante são tema de estudo, percebem a valorização dessas experiências, havendo

a valorização, há também o sentimento de pertença empoderando sua relação do campo minimizando os preconceitos impostos pela sociedade para com a mulher e homem do campo.

O processo educacional da Pedagogia da Alternância está baseado na divisão da aprendizagem em dois períodos e locais diferentes: o da escola e o da família. No caso da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, cada período destes, chamados de sessão escola e sessão familiar, tem uma semana de duração. (SCHUNCK, 2010, p. 4).

As atividades desenvolvidas na semana familiar alimentam o trabalho a ser desenvolvido nas áreas do conhecimento da base comum e também da parte diversificada como Agricultura, Zootecnia e Educação Familiar que são específicas da Pedagogia da Alternância. Ao realizar o Plano de Estudo, ocorre a socialização de saberes a partir de diferentes experiências, enriquecendo o aprendizado aliado à integração dos conhecimentos. As áreas trabalham de forma interdisciplinar por meio dos dados coletados na pesquisa do Plano de Estudo.

Na Pedagogia da Alternância, o centro do projeto é o estudante como sujeito inserido numa realidade concreta onde o conhecimento é construído por meio da interação dos sujeitos e dos sujeitos com a realidade, em uma relação horizontal. As diversas habilidades e potencialidades da pessoa humana são valorizadas por meio das Mediações Didático-Pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Estas são importantes no desenvolvimento do estudante e não se limitam a quatro paredes. E, ainda, alternam o tempo-escola e o tempo-comunidade. Nesse sentido,

Uma das complexidades da alternância está na diversidade das relações: - com pessoas que colaboram como o processo da formação, - com entidades parceiras, - com espaços e tempos diferentes (tempo-escola e tempo comunidade), - com as diversidades culturais do campo, - com os diversos campos dos saberes: práticos, populares, empíricos e teóricos-científicos, entre outros. Isto faz da alternância uma pedagogia dialógica ou uma pedagogia do encontro (BEGNAMI, 2006, p. 33).

Na Escola, as estudantes e os estudantes assumem responsabilidades para a auto-organização do ambiente escolar, as tarefas diárias como, por exemplo, coordenador, garçom, varrer as salas de aula, refeitório, área e quartos, lavar a louça das refeições entre outras. Diariamente, há também o momento da aula, a prática que é realizada na propriedade da Escola de fundamental importância para o abastecimento do refeitório escolar. À noite, ocorre o serão noturno que é uma atividade planejada pelo professor responsável pelo plantão daquele dia com atividades complementares.

A sessão escolar possibilita interação muito direta entre estudantes, professoras e professores monitores que, além de convivência, proporciona contribuições para o aprendizado dos educandos e educandas se desenvolverem, por exemplo, em apresentações de trabalhos, devido à familiaridade criada pelas relações horizontais no ambiente escolar.

A comunidade teve conhecimento da PA através de um filho de agricultor da comunidade local que estudava na Escola Família de Alfredo Chaves que foi visitada pelos agricultores a fim de conhecer tal experiência que atendia a seus anseios. Optou-se por proposta semelhante por se tratar da Pedagogia da Alternância que valoriza e potencializa os saberes do campo.

[...] optaram por implantar o sistema da Escola Família Agrícola que tem como base a Pedagogia da Alternância, no dia 10 de novembro de 1991 foi feito o lançamento da pedra fundamental da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, no terreno de três hectares, doado pelo sócio da Associação e produtor rural, Floriano Hehr Sobrinho. No dia nove de março de 1992, iniciaram-se as aulas na Escola, atendendo a 20 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

Na comunidade, o primeiro contato com a Pedagogia da Alternância foi por meio do estudante Flávio Wruck que frequentava a EFA de Alfredo Chaves por volta de 1988. Sobre essa época, Flávio comenta com muita emoção:

[...] fui o primeiro aluno do município a estudar na EFA na metodologia da pedagogia da alternância. Tive muita rejeição por tentar terminar meus estudos do ensino básico, na época tinha 17 anos. Uma grande incentivadora foi minha avó Rosalina e minha mãe. Tive apoio também do meu padrinho Floriano. Enfim a extensionista do EMATER, Sra Catharina, me levou até a EFAAC. Não foi fácil tomar a decisão de estudar, era tudo muito complexo, um dos maiores desafios foi o preconceito, mas faria tudo de novo. Foi um grande aprendizado pra mim e toda a comunidade. [...] vou aqui citar alguns grandes companheiros: Floriano Hehr, Adnises Machado Filho, Mansur, Antônio Kauski, Aurindo, Vitorio Krause, Toninho e toda equipe de monitores da época. Era um grupo com um objetivo grande de dar oportunidade de formação educacional aos filhos de produtores. [...]. (FLÁVIO WRUCK).

Os primeiros anos foram muito difíceis, seja pela parte financeira (salário dos professores-monitores e estrutura física) ou pela parte de formação. Os desafios nunca deixaram de existir, mas também não barraram a força de vontade de todas e todos envolvidos. Nessa época, o mutirão sempre estava presente e contornava as dificuldades encontradas diariamente. Aurindo Wruck, em sua fala durante a “Celebração dos 25 anos da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu”, em 2017,

comentou que em um de seus encontros com Mário Zuliani¹⁰, o grupo de agricultores, incluindo Aurindo, foi questionado se sabiam o que era fundar uma Escola Família e o grupo respondeu convicto que sim, mas Aurindo disse que só depois de alguns anos é que constataram o quão trabalhoso seria¹¹.

Para aprofundarmos mais sobre os desafios iniciais das primeiras professoras e professores monitores, Antonio Locateli participou de nossa pesquisa, ele que foi professor-monitor na EFA São Bento do Chapéu de 1992 a 2003 e que, anteriormente, já havia trabalhado em EFAs, como descreve sua experiência:

Em 1987, eu trabalhava com meus pais basicamente com café e pimenta do reino e participava ativamente das atividades pastorais da juventude rural na Comunidade de Girau, na Paróquia de Jaguaré e Diocese de São Mateus e tinha forte vínculo com Padres e Comissão Pastoral da Terra – CPT. Nessa época, um irmão estudava na EFA de Jaguaré. Nesse contexto, recebi o convite da Diretoria da EFA de Jaguaré para o Curso preparatório de monitores realizado pelo Centro de Formação - CF MEPES que era realizado no Centro de Espiritualidade Padre Anchieta – CESP, em Anchieta/ES. No decorrer do ano, o curso foi transferido para Piúma, em instalações improvisadas do MEPES. No início de 1988, recebi a notificação de que eu fui designado para o trabalho na EFAV, Distrito de Vinhático – Montanha. Início muito desafiador, pois havia apenas obras ainda em construção, que foram sendo acabadas com aulas e demais atividades acontecendo simultaneamente na EFAV. Não me adaptei bem ao local e às condições do momento e sinalizei minha saída. Então o Secretário do MEPES me propôs outro local e, em 1989, fui transferido para EFA KM 41 distrito de Nestor Gomes, em São Mateus onde trabalhei até 1991, quando pedi demissão encerrando meu vínculo com o MEPES, mas não com a Pedagogia da Alternância. Em 1992, iniciei meu vínculo com a EFASBEC que foi até 2003 (ANTONIO LOCATELI).

Nessa fala, ao relatar sobre sua trajetória até chegar à EFASBEC, Antonio comenta sobre a importância do Centro de Formação como oportunidade para ingressar como professor-monitor nas EFAs:

O MEPES criou o Centro de Formação com a função de preparar os futuros operadores do Movimento em todos os setores: saúde, creches e EFAs. O Centro de Formação e Reflexão foi criado em 1971, em Anchieta. Por um período foi transferido para Vitória e desde 1987 encontra-se localizado em Piúma/ES. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR, 2020, p. 7).

Sobre sua motivação para trabalhar na EFA São Bento do Chapéu, Antonio descreve:

¹⁰ Sr. Mário Zuliani, Sr. Sérgio Zamberlan e Umberto Noventa, italianos, foram voluntários no apoio pedagógico da formação dos primeiros monitores no Brasil.

¹¹ Fala do então presidente da ADDPRUSBEC, em 2017, durante a Celebração dos 25 anos da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu.

O meu trabalho na EFASBEC tem motivação e forte presença da CPT. Em Assembleia que aconteceu em junho de 1991, no Seminário Diocesano de Ibirajú, onde ocorria a maioria de nossos encontros, o Querido e Saudoso Pastor da IECLB e da Coordenação Nacional da CPT, Vitório Krauser e sua esposa Elza Ristow Krauser me falaram que iriam começar uma EFA em Domingos Martins e estavam consultando nomes para compor a Equipe e se eu estava disposto para enfrentar esse desafio. Me disseram que a EFA seria Autônoma em relação ao MEPES e que teria apoio de entidades diversas, e que um produtor de São Bento do Chapéu tinha doado o terreno onde a Escola estava sendo construída. O agricultor era o Sr. Floriano Hehr Sobrinho também voluntário da CPT e grande referência de liderança na comunidade. Ele havia sido Professor da Escola de 1 a 4 série e era defensor da educação rural. Também fazia parte da Diretoria da ADDPRUSBEC, que inicialmente foi a Mantenedora da EFASBEC. (ANTONIO LOCATELI).

Pastor Vitório Krauser foi o grande motivador da criação da EFA São Bento do Chapéu. O refeitório da Escola recebe seu nome em sua homenagem. Antonio acompanhou os primeiros passos da EFA São Bento do Chapéu e contribuiu para o crescimento da mesma. Os desafios enfrentados pelas primeiras professoras e professores monitores eram muitos. Sobre os desafios de sua época em relação à carreira profissional destaca:

Na questão da carreira profissional não havia nenhuma segurança, o ambiente não era promissor e o monitor-professor buscava melhores condições em outras Escolas mais estabilizadas ou desistia mediante dificuldades tão adversas. Na EFA, ficavam aqueles com maior afinidade com o projeto da Pedagogia da Alternância. A responsabilidade de pernoite com alunos, atividades de cuidar de horta e criações eram cargas bem pesadas, ao mesmo tempo que o desafio ampliava as já pesadas responsabilidades do cotidiano. (ANTONIO LOCATELI).

Percebemos que, apesar de hoje haver o processo seletivo para designação temporária, apenas profissionais que se identificam com o projeto acabam criando raízes na Escola. A falta de conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância é um dos fatores, existem poucas pesquisas nessa área e poucas as licenciaturas que abordam a PA como uma experiência da Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância tem muito a contribuir com a formação de educadores e educadoras seja qual for o contexto da realidade escolar. Antonio confirma sobre a falta de material:

No ponto de vista pedagógico, sempre que solicitado o MEPES fornecia assessoria na gestão, em treinamento para professores, também colaborava em Assembleias de pais e no plano de curso com temas geradores. A escola tinha escassez de recursos pedagógicos e encontrar material didático era uma tarefa muito difícil. (ANTONIO LOCATELI).

Percebemos o grande apoio do MEPES desde a implantação da EFA e até os dias atuais nas questões pedagógicas e formação profissional.

Em 1992, a infraestrutura era muito precária. As aulas e todo o trabalho pedagógico aconteciam apesar das dificuldades:

As condições de trabalho no início em São Bento do Chapéu foram muito precárias. A Escola era apenas um galpão de madeira improvisado para ser sala de aula, dormitório, banheiros. A cozinha e refeitório também eram improvisados e de madeira. Uma pequena sala de madeira e Eternit eram a Sala de Professores e Secretaria. Por um período, uma sala de aula foi improvisada em um antigo paiol do Sr. Floriano e alunos dormiam no vizinho Juliano Hand por não ter local suficiente na Escola.

A moradia da primeira equipe de Professores sendo Eu, Maria Helena Laurete, Clarice Seibel e Suetone também era minúscula e improvisada, porém gentilmente cedida pelo vizinho Sr. Adelino Klippel que também fornecia leite e nunca nos cobrava. (ANTONIO LOCATELI).

Antonio enfatiza a importância das doações para o trabalho da Escola. No início, não havia cadeiras na sala de aula, então foram utilizados bancos excedentes da igreja local. Os Estudantes e as estudantes tiveram que trazer suas ferramentas, pratos, copos, talheres entre outras coisas necessárias para passar a semana durante o internato, mas que faltava ainda na EFA.

Todo o trabalho acontecia, mas muito no improviso e dedicação da equipe de professores, Diretoria da Associação e famílias muito contribuía, além de muitas doações de pessoas vinculadas a IECLB, e recursos de projetos enviados sendo alguns aceitos por instituições que repassavam recursos financeiros. [...]. Outro desafio era realizar visitas às famílias, feita em dupla, na maioria das vezes de motocicleta particular dos professores. Esse desafio foi relativamente minimizado quando a Escola e Associação adquiriram uma kombi com apoio financeiro da IECLB. O veículo foi uma ajuda substancial, usado para quase todas atividades da escola, como compras, visitas em geral e muitos outros (ANTONIO LOCATELI).

As visitas às famílias fazem parte dos princípios metodológicos da PA, têm por objetivo conhecer a realidade da família, conversar sobre o desenvolvimento dos estudantes e das estudantes, ouvir sugestões sobre o trabalho na Escola além de contribuir com dúvidas da família em relação às questões agropecuárias de sua propriedade. Para a realização das visitas, é de extrema necessidade um veículo. Nos dias atuais, a Escola conta com outro veículo, mas, até então, a Escola contou apenas, por muitos anos, com os veículos particulares das professoras e professores monitores para a realização das visitas, pois, depois de alguns anos, a manutenção da Kombi não era mais viável sendo assim desfeita.

A localização da EFA também era um desafio para a comunicação. No início, as correspondências destinadas à Escola iam parar em outras comunidades cujo nome era São Bento. Devido a essa confusão, a comunidade passou a fazer parte do mapa do município, agregando o nome Chapéu, em referência à comunidade vizinha.

Outros desafios eram a distância de 14 km para a sede do município e falta de comunicação. Havia sempre muita documentação para encaminhar. Foi uma luta muito grande junto a Prefeitura e Telemar para instalar um telefone tipo orelhão, um celular rural, que ficava mais quebrado do que em funcionamento e quando chovia era alguns dias até ser consertado. (ANTONIO LOCATELI).

O orelhão foi instalado na minha época de estudante. Nós, estudantes, fomos autorizados e orientados a como atender as ligações. Era uma disputa para atender, pois esse foi o primeiro contato com telefone da maioria de nós. Ele se encontra na Escola até os dias atuais.

Sobre os desafios da formação docente, Antonio destaca sua dura realidade para ingressar na faculdade:

O desafio da Formação docente foi quase uma novela. Em 1994, fui aprovado para o Curso de Ciências Sociais na UFES. Enfim, o sonho do curso Superior, e ainda mais, em uma Universidade Federal, vinha com louros de vitória. Rapidamente a dura realidade começou a despontar. Depois do pesado dia de serviço, tomar um banho na velocidade da luz, montar na moto e deixar na Paróquia Luterana em Campinho, e às 17h10min embarcar num ônibus para Vitória, lá chegando pegar outro circular para estar na UFES em torno de 18h40min, estudar até 22h e, quando tinha carona retornar, subir na moto e chegar em casa por volta de 23h. Quando não tinha carona, dormia de favor na casa de alguns amigos ou colegas de curso e 06h10min já no ponto pegar ônibus, chegar em Campinho 7h10, moto de novo e chegar na EFA trabalhar, e de tarde refazer tudo de novo. [...]. Fui até 1996 e não mais consegui conciliar trabalho e estudo. [...]. Aí, veio um tempo de quase depressão e profunda reflexão. [...] Até que o telefone público salvou meu sonho de concluir o curso superior. Fui realizar uma ligação no Posto Telefônico, [...] encontrei a Lucinete Klein, que fazia Pedagogia em Carangola e me convenceu a fazer novo Vestibular, inclusive fez minha inscrição. Realizei as provas e aprovado para cursar História, assim voltei ao banco escolar universitário em Carangola de 1997 até 2000 quando finalmente consegui concluir o sonhado curso superior. [...]. Ter recursos para as mensalidades, transporte, hospedagem, alimentação e materiais diversos era uma façanha com o salário. [...]. Trabalhava na EFA de segunda até quinta concentrando minha carga horária e demais atividades, na sexta era liberado e viajava para Carangola para aulas na tarde e noite de sexta e aulas no sábado de manhã. (ANTONIO LOCATELI).

Sua trajetória na formação docente com seus percalços representa a realidade da grande maioria dos professores e professoras do campo que encontram oportunidade de seguir sua formação nas modalidades que levam em consideração o público que precisa conciliar o trabalho com os estudos. As dificuldades persistem também no ingresso do mestrado:

Enfim o Mestrado apareceu no ano seguinte foi o ápice. Sempre tive boa relação com a União das Escolas Famílias do Brasil - UNEFAB, que conseguiu junto à Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais – SIMFR um Mestrado para qualificar professores das EFAs do Brasil. Fui convidado, enviei um projeto que foi selecionado. A cada dois meses nós alunos fazíamos uma sessão de quinze dias de estudo itinerante por várias

capitais no Brasil. Foi um período de estudo profundo, muito conhecimento com professores franceses, belgas, portugueses, espanhóis e brasileiros. Na turma tinha colegas desde o Amapá até o Rio Grande do Sul. Muitas diferenças regionais que na socialização ajudavam muito na aprendizagem, por ser itinerante por várias capitais de vários estados, também pudemos conhecer realidade nunca vista. A defesa da dissertação foi em Brasília e aprovada com tranquilidade. (ANTONIO LOCATELI).

Analisando as dificuldades da formação docente, podemos afirmar que houve evolução no acesso, uma “melhora” das condições para poder se formar. Lembro que Antonio teve de mudar para o centro de Domingos Martins para poder acessar a internet. Nos dias atuais, temos acesso na própria comunidade graças à EFA, pois as escolas tiveram acesso à internet por meio de um projeto municipal, mesmo que a internet seja de uma qualidade razoável. Para que eu pudesse cursar faculdade, também tive que optar por modalidade a distância ou que adotasse a Alternância como a Licenciatura em Educação do Campo na UFES e também no caso do mestrado profissional que prioriza o público que concilia trabalho e estudos.

A Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu tem grande importância para a Educação do Campo da região, por ter 29 anos de existência e por ser a única na região. Desde a sua criação, trabalha com a consciência de que o Campo é um lugar de vida, experiência, saberes e produção. Antonio, em sua dissertação intitulada “Da Agricultura Tradicional à Agricultura Familiar Inovadora: Contributo das Formações no rito de passagem”, constatou a importância da Pedagogia da Alternância para a inovação da agricultura familiar, segundo LOCATELI, (2003, p. 157), a partir da Pedagogia da Alternância, com demais processos formativos pesquisados (a auto-formação, o conhecimento tradicional e os cursos do SEBRAE) houve valorização dos recursos locais e da propriedade familiar, possibilitando encontro do conhecimento tradicional, construído empiricamente por várias gerações, com o avanço do conhecimento científico e tecnológico em diferentes campos e áreas de atuação de cada família pesquisada. E alerta:

Como pudemos constatar, a educação formal contribui pouco para a evolução dos casos estudados. Sendo assim, é possível afirmar que a educação formal poderia ser reformulada de modo a fornecer os elementos essenciais ao desenvolvimento específico das famílias rurais. Poderia ainda ser repensada para propiciar, aos agricultores familiares, ferramentas destinadas a desenvolver as suas potencialidades. Percebemos uma lacuna existente. Assim é possível sugerir um acréscimo de novas disciplinas, ou a adaptação do currículo escolar, direcionando-o ao público proveniente do meio rural, trabalhando conteúdos mais específicos na área de produção, conservação e comercialização de seus produtos (LOCATELI, 2003, p. 158).

Nesse sentido, a EFA São Bento do Chapéu com a Pedagogia da Alternância, busca, juntamente aos estudantes e suas famílias, condições para o desenvolvimento de seu meio, já que o contexto histórico de sua criação era o contexto do êxodo rural, em que os estudantes que concluíam o ensino fundamental na cidade não viam perspectivas de vida no campo e acabavam se mudando, porém o objetivo não é fixar as estudantes e os estudantes no campo, mas possibilitar que se formem com condições para que possam escolher qualquer área de atuação profissional, mas sem esquecer as raízes e valorizando o Campo.

4.1. ENCONTRO DA PA COM A EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A fim de reconhecer a trajetória constitutiva dos movimentos e práticas empreendidas pela Educação Popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, buscamos aqui, na esteira da história, os entrelaçamentos constitutivos desses movimentos. Analisando os processos constitutivos das proposições educativas, além do compromisso com a emancipação humana também se comprometem com o trabalho e não com o capital.

O sentido que Brandão (2006) atribui às palavras Educação Popular é diferente do primeiro sentido dado por educadores e cientistas sociais que, de acordo com o autor:

[...] tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem. Ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo (BRANDÃO, 2006, p. 28).

Dessa forma, o ensino escolar que os jesuítas destinavam principalmente aos indígenas é associado com os primórdios da “Educação Popular” no Brasil. Mas esse ensino se configurou como uma educação excludente e provisória durante o Brasil colônia.

Seguindo para as primeiras décadas do século XX, de acordo com Brandão (2006), houve um advento do ensino escolar oficial, impulsionado não apenas pelo trabalho político pela escola pública e por uma súbita tomada de consciência do poder de Estado, mas também foram decisivos para tal impulso os interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o

empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias, foram também fatores muito importantes. Assim, Brandão (2006) complementa:

É associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro que o nome educação popular aparece com aspas em Celso de Rui Beisiegel (Estado e Educação Popular, pp. 34-58), e sem elas em Vanilda Pereira Paiva (Educação Popular e Educação de Adultos, pp. 53-87), quando eles discutem as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. A escola pública, estendida por governos de estados e municípios a populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastadas do ensino escolar, é um dos resultados dessa primeira mobilização nacional pela educação universal (BRANDÃO, 2006, p. 29).

Durante o Império e primeiros anos da República, observa-se um progresso lento no que se refere à criação de escolas gratuitas em decorrência da ausência de uma política educacional concreta resultando ainda em uma alta taxa de analfabetismo. A partir de 1920, acontece uma “ampla luta em favor de uma primeira educação popular” assim chamada por Brandão (2006, p. 32): “Uma ‘luta pela educação’ é então dirigida ao ‘combate ao analfabetismo’ e à expansão imediata da rede escolar — centralizada agora pelo governo republicano federal — a todos, em todos os lugares.

Muitas conquistas foram obtidas por meio dessas lutas e combate ao analfabetismo, porém, segundo Brandão (2006), o ideal de uma educação popular liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Seguindo com o progresso das lutas e conquistas, Brandão e Assumpção (2009) destacam:

Uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção), a que se deu sucessivamente o nome de educação de base, educação libertadora e, mais tarde, educação popular, surgiu no Brasil no começo da década de 1960, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais estaduais ou da federação (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27).

Percebemos como as palavras Educação Popular vão ampliando seu sentido conforme o processo histórico, antes apenas para o povo, ela vem do povo e para o povo por meio das lutas e suas reivindicações, um povo que sempre viveu à margem do “progresso”. Nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009) concluem:

[...] o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 28)

O encontro entre o MEPES, com sua PA, e a Educação Popular se deve ao Movimento de Educação Básica (MEB) que surge a partir de 1961, como iniciativa da Igreja

Católica com ajuda financeira do poder público com destaque aos programas educacionais focando o campesinato. A Pedagogia da Alternância não surgiu a partir de teorias e ela, aqui no Brasil, foi se resignificando com conceitos e práticas que fundamentam seus próprios pressupostos teóricos e que também fundamentam os princípios filosóficos do MEPES:

Dessas práticas e conceitos incorporados citamos os que também fundamentam os princípios do MEB. Destacamos o método pastoral Ver-Agir-Julgar que, adaptado para a concepção da Pedagogia da Alternância passa a utilizar os conceitos de Observar – Refletir – Experimentar – Transformar. Incorpora, também, na sua prática diária, como o MEB, os conceitos conscientizadores de transformação da sociedade de Paulo Freire (CALIARI, 2013, p. 264).

Os dois movimentos enfatizam a compreensão por parte dos camponeses, da importância da solidariedade e da educação como base para sua organicidade. Com base no pensamento freiriano, a educação é meio para a liberdade e problematização de sua realidade campesina a fim de transformá-la por meio da reflexão, da coletividade, a partir de seus conhecimentos e práticas e não na transmissão do conhecimento. É o fazer com e não fazer para que se amplia o diálogo, planejamento comunitário a partir das vivências campesinas.

A prática pedagógica da Alternância se aproxima de uma proposta popular de educação por considerar os conhecimentos das famílias camponesas, dos educandos e das comunidades e por se constituir de espaços provocadores de diálogos possíveis entre o exercício didático-pedagógico de valorização dos diferentes saberes e conhecimento que as pessoas possuem e reelaboram dentro da escola, fora da escola e nos interstícios da escola. As Escolas Famílias, ao considerar e resgatar, em permanente diálogo no ambiente escolar, o saber da experiência, a matriz cultural dos coletivos camponeses, o papel da ancestralidade na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, encontra neles a fundamentação de sua prática educacional popular (CALIARI, 2013, p. 269).

A Educação Popular se materializa nas Escolas Famílias, no momento em que a realidade camponesa é tema de Plano de Estudo, de debate, de problematização no sentido de valorização dessa realidade.

As Escolas Famílias Agrícolas constituíram-se como espaços de uma educação popular, ao compreenderem o significado de identificar, sistematizar e trazer para seu interior o conhecimento elaborado na comunidade e na família camponesa, sempre invisibilizados pelos currículos da educação oficial, e dele se apropriarem (CALIARI, 2013, p. 270).

Ao promover ações que organizam as comunidades promovendo reflexões críticas sobre seu cotidiano, as EFAs potencializam a emancipação das pessoas, na consciência crítica, na luta por seus direitos como cidadãos.

É nesses espaços de conscientização, reflexão e aprendizagem teórico-prática, que se desenvolve e se consolida a Educação Popular nos ambientes educativos das Escolas Famílias Agrícolas. Uma práxis educacional que transforma todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: comunidade – família – educador/monitor – educando. Entretanto, para acontecer a efetiva prática educacional comprometida com os projetos de educação popular, os educadores/monitores das Escolas Famílias Agrícolas têm que se posicionar politicamente com a adoção efetiva da Pedagogia da Alternância, sua postura em sala de aula, a sensibilidade de considerar o capital cultural das comunidades, famílias e educandos e, principalmente, de provocar, nos ambientes escolares, comunitários e familiares, a prática da reflexão. (CALIARI, 2013, p. 274).

A Educação Popular traz fertilização para uma Pedagogia de origem europeia que prioriza a responsabilidade de buscar respostas para solucionar questões sociais da realidade brasileira, contornos populares que são assumidos por ela no território brasileiro.

O meio rural em comparação ao meio urbano era considerado local de atraso, inferioridade, subordinação, ou seja, um espaço estigmatizado pela sociedade brasileira em que se multiplicavam estereótipos. Um espaço assim necessita de “progresso”, mas para tal progresso se fazia necessária uma educação. Qual educação? Uma educação “no” campo baseada no modelo urbano já que é exemplo de desenvolvimento e progresso.

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses. (CALDART, 2004, p. 15).

Essa educação rural, “no” campo, obviamente não atendia às necessidades das famílias camponesas, fato que contribuía ainda mais com os estereótipos, desvalorização e não cumprimento com o principal papel da educação que é a transformação da realidade.

A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para esses espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes. No entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações se continuam em um único paradigma, o urbano. O Rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, minério e outros (AMARAL, 2010, p. 75).

O êxodo rural foi acentuado ocasionando a precarização da produção de alimentos de qualidade, destruição do meio ambiente, sim porque se o pequeno agricultor sai, quem vem é o agronegócio que visa a monocultura, uso excessivo de insumos agrícolas, devastação de grandes áreas, alimentação animal e mercado externo. Nas palavras de Caldart (2004):

Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele (CALDART, 2004, p. 12).

De rural passou a ser campo, muito mais que um espaço geográfico, mas um cenário de embates políticos e lutas travadas pelos movimentos sociais que reivindicam os direitos tantas vezes negados. Um desses direitos é o direito à educação, mas não apenas educação “no” campo e sim “do”, “no”, “para” e “com”. A nomenclatura Educação do Campo é recente, mas o movimento acompanha o percurso histórico do nosso país conforme a Proposta de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo, Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES):

No entanto, com tudo isso, é muito recente a inclusão do campo como espaço de vida e de cultura nos debates da educação brasileira. O movimento em torno da Educação do Campo que foi vivido na nossa história no período final dos anos de 1950 até o início dos anos 60 e interrompido pelos governos militares, só consegue recuperar forças no final da década de 80. Desde então, várias organizações e movimentos sociais têm exposto, em suas práticas, o valor que atribuem à educação na construção de uma nova sociedade. O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997 e envolveu educadores de assentamentos e universidades, foi um marco nessa retomada. (COMECES, p. 1, 2014.)

Em 1998, foi definido o termo Educação do Campo na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reafirmando uma Educação com suas próprias singularidades pensada não “para” a população camponesa, mas “com”. Nas palavras de Caldart (2004):

Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou por meio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem

especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo (CALDART, 2004, p. 10).

Este momento foi propulsor para demais conquistas que merecem destaque como a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Parecer nº 36/2001 e Resolução n. 1//2002 do Conselho Nacional de Educação) e à entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de muitos movimentos sociais, sindicais.

A Pedagogia da Alternância está entrelaçada à Educação Popular, a Educação do Campo como Movimento Organizado e como Práxis, sua luta é reconhecida agora como a luta pela Educação do Campo e tem sua origem na Educação Popular, uma vez que Paludo (2013) afirma:

a) possuem uma mesma materialidade de origem; b) são concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo produção capitalista; c) são forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles, e não para eles; d) em ambas, o direcionamento é a emancipação humana (PALUDO, 2013, p. 65).

A expressão “Educação popular” aparece na Primeira República associada à instrução elementar e objetiva alcançar toda a população. Com o passar dos anos, o movimento operário caracterizou a educação popular com ideias pedagógicas contra-hegemônicas sendo construída pelo povo e para o povo. Essas ideias avançavam no meio urbano e atingiam o meio rural, destacando a importância das ideias pedagógicas libertadoras de Paulo Freire.

Enquanto a partir de 1990 a concepção de Educação Popular entra em crise com o surgimento de formas variadas de entendimento acerca do conceito, a Educação do Campo segue imune, de certa forma, dirigindo-se a um público específico com sujeitos de direitos, debatendo o estereótipo do campo como lugar do atraso, sem cultura. Sobre a Educação do Campo, Paludo (2013) reforça:

Nascida do campo, dos seus sujeitos organizados e por eles protagonizada, a Educação do Campo estabelece relações e vínculos importantes com a Educação Popular, na medida em que se coloca na perspectiva contra-hegemônica e de resistência, [...] (PALUDO, 2013, p. 67).

A partir do exposto, podemos compreender que a Educação Popular e a Educação do Campo brotam da luta dos trabalhadores, acumulam experiências de lutas em cada contexto histórico aliadas ao trabalho dos intelectuais estabelecendo nexos e relações sobre muitos fundamentos entre a reconfiguração da Pedagogia da Alternância a

partir dos encontros desta com os movimentos sociais organizados e a partir das novas produções teórico-práticas produzidas nos territórios brasileiros, como afirma Nosella (2013):

O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. Em todo caso, o interesse para novas alternativas educacionais, hoje, é muito forte. (NOSELLA, 2013, p. 35).

A Pedagogia da Alternância, por sua vez, nasce por meio de uma instituição filantrópica, mas também com a participação de agricultores e lideranças das comunidades. Ela inventa-se e reinventa-se com as diversas interlocuções no âmbito da diversidade de movimentos e práticas.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, 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 no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia 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 (NOSELLA, 2013, p. 45).

Compreendemos que hoje há uma relação orgânica entre a Educação popular, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo que, embora tenham concepções e trajetórias distintas, acabam por produzir, no seio das diferentes experiências formativas dos sujeitos do campo, um projeto formativo que se ancora nessas trajetórias e nos saberes e fazeres acumulados ao longo dos anos, traduzindo-se em encontros teórico-práticos significativos.

5. DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS E PROFESSORES MONITORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Este é o capítulo de análise de dados. Nas próximas páginas, nos dedicaremos ao tratamento dos dados coletados.

5.1. O TRABALHO DA PROFESSORA E PROFESSOR MONITORES NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Na Pedagogia da Alternância, monitor é a denominação dada aos docentes das Escolas Família Agrícola. Refere-se às responsabilidades e função educativa inerentes ao sistema de internato e o papel desempenhado pelos monitores, especialmente, no acompanhamento das (os) estudantes durante todas as atividades desenvolvidas no tempo-escola, durante o internato, como também acompanhar no meio socioprofissional:

Na Escola Família Agrícola o professor é denominado de monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR – 2020, p. 15).

O termo “professora e professor monitores” possibilita contemplar a identidade docente daqueles que atuam na EFA e que se reconhecem só como monitor ou só como professor. Assim, contempla ambos e contribui na compreensão de quem não conhece o termo monitor e de que este atua na docência (Informação verbal) ¹².

Como podemos observar na apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, e mais especificamente na tabela 1 – Perfil dos sujeitos, as professoras e professores monitores, além das funções inerentes à profissão de professor (a), assumem uma ou mais áreas de conhecimento para ministrar as aulas, assumem o desenvolvimento dos Planos de Estudos, assumem um setor na propriedade que será desenvolvido no momento da aula prática, acompanhando as (os) estudantes durante essas atividades, assumem a responsabilidade do plantão com duração de 24 horas pernoitando na Escola, além de funções relacionadas à organização da EFA, podendo

¹² Fala da professora Janinha Gerke, durante coorientação da dissertação, em 19 de março de 2021.

ser a contabilidade, coordenação pedagógica, responsabilidade pela propriedade ou organização da biblioteca, por exemplo.

Sabendo da complexidade de funções assumidas ao ingressar na equipe escolar, iniciamos nosso primeiro tópico de análise, abordando os motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a trabalharem na EFA São Bento do Chapéu e esta é a primeira pergunta do questionário individual.

Referente aos motivos que levaram a professora-monitora Aldinéia a trabalhar na EFA, ela relatou:

[...] após presenciar e vivenciar várias situações em que percebia que a “falta de conhecimento” impactava negativamente na vida das pessoas, busquei uma forma em que pudesse contribuir para amenizar esses impactos. Encontrei, através da educação, essa possibilidade. Por meio de um processo seletivo, na Prefeitura Municipal de Domingos Martins, optei pela EFA São Bento do Chapéu. (ALDINÉIA)

Nessa fala, destacamos a importância da educação para a emancipação do sujeito e transformação da realidade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 77) afirma: “No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.”

O professor-monitor, que também desempenha a função de coordenador pedagógico, e a professora-monitora, que é a diretora escolar, já foram estudantes em Escola Família, sendo assim já tinham conhecimento da Pedagogia da Alternância:

Estudei na EFA de Olivânia, afinidade com o campo e com a proposta de ensino da EFA através da Pedagogia da Alternância e suas ferramentas/instrumentos pedagógicos que valorizavam o conhecimento e o trabalho das famílias camponesas. Também pela oportunidade de o jovem melhorar os trabalhos/técnicas desenvolvidas em suas propriedades. (CLÉBERSON).

Sempre me identifiquei com a Escola, por ser aluna da primeira turma da escola (VÂNIA).

Ambos tiveram contato com a Pedagogia da Alternância e sua valorização do trabalho camponês, se identificaram e visualizaram a oportunidade de contribuir com as propriedades e a produção de alimentos. Quanto às características da Pedagogia da Alternância, Begnami (2006, p. 33) complementa:

A Pedagogia da Alternância tem se mostrado como um sistema ativo, dinâmico e inacabado, que não se limita aos seus antecedentes históricos, mas se constrói num processo de crescimento contínuo em que o projeto educativo caminha na base de um movimento participativo, envolvendo famílias, comunidade, entidades e profissionais, em vários países desde a década de 1930, na luta dos agricultores familiares franceses.

Nosso segundo tópico de análise, relaciona-se à experiência em compor a equipe de profissionais da EFA São Bento do Chapéu. Os sujeitos foram questionados sobre como foi a experiência quando começaram a trabalhar na EFA.

Ao ingressarem, como professoras e professores monitores, o conhecimento sobre a PA interfere diretamente na experiência de cada sujeito, como podemos notar nos relatos:

Não tive dificuldades, pois fui aluno de EFA, já havia vivenciado e, antes de trabalhar na EFA, fiz a formação de monitores em tempo integral no Centro de Formação do MEPES em Piúma (CLÉBERSON).

Foi desafiador, pois, como ex-aluno do sistema, minha visão era diferente da profissional. Mas, ao mesmo tempo, gratificante pertencer a uma instituição que propicia tantas práticas interessantes. (JHOW).

Não conhecia a dinâmica da Pedagogia da Alternância, muito menos as ferramentas metodológicas; mas ao tomar conhecimento, na prática e por meio da formação em serviço fornecido pelo Centro de Formação do MEPES, fui me identificando com este projeto educativo, uma vez que nasci, cresci e trabalhei na roça enquanto adolescente; experienciando os desafios, conquistas e dificuldades enfrentados no campo. (VANILZA)

Constatamos que a formação na Pedagogia da Alternância faz toda a diferença para fundamentar e auxiliar o trabalho dos docentes nas Escolas Famílias. Como experiência própria, ao ingressar na EFA como funcionária, mesmo tendo conhecimento da Pedagogia da Alternância, como estudante, facilitou meu trabalho na EFA, sem contar que era meu sonho retornar à Escola como funcionária. Sobre a formação do monitor em alternância, Gerke de Jesus afirma:

[...] possibilita compreender o espaçotempo da EFA não apenas como um espaçotempo de trabalho, mas também de formação. Assim como acontece no processo formativo dos educandos, que refletem a prática de sua família, de seu meio sócio-profissional e levam para a escola problematizando, aprofundando e depois retornando ao meio para melhorá-lo e transformá-lo, o monitor em formação inicial tem por meio de sua Alternância, CFR e EFA, a condição de construir seus saberes a partir das necessidades que emergem de sua prática. Essa prática é refletida nas formações, num coletivo de monitores que socializam suas necessidades e que buscam saberes que deem conta da realidade existente (GERKE DE JESUS, 2011, p. 123).

Nosso próximo tópico de análise, vai ao encontro da opinião dos sujeitos sobre a Pedagogia da Alternância. Todos os sujeitos da pesquisa já atuam na EFA há mais de 2 anos e apenas uma professora-monitora ainda não concluiu sua formação inicial em serviço na Pedagogia da Alternância, todos os demais já concluíram, pois os mesmos são orientados a fazer a formação logo que ingressam para a equipe da Escola. Dessa forma, observam-se respostas consistentes em relação à opinião sobre a Pedagogia da Alternância:

[...] Ela possibilita diversas experiências formativas, em distintos espaços com a participação ativa da família. [...] (ALDINÉIA)

Para mim, a pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica e metodológica que trabalha os conhecimentos de acordo com a realidade do estudante do campo, problematizando esses conhecimentos e proporcionando diálogo entre professor e estudante. Essa metodologia também possibilita laços de afinidades entre professor e estudante devido à forma como é estabelecido o tempo e o espaço, através da rotina do dia a dia na Escola fazendo com que o aprendizado se torne muito prazeroso. (DÉBORA).

A Formação do Monitor em Alternância oferecido pelo Centro de Formação do MEPES (uma exigência no edital de contratação para a EFA São Bento do Chapéu) é de suma importância para ingressar na EFA, por esta razão, aqueles que não têm essa formação são orientados a procurar o Centro de Formação logo que começam a trabalhar na Escola.

O Centro de Formação e Reflexão busca conjugar em sua Pedagogia de Trabalho a “prática com a teoria”, assumindo uma postura coerente com os princípios genuínos do MEPES, vivendo em seu cotidiano um forte intercâmbio com monitores de várias entidades e de outros estados da federação brasileira. O CFR¹³ mantém viva e em constante aperfeiçoamento a proposta do Movimento em serviço da promoção humana e especificamente ao meio rural. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR – 2020, p. 7).

O curso mais a prática do cotidiano são fundamentais para a apropriação das especificidades da Pedagogia da Alternância. Dentre todas as contribuições dessa formação para minha vida profissional, destaco a motivação para buscar fazer parte do mundo acadêmico e a produção de escrita, pois tivemos um módulo de produção do trabalho final que contribuiu muito para meus trabalhos na Licenciatura que estava cursando.

Assim, a formação pedagógica inicial específica é implementada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, através do Centro de Formação e Reflexão – CFR, como uma estratégia de fortalecimento institucional e pedagógico. Através da formação pedagógica inicial se pretende garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógicos. Os/as Monitores/as precisam se engajar no Projeto EFA, defender suas ideologias, compreender suas concepções, fundamentos, em sua inserção profissional princípios, para contribuir ao aprimoramento desta iniciativa no tempo atual. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR – 2020, p. 4).

¹³ Centro de Formação e Reflexão - CFR.

Ainda sobre Pedagogia da Alternância, segundo Begnami (2006), é uma pedagogia ativa¹⁴ e ainda pode ser denominada pedagogia da gestão da complexidade:

O centro do projeto é o/a jovem considerado não como aluno, mas um sujeito inserido numa realidade concreta; [...]. O aluno e a sua realidade englobam a centralidade do projeto educativo. [...]; O conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas; O objetivo do projeto é a valorização das potencialidades da pessoa humana através de atividades e ferramentas postas em ação e de um conjunto de atores parceiros mobilizados e articulados que interagem na formação dos jovens. (BEGNAMI, 2006, p. 32).

A concepção de estudante que temos na PA contribui diretamente para a motivação de aprender, de perguntar, de questionar e ele não se contenta com o básico, com o pouco. Ele próprio passa a buscar seu aprendizado, participa das aulas e da organização geral da Escola, consequências de uma relação horizontal.

A Pedagogia da Alternância se diferencia muito da pedagogia tradicional na qual a maioria dos profissionais foi formada. Esses profissionais chegam para compor a equipe da EFA. O primeiro contato é um “estranhamento”, pois a PA se apresenta como desafiadora, mas ela envolve o profissional de tal forma que ele acaba indo muito além das “obrigações” de um professor (a) da pedagogia tradicional.

5.2. OS DESAFIOS

O quarto tópico de análise se relaciona diretamente com a pretensão da pesquisa que é identificar, junto aos sujeitos, quais são os desafios em ser professora e professor monitores (as) nas três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente. Sobre os desafios em relação à carreira profissional, os respondentes destacaram:

[...] Em relação às condições de trabalho e à carreira profissional, a partir da formação docente passei no concurso público adquirindo uma estabilidade. (CLÉBERSON)

[...] Contrato temporário e a falta de concurso público, onde podemos ser “descartados” no ano letivo seguinte. (IVANEIZA)

A formação docente sempre foi uma busca constante de aperfeiçoamento que também possibilitou a efetivação na municipalidade proporcionando maior estabilidade e condições de trabalhar. [...]. (VANILZA).

¹⁴ A Pedagogia da Alternância em determinado momento da história de seu nascimento tem uma aproximação teórico-metodológica com a Pedagogia Ativa, cujo maior precursor é John Dewey.

A estabilidade profissional, como causa da efetivação a partir do concurso público, foi apontada como aspecto de condições de trabalho em duas falas. Dessa forma, é possível analisar como esse aspecto influencia diretamente nas condições de trabalho e na carreira profissional. Conforme confirma o sentimento de “descarte” na segunda fala em relação ao contrato temporário que gera instabilidade e quebra no trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Na terceira fala, percebemos relação entre as três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente em que a entrevistada se refere às duas últimas como resultado da primeira, assim destacamos uma interdependência entre elas.

A rotatividade nas escolas do campo também foi um desafio apontado na revisão de literatura, como apontam os estudos de Luci T. M. dos Santos Bernardi, Nadia Cristina Picinini Pelinson e Rosemeri Santin (2014). As autoras, em seu trabalho, destacam a quantidade de professores que estão contratados em caráter temporário. Demonstrem a alta rotatividade de professores na Escola, fato nocivo ao andamento dos projetos educativos. A estabilidade profissional é tão almejada que as (os) profissionais não questionam a forma como os concursos públicos são conduzidos, podendo limitar o acesso da (o) profissional do campo, uma vez que os parâmetros são excludentes.

No campo dos desafios em relação às condições de trabalho, responderam:

[...] a condição de trabalho, em alguns lugares, não acompanhou, principalmente pela falta de material. Mas acredito que muito tem que ser mudado e melhorado. Temos ainda uma cultura que coloca o professor como responsável pela educação e formação do indivíduo, tirando a responsabilidade e fundamental participação da família (EDSON).

Em relação às condições de trabalho, assim como toda a classe, o professor precisa de mais valorização. A rotina de monitor é complexa e cansativa, pois exige uma entrega e comprometimento muito grande, com uma carga horária pesada principalmente nos dias de plantão (JHOW).

[...] O percurso até a escola para conseguir chegar com segurança, pois a estrada é de terra, estreita e com relevo e isto se torna mais desafiador ainda com algumas situações climáticas como chuva e vento; [...] (IVANEIZA).

Dois respondentes apontaram, como desafio, as famílias que confiam à Escola a total responsabilidade de educar. A falta de material também foi destacada. O percurso até a Escola foi apontado como preocupação. Essa é a realidade principalmente dos professores-monitores externos da área de Educação Física e Línguas que atendem várias escolas para completar a carga horária semanal.

Na segunda fala, o entrevistado chama a atenção para a rotina exaustiva principalmente nos dias de plantão. Acreditamos que o dia de plantão seja o ponto principal da rotina exaustiva, pois exige da (o) profissional a permanência nas dependências da Escola durante a noite. As responsabilidades diversas que são atribuídas ao monitor e monitora também puderam estabelecer relação com a busca na revisão de literatura. Por exemplo, os estudos de Luci T. M. dos Santos Bernardi, Nadia Cristina Picinini Pelinson e Rosemeri Santin (2014) chamam a atenção para a formação da professora e professor monitores que requer princípios diferenciados da formação do educador urbano, pois as exigências também o são. É preciso ter em vista que o ensino alternante lança continuamente desafios, cria demandas, exige que a professora e professor monitores estejam em exercício de escuta, de diálogo e de sensibilidade.

Na segunda fala, há um apelo para maior valorização da profissão. Essa desvalorização é confirmada na próxima citação, porém destaca-se que esse discurso pode levar à estagnação e reforça a importância da dedicação à profissão apesar dessa desvalorização:

Ser professor é um desafio em qualquer lugar, uma profissão desvalorizada, porém não podemos nos apropriar deste discurso ao pé da letra, pois então não exerceríamos nossa profissão com total dedicação (VÂNIA).

Arroyo (2007) relaciona essa falta de valorização à falta de políticas públicas frente a um sistema que invisibiliza os povos do campo em favorecimento do agronegócio:

A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio (ARROYO, 2007, p. 170).

Como parte da invisibilização dos povos do campo, outro desafio apontado em duas falas se refere à base curricular imposta e se relaciona com os temas geradores e a quantidade de conhecimentos exigidos que não condiz com a carga horária como destaca a professora monitora da área de inglês:

Adaptar os conhecimentos do currículo a esta realidade, pois são muitos conhecimentos exigidos para um número reduzido de aulas, se comparada ao ensino de outra escola, alguns temas geradores também são complexos de serem trabalhados se comparados ao conhecimento que o currículo exige (IVANEIZA).

Na fala a seguir da professora monitora da área de matemática e zootecnia, observamos que o currículo dinâmico na Pedagogia da Alternância não cabe na “caixinha” do sistema que insistentemente tenta nos “moldar”.

A meu ver um dos principais desafios para o professor é conseguir "dar conta" de toda base curricular comum, juntamente com todas as atividades pedagógicas diferenciadas da EFA, muitos conhecimentos são contextualizados nestas atividades, mas o sistema de alternância querendo ou não possui uma carga horária presencial na Escola menor do que uma escola regular (DÉBORA).

Na Pedagogia da Alternância, temos autonomia em relação aos assuntos do currículo, porém essa autonomia termina no momento em que a rede faz adesão à BNCC¹⁵ e, assim, o currículo dinâmico vai tentando sobreviver em meio às “adaptações” para atender um projeto que vem “de cima pra baixo” que dita os “conteúdos” a serem seguidos, pois são os cobrados nas avaliações de larga escala.

A novidade deste processo não está exatamente na uniformização curricular, tendo em vista que este fenômeno é recorrente na nossa educação há algumas décadas. No entanto, é a primeira vez que, no nosso país, o processo se dá em nível nacional, a partir da publicação de um currículo com força de lei e que, portanto, cria uma obrigatoriedade de obediência a todos/as que atuam na Educação Básica (GIOVEVI, DA SILVA, 2021, p. 294).

A BNCC não leva em conta as especificidades da realidade de cada escola de um país tão diverso. Dessa forma nivela essa diversidade em uma realidade padronizada. Nega-se a riqueza de experiências educativas tão pouco leva em conta as experiências de educação do campo causando a alienação do trabalho pedagógico por meio da padronização curricular em nível nacional.

O fato é que o conhecimento não é tratado sem critérios de organização por parte das escolas. Para estruturá-lo, elas sempre recorrem a algum eixo/parâmetro para selecioná-lo, ordená-lo e disponibilizá-lo. Tradicionalmente, esse processo tem sido o disciplinar e/ou de área de conhecimento. Ou seja, as escolas se organizam em disciplinas e/ou áreas e, dentro de cada uma delas, elencam unidades de conteúdos de acordo com o que nelas está consagrado. Ministrando o conteúdo nestas unidades de conteúdo é a tarefa que cabe aos/as professores/as, nesta perspectiva. As unidades são os fins ou, melhor dizendo, os objetivos educacionais a serem atingidos emergem delas. (GIOVEVI, DA SILVA, 2021, p. 304).

A BNCC foca na competência e não parte das disciplinas como tradicionalmente as escolas se organizam. No documento, a prioridade da Educação é desenvolver 10 competências.

¹⁵ Base Nacional Comum Curricular

Sobre essa lógica, é importante apontar algumas inconsistências que saltam aos olhos: o documento não revela de onde vieram as 10 competências, tampouco porque são 10 e não 9 ou 11; o documento não justifica de onde extraiu os objetos de conhecimento selecionados, tampouco a pertinência deles para um país do tamanho do Brasil; como há um suposto embasamento legal, tudo isso que está prescrito tem força de lei, obrigando cada escola e cada professor/a do país a seguir rigorosamente, até porque são objetos de conhecimento e habilidades que servem de referências para as avaliações de larga escala. Ou seja, em torno de uma proposta tão cheia de inconsistências, lacunas, contradições e abstrações, espera-se que haja um consenso por parte daqueles/as que serão os/as seus/suas aplicadores/as (GIOVEVI, DA SILVA, 2021, p. 305)

Diante dessas imposições, o currículo vivo das EFAs passaria a ser uma mera listagem de competências a serem seguidas contrapondo os princípios da Pedagogia da Alternância. Não são “adaptações” que irão solucionar tais contradições e a educação se torna uma mercadoria que atende às grandes empresas privadas.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito de serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes (ARROYO, 2013, p. 35)

Na Pedagogia da Alternância, o currículo é dinâmico e complexo para ser “adequado” à caixinha do sistema. Os temas geradores com seus Planos de Estudos orientam todo o trabalho pedagógico da EFA. Na EFASBEC, temos três temas geradores por ano, um a cada trimestre. Os temas geradores são fixos e partem da realidade das (os) estudantes e são elencados no Plano de Formação. No início de cada ano letivo, baseados na experiência do ano anterior, por meio das problemáticas levantadas em sala, anseios das famílias sinalizados em conversas, reuniões e visitas às famílias, as professoras e professores monitores (as), em reunião pedagógica, avaliam os temas geradores e a metodologia adotada no desenvolvimento de cada tema. Cada turma tem temas diferentes, assim eles não se repetem ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo do Ensino Fundamental, os temas atravessam o meio familiar, comunitário e sócio-profissional. O subtema do tema gerador¹⁶ muda conforme o

¹⁶ As Escolas Família Agrícola, com base na sua trajetória, tendo sido influenciadas por Paulo Freire, adotaram o conceito de tema gerador para se referir às temáticas que vão ser o ponto de partida para todo o trabalho que será desenvolvido pelos Planos de Estudo e pelos Planos de Formação, no entanto, o que as EFAs entendem por tema gerador, não é o mesmo que Paulo Freire entendeu e a diferença fundamental consiste no fato de que o tema gerador de Paulo Freire é, por definição, expressão de situações limites específicas de cada comunidade concreta atendida pela escola, por outro lado, o tema gerador, de acordo com as EFAs, é um conjunto de temas que são questões muito presentes na vida dos camponeses e camponesas e que, portanto, merecem um tratamento aprofundado na escola e estes temas foram selecionados na história das EFAs.

enfoque dado pelas (os) estudantes no momento em que levantam tópicos e questões a serem pesquisadas no tema proposto.

O desenvolvimento de cada tema e seu Plano de Estudo é responsabilidade de uma dupla de professores monitores. A dupla é encarregada de pensar e elaborar uma motivação para o tema que pode ser um filme, uma palestra, um teatro, uma visita, entre outros, sobre o tema em estudo. Durante as etapas do desenvolvimento do Plano de Estudo, a dupla registra os pontos positivos e negativos do processo a fim de avaliar a metodologia adotada.

A seguir, por meio da mediação da dupla, a turma levanta tópicos a serem pesquisados sobre o tema. A partir dos tópicos, a turma é dividida em grupos e elabora o título, o chapéu,¹⁷ as questões e um pensamento. Em uma plenária, os grupos socializam seus registros e, de forma coletiva, o Plano de Estudo é estruturado com o título, o chapéu, as questões e o pensamento que a turma julgou pertinente. A turma, de forma coletiva, dá o tom ao tema proposto por meio das questões elencadas, problematizando a realidade. O Plano de Estudo é digitado e entregue aos estudantes para ser respondido na sessão familiar (semana em que permanecem em casa) retornando com respostas na sessão escolar (semana em que permanecem na Escola).

De volta à Escola, os dados coletados são registrados e organizados no Caderno da Realidade por meio de redação ilustrada e síntese da turma. A síntese é elaborada de forma coletiva por meio da socialização dos dados de cada estudante. Esse momento proporciona troca de informações e conhecimento da realidade com as problemáticas de cada um. A sensibilidade da dupla é de extrema importância no momento da síntese, pois é nesse momento que as problemáticas e inquietações surgem podendo levar à alteração de temas geradores, subtemas e enfoques diferentes. Essa síntese é digitada e entregue para a turma e para os professores monitores que destacam as problemáticas sinalizadas e orientam o trabalho em sala de aula dinamizando o currículo que é denominado na PA como Plano de Formação:

Atualmente o currículo, que na Pedagogia da Alternância é denominado *Plano de Formação* é construído no coletivo dos monitores, nos encontros, onde são discutidos o que é comum a todas as EFAs (Temas Geradores, avaliação, visita às famílias,...) e nos espaçostempos da EFA, onde cada

¹⁷ Chapéu é um texto introdutório que convida a família/comunidade a responder ao Plano de Estudo.

equipe de monitor constrói e desenvolve projetos de acordo com as necessidades e possibilidades de sua realidade. (GERKE DE JESUS, 2007, p. 150)

Como exemplo de algumas problemáticas, pode ser o alto consumo de alimentos industrializados dentro do tema gerador Alimentação; a falta de registro da origem da comunidade dentro do tema Comunidade; o uso de agrotóxicos dentro do tema Culturas Agrícolas; falta de conhecimento sobre o clima da região dentro do tema Clima, entre outras.

A dupla responsável organiza uma complementação para o tema, podendo ser visita, palestra ou até mesmo uma Atividade de Retorno, que se trata de um retorno dos conhecimentos desenvolvidos na Escola para a família e comunidade. A família avalia o estudante nessa apresentação em casa culminando em uma nota assim como todo o processo do Plano de estudo e organização do Caderno da Realidade para todas as áreas do conhecimento. Assim, os temas geradores problematizam a realidade da educanda e do educando e as áreas de conhecimento desenvolvem todo um trabalho interdisciplinar:

O Plano de Estudo é a chave deste proceder interdisciplinar, pois é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos em nível curricular. Sendo assim, o elemento em que consiste a problematização e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico no fazer interdisciplinar. (SCHUNCK, 2010, p. 2).

Como vimos, a Pedagogia da Alternância trabalha com a realidade da estudante e do estudante. Essa realidade não cabe numa matriz que tenta homogeneizar as realidades diversas de um país tão rico em cultura e experiências como o Brasil. Não é possível manter a essência da Pedagogia da Alternância com adaptações ao currículo “oficial” da BNCC onde as especificidades não são levadas em conta. Preocupação da fala de Aldinéia que evidencia o compromisso principal com a realidade das estudantes e dos estudantes:

Possibilitar a facilitação do entrosamento entre estudantes, escolas e família de forma a manter a essência da PA e ao mesmo tempo estar preparado para estar atualizando com o avanço que ocorre à nossa volta e saber o que aplicar, onde e quando. (ALDINÉIA).

Caldart (2002) afirma que a identidade do movimento da Educação do Campo é a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, uma educação *no* campo para que as camponesas e camponeses tenham acesso à educação sem deixar sua comunidade e que seja uma educação *do* campo como direito a uma educação

pensada com sua participação vinculada à sua realidade, cultura e necessidades humanas e sociais. E reforça que, como direito, a Educação do Campo precisa ser tratada como tal:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 18).

Como já dito anteriormente, a PA surge como um movimento contra-hegemônico, assim como o movimento da Educação do Campo e, como tal, busca um currículo dinâmico com o campo e não um currículo urbano no campo, porém um currículo que contemple a interdependência de ambos os espaços com respeito mútuo. A procura pela EFA por parte das famílias urbanas também é apontada como um desafio na fala do professor-monitor Antonio e da professora-monitora Débora:

Um desafio que merece ser destacado pode ser colocado como “alunos oriundos de famílias urbanas” onde na maioria dos casos a família não tinha “domínio” sobre ele e pensava que a EFA tinha que disciplinar ou reformar, hoje seria “militarizar” e fazer o papel que a família não havia cumprido. Eram alunos que geravam muitos problemas e conflitos de convivência. (ANTONIO).

Outro desafio que considero importante são os estudantes que são matriculados na EFA que não são oriundos do meio rural. Esses estudantes, em sua maioria, vêm de áreas urbanas devido aos pais entenderem que o sistema da Escola irá transformar seu filho indisciplinado em uma pessoa melhor. Sendo muito difícil para o professor despertar o interesse deste estudante, já que o foco da Escola é contextualizar com a realidade rural (DÉBORA).

Essa procura existe desde a criação da EFASBEC, pois Antonio atuou no início (1992) até 2003 e persiste até nos dias atuais, conforme a fala da professora-monitora que atua no momento na Escola. Elencamos como um grande desafio para professoras e professores monitores por ser uma complexa tarefa aliar tantas realidades diversas, porém o próprio processo educativo na Pedagogia da Alternância é o diferencial que atrai também estudantes dos perímetros urbanos:

[...] as características da Pedagogia da Alternância, entre outras coisas, é que atrai estudantes do perímetro urbano a se aventurarem em uma realidade pedagógica diferente. A Alternância entre a Escola e a Família, permite um convívio mais intenso com colegas, monitores (professores) e demais profissionais, facilitando um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem. O distanciamento de suas realidades aparentes permite ampliar a percepção de ensino, refletir e tomar consciência sobre o mundo. (SANTOS, 2020, p. 52)

Em sua maioria resulta em um resultado satisfatório, já que muitos e muitas estudantes do meio urbano se sentem acolhidos e pertencentes a esse processo educacional, por outro lado também não é objetivo fixar a jovem e o jovem no campo, mas dar condições que sigam seu caminho de forma consciente.

O trabalho com estes sujeitos acontece na perspectiva de formação de um sujeito crítico por meio dos instrumentos pedagógicos. Eles norteiam o trabalho pedagógico, dentre outros objetivos, visam conhecer a realidade dos alunos e assim planejar e repensar formas de inclusão proporcionando condições para a realização das atividades mesmo que voltadas para o campo (SANTOS, 2020, p. 56).

Portanto, é possível e necessário incluir também estudantes do meio urbano a fim de universalizar o acesso à educação, uma Educação do Campo sem perder as mediações didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância:

A Pedagogia da Alternância tem uma práxis que alterna períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Para a efetivação dessa práxis ela faz uso de mediações, que lhe são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização. Inauguramos nesse texto o termo *Mediação* em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos (GERKE DE JESUS, 2011, p. 80).

Por meio da Pedagogia da Alternância e suas mediações didático-pedagógicas, a estudante e o estudante se tornam o centro do processo educativo e isso contribui para o ensino-aprendizagem.

Sobre os desafios no âmbito da formação docente, um respondente vê o acesso ao ensino superior com otimismo já que contribui para a qualidade da formação e quantidade de profissionais. Isso deve ser, talvez, pelo grande número de faculdades privadas que oferecem educação a distância:

De alguns anos pra cá melhorou muito o acesso ao ensino superior, isso fez com que a quantidade e o nível dos profissionais melhorassem bastante [...] (EDSON).

Apesar do acesso ao ensino superior, observamos na fala, a seguir, que as diferentes experiências pedagógicas e ainda experiências da Educação do Campo não são contempladas na maioria das licenciaturas:

[...] Minha graduação não me preparou para a Pedagogia da Alternância (não tinha conhecimento sobre) nesse sentido, eu mesma precisei me adaptar, encontrando caminhos possíveis; [...]. (IVANEIZA)

A entrevistada alerta que sua graduação não a preparou para trabalhar com a Pedagogia da Alternância. É preciso que os cursos de Licenciatura oportunizem o contato com diferentes formas de fazer a Educação para que, assim, as futuras professoras e futuros professores possam diversificar sua prática. Essa questão também foi debatida na revisão de literatura, mas o surgimento de Licenciaturas específicas para a formação da educadora e educador do campo foi apontado com uma mudança positiva diante desse cenário. De acordo com Arroyo (2012), essa falta de conhecimento sobre a Educação do Campo inviabiliza a consolidação de um sistema específico de escolas do campo:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo (ARROYO, 2012, p. 361).

Tal situação leva à falta de informação sobre a PA. Isso acaba causando estranhamento ao ingressarem na EFA:

Primeiro momento estranho, diferente, mas, ao decorrer do tempo, você vai aprendendo e vendo o quanto é extraordinário o processo de ensino aprendizagem através dessa metodologia. (EDSON).

Foi um pouco desafiador por ter menos aulas e tive que me organizar para conseguir passar conteúdo (conhecimento) o suficiente, do qual os estudantes adquirissem conhecimento e tive que conciliar tempo para conseguir aplicar trabalhos e avaliação para o trimestre, sem falar na adaptação dos conhecimentos aos temas geradores. (IVANEIZA).

Além de causar estranhamento nos profissionais, algumas famílias acabam sabendo do trabalho da EFA de forma equivocada e acabam nem matriculando seus filhos (as) e quando matriculam exigem um diálogo mais intenso para explicar o processo educativo da PA.

Seguindo com as respostas sobre os desafios encontrados no que se refere à formação, temos as seguintes falas:

A formação docente deve ser contínua e um desafio é dar conta da formação continuada do município e a formação da Pedagogia da Alternância que nós conseguimos fazer, porque a EFASBEC é municipal. [...] (CLÉBERSON).

A formação docente sempre foi uma busca constante de aperfeiçoamento que também possibilitou a efetivação na municipalidade proporcionando maior estabilidade e condições de trabalhar. A EFA São Bento do Chapéu, por ter sido municipalizada em 1998, desde então participamos da formação continuada no município. Vale ressaltar que a Educação do Campo é a base das formações valorizando sempre alguns instrumentos metodológicos da PA (VANILZA).

Aqui percebemos uma dificuldade em participar da formação continuada oferecida pela rede municipal e a formação na PA oferecida pelo MEPES. Esse vínculo é explicado na última citação e destaca pontos positivos da municipalização da Escola, ocorrida em 1998, em relação à divulgação e valorização da PA.

Mediante os desafios mencionados até o momento, vamos tratar das possíveis sugestões citadas pelos sujeitos para enfrentá-los e potencializar, assim, a Pedagogia da Alternância.

Acredito ser muito importante transmitir a identidade, os princípios da Pedagogia da Alternância de forma a divulgar o “perfil” institucional. (ALDINEIA).

[...] E, em relação ao perfil do estudante, considero muito importante a realização de uma boa divulgação nas comunidades rurais para que houvesse um aumento de matrículas de estudantes do meio rural (DÉBORA).

Creio que precisamos buscar uma forma de fortalecer a PA com os agricultores, pois a PA foi criada para eles e estes não valorizam. Dando oportunidade aos estudantes do meio urbano que não têm identidade com o campo (VÂNIA).

Os respondentes anteriores destacaram a necessidade da divulgação da PA a fim de as famílias camponesas conhecerem a proposta pedagógica da EFA. Potencializar a experiência da EFASBEC é de extrema importância diante das contribuições formativas que a Pedagogia da Alternância proporciona para as comunidades campesinas:

*[...] a Escola tem grande importância para as comunidades; a maior contribuição trazida pela sua existência está centrada no direito de aprender dos estudantes bem como de serem um sujeito coletivo, aprendendo a conviver em grupos, respeitar as diferenças, valorizando o lugar de origem, suas raízes, seu desenvolvimento social, permitindo uma relação próxima entre família e estudante, em que grande parte dessas contribuições traz aspectos diretamente ligados à Pedagogia da Alternância que acontece na escola (AMARAL *et al.*, 2019, p. 25).*

Amaral *et al.* (2019) destacam as contribuições formativas da EFA São Bento do Chapéu para os sujeitos que passaram pela instituição ao longo de sua existência. Para potencializar a PA, a partir da entrevista, surgiu a ideia de uma formação na PA:

A formação docente para manter os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância na EFA acompanhando a legislação vigente. (CLÉBERSON).

[...] Formação relacionada à Pedagogia da Alternância [...]. (IVANEIZA).

Fazer adequações para manter os instrumentos metodológicos e práticos da PA com base na legislação, tais como estágios, aulas práticas, acompanhar a inovação tecnológica sem perder as características da PA. (VANILZA)

Foram sinalizadas outras sugestões que podem gerar temas abordados em uma formação:

Ter um currículo adaptado com relação aos conhecimentos exigidos específicos da Pedagogia da Alternância e à realidade desse modelo de escola; [...] (IVANEIZA).

Interagir cada vez mais escola e família, onde todos trabalhem juntos para formação do indivíduo. Fazer com que o aluno, desde cedo, tenha responsabilidades, não só com as atividades escolares, mas com tarefas e atividades fora do ambiente escolar (EDSON).

A questão do currículo é um aspecto muito presente em nossa pesquisa. É preciso debater para que o currículo da PA não perca sua essência diante das imposições do sistema. A última fala remete a formas para incluir ainda mais as famílias no processo educativo para que assumam sua responsabilidade.

A sugestão para substituir a designação temporária é a realização de concurso público na tentativa de estabilidade.

[...] Valorização do profissional, levando em consideração todos os desafios já mencionados, com a promoção de um concurso público, por exemplo. (IVANEIZA).

Em nosso ponto de vista, as formas de ingresso por meio de concurso público devem ser debatidas a fim de incluir especificidades da PA e da Educação do Campo.

Nossa pesquisa adentrou em tempos de pandemia. Assim, surgiram sugestões nesse sentido também como a necessidade do uso de tecnologias e organização para que o (a) estudante possa administrar as tarefas escolares com os serviços da família, já que a própria modalidade de ensino remoto em tempo de pandemia, por si só, é um desafio, ainda mais para as estudantes e estudantes do campo com acesso precário à internet e dificuldade em ir até a Escola pegar atividades impressas devido à distância até a mesma.

Uma forma para resolver a questão dos conhecimentos da base curricular comum seria trabalhar com o ensino híbrido no tempo de alternância em casa, mas, para tanto, seria essencial que os estudantes compreendessem a importância de se organizar para estudar em casa de uma forma que possibilitasse também ajudar a família com os serviços da roça. (DÉBORA).

Sobre as condições de trabalho referentes ao plantão, a sugestão sinalizada é a contratação de mais profissionais para tornar as responsabilidades do plantão menos exaustivas.

Estudar formas de tornar os plantões menos desgastantes, proporcionando folgas e até talvez contando com apoio de mais profissionais para exercer essas funções dentro da EFA (JHOW).

Existem questões que dependem exclusivamente de vontade política para serem resolvidas. O plantão exige muito dos professores monitores. Para atender tal demanda, se faz necessário intervenção por parte do poder público para a contratação de mais profissionais para um revezamento que possibilite um número menor de plantões mensais. Por exemplo, a contratação de um vigia noturno para auxiliar na segurança também é de extrema importância.

As sugestões evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa orientaram nossa proposta formativa.

6. PREPARANDO O TERRENO PARA UMA NOVA PLANTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES

No transcorrer do plantio até a colheita, temos importantes considerações e reflexões a ponderar que são sementes para outros possíveis plantios. A pesquisa não se dá por encerrada, mas esperamos que motivem outras pesquisas, outros plantios a fim de que demais campesinas e campesinos, assim como eu, possam ocupar também o território da universidade e do fazer acadêmico com seus próprios plantios.

Sobre o caminho metodológico percorrido, abrimos a “picada” foi de grande contribuição à análise de conteúdo, pois temos a participação da pesquisadora voltada para a ação que reflete o produto, sendo a colaboração para a realidade pesquisada e problematizada. A análise de dados conta com a interpretação tornando os dados significativos que, ao confrontarmos com informações já existentes, possibilitam amplas generalizações tornando assim a análise de conteúdo um instrumento para a análise das comunicações de massa (GIL, 2008, p. 153).

O referencial teórico e a revisão de literatura proporcionaram encontros com a temática em estudo e calorosos diálogos. A cada leitura, constatamos que a Educação Popular, juntamente com a Pedagogia da Alternância, constitui um fértil terreno para novos plantios e pesquisas como meio de luta para assegurar os direitos dos povos campestre à educação.

Como essa pesquisa objetivou compreender quais os desafios em ser professora e professor monitores (as) na Pedagogia da Alternância, podemos considerar que foram elencados vários desafios relacionados à carreira profissional, condições de trabalho e formação docente. Desafios que resultam da falta de políticas públicas para a educação do campo já que o urbano sempre é prioridade em detrimento do campo. Dentre os desafios sinalizados pela pesquisa, na carreira profissional destaca-se a rotatividade gerada pela designação temporária; nas condições de trabalho, foi sinalizado como desafio o trajeto até a EFA; rotina cansativa como consequência da responsabilidade do plantão semanal e as adequações impostas pela Base Nacional; como desafio, no âmbito da formação docente, cita-se a não contemplação das experiências na Educação do Campo nos currículos das Licenciaturas e a dificuldade de participar da formação continuada na Pedagogia da Alternância (PA). Diante dos desafios postos, sugerimos uma proposta formativa que se propõe dialogar sobre

possibilidades de enfrentamento aos desafios elencados a fim de fortalecer o trabalho da EFA, potencializando e divulgando a PA.

Acerca dos limites da pesquisa, ela foi atravessada por momentos que geraram dificuldades. Entre esses momentos, o período de pandemia em que as aulas do mestrado foram suspensas, os encontros presenciais não aconteceram mais até a conclusão do mestrado. Encontros que promoviam a troca de ideias fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Devido à pandemia, também tivemos de modificar o caminho metodológico que havíamos planejado com relação às entrevistas que não puderam mais ser presenciais. Com a pandemia, tivemos tempos estranhos e difíceis revelando abalo psicológico ou ansiedade que nem sequer sabia que sofria e tive que conviver com essa situação até o momento. Outro desafio foi um problema de coluna que, progressivamente, me levou a ficar apenas deitada, sem poder sentar por muitos meses. E, dessa forma, desenvolvemos a pesquisa dentro das possibilidades para a conclusão da mesma e que possa motivar novas pesquisas a partir das reflexões apresentadas neste estudo.

Como já dito anteriormente, essa pesquisa se conclui inacabada, pois seguimos na luta pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância como experiência da Educação do Campo e seguimos resistindo apesar dos desafios enfrentados pelas professoras e professores monitores que assumem o papel de professora e professor do campo para possibilitar o acesso à educação fazendo a diferença na vida dos sujeitos que por ela passam dando condições para seguirem o caminho que escolherem.

Esperamos que a leitura desta pesquisa evidencie a importância das políticas públicas para a educação do campo e que a história de uma pequena comunidade que segue resistindo ao fechamento de escolas do campo e que fez a diferença ao buscar uma escola do, no e com o campo possa motivar demais camponeses a lutarem por uma educação que fale da gente e fale com a gente. As sementes estão lançadas.

7. PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

7.1. APRESENTAÇÃO

O produto educacional é uma proposição do Programa de Mestrado Profissional em Educação que tem como objetivo orientar e sugerir possibilidades para as problemáticas sinalizadas durante a pesquisa. Dessa forma, construímos e defendemos uma proposta de formação continuada cujo objetivo é amenizar os desafios em ser professora e professor monitor (as) na Pedagogia da Alternância, especificamente na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, pretendemos produzir-construir um processo formativo na perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância como possibilidade de superação dos desafios de ser-estar professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância.

A metodologia de nossa proposição formativa está baseada na Pedagogia da Alternância e na formação oferecida pelo Centro de Formação e Reflexão criado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), orientada pelas problemáticas surgidas durante a pesquisa e categorizadas em três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente. Visa a elaboração coletiva e participativa com a comunidade escolar ao longo do desenvolvimento da mesma, jamais se pretende organizar uma formação rígida, pronta e acabada, mas sustentada na discussão de possibilidades de enfrentamento dos desafios em ser professora e professor monitores (as) na PA. Esperamos que a formação proposta possa motivar novas discussões de análise da legitimidade da PA junto ao poder público

7.2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, como uma metodologia para organizar a educação do campo, por volta de 1930, com o Padre Pedro José Granereau, filho de camponês, profundamente comprometido com o direcionamento do homem do campo, já que o sistema educacional não supria as demandas dos filhos de agricultores.

A Pedagogia da Alternância vai se expandindo, atingindo a Itália, África e América Latina, chegando ao Espírito Santo, Brasil, em 1968, com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES):

Em 1968 foi criado em Anchieta/ES, numa assembleia de agricultores, por líderes religiosos e representantes dos municípios vizinhos, o *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* (MEPES), cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. (GERKE, 2011, p. 60).

Como confirma Pietrogrande, (1974, p. 05), citado por Gerke de Jesus (2011, p. 60), em documento que registra a história da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo:

A base para a ação será a promoção do homem todo e de todos os homens, entendido em todas as suas dimensões: espírito, mente, corpo, inteligência, sensibilidade, individualidade, sociabilidade [...], sem admitir nenhuma exclusão. Qualquer programa feito para aumentar a produção não tem, afinal, razão de ser, senão colocado a serviço da pessoa humana. Deve reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável de seu bem estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual (Doc. PIETROGRANDE, 1974, p. 05, *apud* GERKE DE JESUS, 2011, p. 60).

A partir do MEPES, instituição filantrópica, surgiram as primeiras Escolas Famílias Agrícolas, ampliando assim a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo:

[...] teve início no Estado do Espírito Santo, através de um trabalho comunitário de base, liderado pelo Padre Humberto Pietrogrande. Em 1968 surge o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, para operacionalizar o projeto da Pedagogia da Alternância. Em 1969, as primeiras experiências surgem com a criação de três Escolas Famílias Agrícolas: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (SCHUNCK *et al.*, 2012, p. 207).

A Pedagogia da Alternância consiste em uma das primeiras experiências de educação do campo no Espírito Santo, aliás, não é possível falar em educação do campo no Espírito Santo sem falar da Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas.

Do Espírito Santo, a PA expandiu e ocupou mais territórios no Brasil como explica GERKE (2011):

Com o decorrer do tempo, a Pedagogia da Alternância foi sendo discutida, refletida e concebida a partir do contexto brasileiro. O fato de ser uma experiência que veio de fora, trazida por estrangeiros poderia estabelecer uma relação de estranhamento ou até mesmo rejeição ao projeto. No entanto, o que a consolidou como prática dinâmica foi a constante reflexão, estudo, interfaces teóricas e trocas de saberes em nível nacional e também internacional. (GERKE DE JESUS, 2011, p. 69)

Apesar de a experiência ter vindo de fora do território do Brasil, a PA se consolidou no contexto brasileiro como prática dinâmica a partir das discussões e reflexões acerca da realidade brasileira.

Na Pedagogia da Alternância, o (a) estudante é o centro do processo educativo. Suas diversas habilidades e potencialidades são valorizadas por meio das Mediações Didático-Pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Importantes no desenvolvimento do estudante, essas mediações não se limitam a quatro paredes e alternam o tempo-escola e o tempo-comunidade:

A Pedagogia da Alternância tem uma práxis que alterna períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Para a efetivação dessa práxis ela faz uso de mediações, que lhe são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização. Inauguramos nesse texto o termo Mediação em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos (GERKE DE JESUS, 2011, p. 80).

A sessão escolar possibilita ainda interação muito direta entre estudantes, professoras e professores monitores e, além da convivência, proporciona outras contribuições para o aprendizado dos educandos e educandas se desenvolverem. Destaca-se, por exemplo, facilidade em apresentações de trabalhos devido à familiaridade criada pelas relações horizontais no ambiente escolar. Na Escola, as estudantes e os estudantes assumem responsabilidades para a auto-organização do ambiente escolar com as tarefas diárias.

Uma das complexidades da alternância está na diversidade das relações: - com pessoas que colaboram como o processo da formação, - com entidades parceiras, - com espaços e tempos diferentes (tempo-escola e tempo comunidade), - com as diversidades culturais do campo, - com os diversos campos dos saberes: práticos, populares, empíricos e teóricos-científicos, entre outros. Isto faz da alternância uma pedagogia dialógica ou uma pedagogia do encontro (BEGNAMI, 2006, p. 33).

Na Pedagogia da Alternância, as mediações didático-pedagógicas orientam o processo educativo contribuindo para o ensino-aprendizagem:

[...] a Pedagogia da alternância tem uma práxis que alterna períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Para a efetivação dessa práxis ela faz uso das suas mediações pedagógicas, que lhe são específicas e que contribuem para formar um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR – 2020, p. 17).

Descreveremos, agora, as principais mediações didático-pedagógicas da PA. Os Temas Geradores com seus **Planos de Estudos** orientam todo o trabalho pedagógico da EFA. Os Planos de Estudos problematizam a realidade da educanda e do educando e as áreas de conhecimento desenvolvem todo o trabalho interdisciplinar:

O Plano de Estudo é a chave deste proceder interdisciplinar, pois é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. Sendo assim, e o elemento em que consiste a problematização e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico no fazer interdisciplinar (SCHUNCK, 2010, p. 2).

A turma elabora o questionário do Plano de Estudo (PE) acerca do tema em estudo com a mediação da dupla de professoras (es) responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo. Na socialização do Plano de Estudo, as problemáticas são sinalizadas e orientam o trabalho em sala de aula dinamizando o currículo que é denominado na PA como Plano de Formação:

Atualmente o currículo, que na Pedagogia da Alternância é denominado *Plano de Formação* é construído no coletivo dos monitores, nos encontros, onde são discutidos o que é comum a todas as EFAs (Temas Geradores, avaliação, visita às famílias,...) e nos espaçostempos da EFA, onde cada equipe de monitor constrói e desenvolve projetos de acordo com as necessidades e possibilidades de sua realidade (GERKE DE JESUS, 2007, p. 150).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância trabalha com a realidade da estudante e do estudante. Com as respostas do Plano de Estudo, é realizado um processo de escrita composto pelas próprias respostas, redação ilustrada e síntese da turma e, posteriormente, é organizado no **Caderno da Realidade (CR)**. Ao longo da trajetória do sujeito na EFA, toda sua produção é organizada no Caderno da Realidade com todos os temas de estudo abordados conforme foi passando pelas turmas.

O CR contempla, em sua organização, também outras mediações didático-pedagógicas como os relatórios de Estágios e de Visitas de Estudos. Os **Estágios** acontecem na EFASBEC, uma vez por ano, de acordo com o foco de cada turma. Na turma do sexto ano, não ocorre estágio uma vez que as (os) estudantes estão se familiarizando com a Escola, pois muitas vezes ainda não conhecem todo o cotidiano da EFA. Na turma do sétimo ano, o foco do estágio é familiar. Eles visitam a família do colega por alguns dias a fim de conhecer melhor. Na turma do oitavo ano, o foco é comunitário e, no nono ano, o foco é técnico-social. Nesta etapa, os estudantes escolhem para conhecer e pesquisar sobre alguma experiência de sua preferência

profissional. No retorno à Escola, o relatório é produzido e socializado com demais turmas e equipe da EFA.

As **Visitas de Estudos** visam complementar o tema do Plano de Estudos com o objetivo de proporcionar aos sujeitos o conhecimento de novas realidades e, assim, estabelecer intercâmbios de informações, perceber contradições e confirmar hipóteses.

Os **serões de estudos**, conhecidos também como estudos complementares, são momentos indispensáveis do internato. Eles são organizados pela professora ou professor monitor responsável por aquele plantão de acordo com as necessidades. Pode ser um momento de reflexão sobre assuntos variados de interesse das (dos) estudantes, pode ser também momento de descontração, momento de organização de atividades escolares ou momento de debate contribuindo para a formação do grupo.

As **Visitas às Famílias** fazem parte dos princípios metodológicos da PA. Têm por objetivo conhecer a realidade da família, dialogar sobre o desempenho escolar dos estudantes e das estudantes, socializar informações relevantes sobre a (o) estudante, previamente pontuadas em reunião de equipe escolar, ouvir sugestões sobre o trabalho na Escola, além contribuir com dúvidas da família em relação às atividades agropecuárias de sua propriedade.

Além das visitas às famílias, outra mediação didático-pedagógica que viabiliza o diálogo com as famílias é o **Caderno de Acompanhamento**. Nele são listadas as atividades desenvolvidas na sessão escolar e atividades desenvolvidas no tempo-casa, inclusive atividades escolares a serem desenvolvidas no tempo-casa e o cumprimento ou não das mesmas proporcionando um acompanhamento de suas atividades ao longo do ano alternando tempo-casa e tempo-escola. Também é espaço para dúvidas das famílias, recados ou sugestões que são lidas e respondidas pelas professoras e professores monitores. Além de ser um meio de comunicação entre a escola e a família, é também uma forma de avaliação.

No Caderno de Acompanhamento, também é registrada a **Avaliação de Habilidade e Convivência** que consiste, primeiramente, de uma autoavaliação da (o) estudante como agente principal de seu processo educativo. A (o) estudante também avalia e é

avaliada (o) pelas (os) colegas, ainda avalia a equipe escolar e o plano de formação, participando do processo avaliativo de todo o projeto.

7.3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO

Como dito anteriormente, a metodologia da nossa proposta formativa está baseada na Pedagogia da Alternância e na formação inicial oferecida pelo Centro de Formação e Reflexão criado pelo MEPES. Apesar de o curso ser uma exigência ao ingressar na equipe escolar da EFASBEC, vamos nos apropriar de seus princípios filosóficos e metodológicos como norteadores em nossa proposta de formação continuada a fim de sanar ou amenizar os desafios na docência apontados pela pesquisa, potencializando a PA.

Com base no documento Plano de Formação Inicial de Monitores (as) – Efas - MEPES produzido pelo Centro de Formação e Reflexão, pela Equipe Técnico-Pedagógica do MEPES e atualizado em 2020, a Formação Pedagógica Inicial segue os princípios da Pedagogia da Alternância. 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.

Como na formação inicial, o princípio do curso é que seja **em alternância, por alternância e para alternância**. A formação **em alternância** compreende alternar o momento da formação e o momento da sala de aula como meio sócio profissional com a vivência prática, experiencial:

[...] de forma integrada dois espaços e dois tempos como componentes do processo de formação, sendo que a Pedagogia da alternância prioriza a realidade, a experiência no processo ensino-aprendizagem. [...] “A alternância é um processo contínuo de formação na descontinuidade de atividades.” (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAS - MEPES – CFR, 2020, p. 22).

Por alternância compreende-se a metodologia específica da Pedagogia da Alternância. Ela se baseia no tripé dialético: prática-teoria-prática. Propomos, inicialmente, quatro módulos, com três Planos de Estudos cada um, com tema específico a ser desenvolvido na EFA. Os Planos de Estudos irão alimentar cada módulo com dados a serem trabalhados na formação:

A organização de atividades na EFA 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. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR, 2020, p. 22).

A finalidade de nossa proposta formativa é potencializar o trabalho das (os) profissionais na PA com possibilidades de enfrentamento aos desafios elencados, por isso o princípio **para alternância**.

7.4. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

A proposta inicial é de três módulos: I. “A professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância” II. Os desafios de ser Professora e Professor Monitores na Pedagogia da Alternância: Currículo e Condições de Trabalho; III. Carreira Profissional da professora e professor Monitores da Pedagogia da Alternância:

Os módulos visam garantir os princípios identitários das EFAs: A formação integral, colocando o cursista como sujeito do processo, situando num contexto concreto; o desenvolvimento local sustentável, ou seja, desenvolver o meio desenvolvendo os jovens e suas famílias, por meio da educação; a pedagogia da alternância com sua maneira apropriada de ensinar e aprender a partir da realidade e a associação das famílias, responsável pela gestão, administração e animação do projeto, compartilhando o poder educativo. (PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR, 2020, p. 25).

A nossa proposta de formação continuada, conforme já mencionado, se dará na elaboração coletiva e participativa com a comunidade escolar. Dessa forma, a descrição dos módulos a seguir não está engessada, uma vez que as (os) participantes podem demandar novas questões a partir da socialização dos Planos de Estudos respondidos. A seguir, apresentamos a tabela sobre a organização dos módulos formativos.

Tabela 3. Organização dos módulos formativos

Módulo I “A professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância”
Objetivo: Refletir e discutir aspectos identitários da docência na Pedagogia da Alternância
Conteúdos-Saberes: Identidade da professora-professor-monitores na Pedagogia da Alternância. Professor (a) e militante. Professora do campo no campo de Domingos Martins.
1º Ciclo Formativo do Módulo I

Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Apresentação dos sujeitos participantes; 3) Auto-organização; 4) Apresentação da proposição da formação; 5) Motivação do Plano de Estudos e elaboração do mesmo com enfoque na Formação e Identidade Docente; 6) Encaminhamentos para o Tempo Escola/Comunidade.	1) Pesquisa do Plano de Estudos na realidade de vida e trabalho da professora e professor em formação; 2) Produção de síntese acerca das questões investigadas no Plano de Estudos; 3) Registros no Caderno da Realidade.
2º Ciclo Formativo do Módulo I	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Colocação em Comum do Plano de estudos e subtração dos elementos de aprofundamento teórico; 3) Estudo Teórico das questões relacionadas à identidade Docente do Campo; 4) Encaminhamentos para o tempo comunidade/escola.	1) Reflexões no coletivo docente acerca da identidade e suas peculiaridades no trabalho com a Pedagogia da Alternância; 2) Registros das reflexões no Caderno da Realidade; 3) Leituras de textos.
Módulo II – “Os desafios de ser Professora e Professor Monitores na Pedagogia da Alternância: Currículo e Condições de Trabalho”	

Objetivo: Refletir, discutir e aprofundar os desafios de ser-estar professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância a partir do trabalho docente na EFA de São Bento do Chapéu.	
Conteúdos-Saberes: Currículo da EFA e suas interfaces com a imposição da BNCC. Condições de trabalho. Relação trabalho e formação continuada.	
1º Ciclo Formativo do Módulo II	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades realizadas no Tempo Comunidade; 3) Motivação do Plano de Estudos e elaboração do mesmo com enfoque no Currículo da Escola; 4) Encaminhamentos para o Tempo Escola/Comunidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pesquisa do Plano de Estudos na realidade de vida e trabalho da professora e professor em formação; 2) Produção de síntese acerca das questões investigadas no Plano de Estudos; 3) Registros no Caderno da Realidade.
2º Ciclo Formativo do Módulo II	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mística; 2) Colocação em Comum do Plano de estudos e subtração dos elementos de aprofundamento teórico; 3) Estudo Teórico das questões relacionadas ao Currículo da Escola de São Bento do Chapéu 4) Encaminhamentos para o tempo comunidade/escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão no coletivo docente da escola sobre o Currículo (problematizações em relação à BNCC); 2) Produção de síntese e registro no Caderno da Realidade.

3º Ciclo Formativo do Módulo II	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades produzidas no tempo comunidade/escola; 3) Aprofundamento teórico “Currículo-BNCC”; 4) Encaminhamentos para o Tempo Comunidade.	1) Atividade de Retorno: Planejamento docente integrado com discussões ao encontro das experiências acumuladas na formação; 2) Realização de atividades junto aos estudantes e encontro das discussões produzidas no âmbito da formação em curso; 3) Registros do trabalho no Caderno da Realidade.
4º Ciclo Formativo do Módulo II	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades produzidas no tempo comunidade/escola; 3) Aprofundamento teórico “Condições de Trabalho Docente no Campo/na PA” Encaminhamentos para o Tempo Comunidade.	1) Atividade de Retorno: Planejamento docente integrado com discussões ao encontro das experiências acumuladas na formação. 2) Auto-organização Docente e Discente.
Módulo III – “Carreira Profissional da professora e professor Monitores da Pedagogia da Alternância”	

Objetivo: Refletir, discutir e aprofundar os desafios da carreira profissional docente das professoras e professores monitores da EFA São Bento do Chapéu.	
Conteúdos-Saberes: Estatuto sócio profissional docente do município. Plano de cargos e salários. Processos seletivos. Organização sindical.	
1º Ciclo Formativo do Módulo III	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades realizadas no Tempo Comunidade; 3) Motivação do Plano de Estudos e elaboração do mesmo com enfoque na Carreira docente. 4) Encaminhamentos para o Tempo Escola/Comunidade: documento construído de forma coletiva com demandas e sugestões que não dependem exclusivamente de uma formação mas sim do poder público, como por exemplo, contratação de mais profissionais para revezamento do plantão semanal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pesquisa do Plano de Estudos na realidade de vida e trabalho da professora e professor em formação; 2) Produção de síntese acerca das questões investigadas no Plano de Estudos; 3) Registros no Caderno da Realidade.
2º Ciclo Formativo do Módulo III	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mística; 2) Colocação em Comum do Plano de estudos e subtração dos elementos de aprofundamento teórico; 3) Estudo Teórico das questões relacionadas ao Estatuto sócio 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão no coletivo docente da escola sobre o Plano de cargos e salários do Município; 2) Produção de síntese e registros no Caderno da realidade.

profissional do município de Domingos Martins; 4) Encaminhamentos para o tempo comunidade/escola.	
3º Ciclo Formativo do Módulo III	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades produzidas no tempo comunidade/escola; 3) Aprofundamento teórico “Processos seletivos do Município e Plano de Cargos e salários”; 4) Encaminhamentos para o Tempo Comunidade.	1) Atividade de Retorno: Organização docente para reunião com sindicato dos professores; 2) Produção de síntese e de proposições para a organização do coletivo docente da EFA.
4º Ciclo Formativo do Módulo III	
Tempo Universidade/Encontro Formativo	Tempo Escola/comunidade
1) Mística; 2) Colocação em Comum das atividades produzidas no tempo comunidade/escola; 3) Elaboração de questões para uma próxima formação continuada; 4) Avaliação da formação.	1) Produção de um memorial a partir dos registros no Caderno da Realidade.

Leituras de referências bibliográficas pertinentes aos assuntos abordados são indispensáveis para o desenvolvimento da formação que totaliza 120 horas.

Ao final desse módulo, chegando ao final da formação também, é imprescindível que, por meio de uma avaliação, se faça um apanhado das necessidades que a formação não conseguiu sanar bem como apontar questões para possíveis e futuras etapas de formação.

7.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Pensamos em uma proposta de formação continuada a fim de compreender os desafios referentes a ser professora e professor monitor na Pedagogia da Alternância, especificamente na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, sustentando a discussão de possibilidades de enfrentamento dos mesmos visando à elaboração coletiva e participativa dos sujeitos envolvidos

A proposta da formação está baseada na Pedagogia da Alternância e faz uso das mediações em um dos tempos formativos orientados pelas problemáticas percebidas durante a pesquisa e categorizadas em três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente com o objetivo de produzir-construir processo formativo na perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância como possibilidade de superação dos desafios de ser-estar professora e professor monitores na Pedagogia da Alternância. Sendo assim, acreditamos que juntos, de forma coletiva por meio do diálogo e pela problematização da realidade, é possível o enfrentamento dos desafios sinalizados.

A partir do trabalho aqui exposto, podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância tem grande importância para a Educação do Campo de Domingos Martins. Nessa perspectiva, esperamos que a formação continuada em tela motive novas discussões de análise da legitimidade da PA junto ao poder público potencializando e divulgando experiência tão rica.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. M. do. **Pedagogia da Terra: Olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo..** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- AMARAL, D. M.; LITTIG, P. H.; BRAVIM, S.; BREDÁ, A. L. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e a EFA São Bento do Chapéu. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-27, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7305>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- ANTUNES, L. C. **A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo.** Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; SALOMÃO, M. H. **Escola de Direito.** Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção. *In:* MOLINA, M. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, s/v, n. 2, p. 24-47, 2006.
- BENISIO, J. D. **Estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil.** Edital nº 05/18. Brasília: SECADI/MEC, 2018.
- BERNARDI, L. T. M. S.; PELINSON, N. C. P.; SANTINI, R. O desafio de ser professor na escola do campo: O contexto da casa familiar rural Santo Agostinho. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.120-142, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In:* BRANDÃO, C.R.; STRECK,

D.R. (Org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora e Livraria brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. *et al.* A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, s/n, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRAVIM, S.; BREDAS, A.; LITTIG, P. H. **Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu**: Trajetória e Contribuições para as Comunidades Campesinas. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: O caso de Olivânia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COMECES (Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo). **Proposta de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo**. Vitória/ES, 2014.

DETOGNI, A. A.; ZANCANELLA, Y. Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 47-70, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERKE DE JESUS, J. **Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GERKE DE JESUS, J. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE DE JESUS, J. **Sentido da formação docente para a profissionalização – na Voz do Professor do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

- GERKE, J.; SANTOS, S. P. dos. Alternância e seus 50 anos: Uma possibilidade formativa da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, s/n, p. 1-25, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIOVEDI, V. M.; DA SILVA, I. M. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 293-316, 2021.
- HAURADOU, G. R.; RIBEIRO, L. F.; LIMA, L. B.; PORTELA, S. L. Saúde do professor no campo: estudo das condições de trabalho e sua relação com a saúde dos professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga. *In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas*, Maranhão, 2015.
- LOCATELI, A. **Da agricultura tradicional à agricultura familiar inovadora: contributo das formações no rito de passagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université. François Rabelais de Tours, 2003.
- LOPES, W. de J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.
- LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SILVA, Emanuela Alves da. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, p. 810-833, 2018.
- MARQUES, T. G. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, Bahia, s/v, s/n, p. 1-12, 2014. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/381871253/Ser-Docente-Em-Escolas-No-Do-Campo-Perfil-Condicoes-de-Trabalho-e-Formacao>>. Acesso em: 25 out. 2020.
- MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In: MOLINA, M. (Org). Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para Reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.
- PALUDO, C.; DOLL, J. Pesquisa e Formação de Educadores nos Movimentos Sociais do Campo. *In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. Como se formam os sujeitos do Campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.
- PALUDO, C. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. *In: Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PIZETTA, A. J. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

PLANO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES (AS) – EFAs - MEPES – CFR. Piúma: Centro de Formação e Reflexão – MEPES, 2020.

RIBEIRO, M. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268347328_CONTRADICOES_NA_RELACAO_TRABALHO-EDUCACAO_DO_CAMPO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERNANCIA_Contradictions_in_the_relation_work-education_in_the_rural_area_Alternance_Pedagogy>. Acesso em: 01 out. 2020.

ROCHA, M. I. A.; SALOMÃO, M. H. **Escola de Direito**. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 5, n. 8, p. 96 - 115, 2015.

SANTOS, R. B. dos; BUENO, Marília da Costa Mello. Educação do campo, Pedagogia da Alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 189-204, 2016.

SANTOS, S. P. da S. *et al.* A pedagogia da alternância e a cidade: os desafios da escola família agrícola “São Bento do Chapéu” diante da matrícula de estudantes residentes do meio urbano. **Rev. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 2, dossiê n. 4, p. 40-58, 2020.

SARTI, F. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, v. 46, p. 83–99, 2013.

SCHUNCK, C. *et al.* Meio ambiente em Debate; uma Metodologia Vinculada à Prática. In: **Educação do Campo: Saberes e Práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SCHUNCK, V. E. **A importância do Plano de Estudo para enfoques interdisciplinares**. In: III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Domingos Martins, ES. 2010.

SILVA, L. H. da. Os significados da docência na formação em alternância – a Perspectiva dos profissionais das Escolas Famílias Agrícolas. **Educação Fundamental - ANPED**, n.13, 2004. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/p133.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SILVA, L. H. Concepções e Práticas de alternância em Educação do Campo. **Revista FCT**, v. 17, n.18, p 180-191, 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOUSA, A. P. F. de; MELLO, R. M. V. de; RODRIGUES, J. A. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, 2016.

VASCONCELOS, J. C. *et al.* O papel desafiador de um monitor educador na casa familiar rural de Gurupá Pará. **Cadernos de Agroecologia**. Anais do VI CLAA, X CBA e V SEMDF, v. 13, n. 1, 2018, Brasília.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está convidado(a) a participar da pesquisa “*Desafios de ser professor-monitor na Pedagogia da Alternância (PA)*”, sob a responsabilidade de Patrícia Hand Littig.

Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer e compreender os principais desafios de ser professor-monitor na Pedagogia da Alternância (PA), no âmbito da formação, trabalho e organização docente do campo. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de divulgar e potencializar o trabalho no município de Domingos Martins.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: entrevistas individuais e/ou coletivas, preenchimento de questionários e/ou realização de grupos focais. Usando recursos audiovisuais, respeitando as normas da OMS (Organização Mundial da Saúde). Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende levantar dados a respeito dos desafios enfrentados pelos professores-monitores e, de forma coletiva, discutir possibilidades de enfrentamento dos mesmos. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não à vontade para responder a alguma questão.

O benefício relacionado com a sua participação será no auxílio da compreensão dos desafios de ser professor-monitor na Pedagogia da Alternância e da ação coletiva acima citada.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas não serão filmadas, apenas gravadas em áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos. Nesse

caso, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Patrícia Hand Littig no telefone (27) 99977-0885, pelo e-mail patriciahl2005@.hotmail.com ou no endereço Sítio Charbonnier, São Bento do Chapéu, Domingos Martins - Espírito Santo, Brasil, CEP 29260-000. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2020

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____

Assinatura: _____

PESQUISADORA:

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – PERFIL DOS SUJEITOS E QUESTÕES INDIVIDUAIS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Dados pessoais

Nome: _____

Gostaria de ser referenciado na pesquisa pelo seu nome real ou um nome fantasia?

Se optou por um nome fantasia, qual seria?

Idade: _____

Gênero: _____

Comunidade e município de origem:

Funções que exerce na Escola:

Quais funções já exerceu na EFASBEC?

Quanto tempo trabalha na Escola?

Qual sua formação?

1 – O que motivou a trabalhar na EFA?

2 – Conte como foi para você quando começou a trabalhar na Pedagogia da Alternância/EFA?

3 – Qual sua opinião sobre a Pedagogia da Alternância?

4 – Em sua opinião, quais os desafios de ser professor-monitor em relação às condições de trabalho, carreira profissional e formação docente?

5 – Em sua opinião, quais sugestões ou possibilidades para enfrentar os desafios a fim de potencializar a Pedagogia da Alternância?

6 – Você gostaria de comentar algum aspecto não abordado neste questionário a respeito da Pedagogia da Alternância?

APÊNDICE C – QUADRO 1 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO TEMA: CARREIRA PROFISSIONAL

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES
Revista Reflexão e Ação - ARTIGO	O desafio de ser professor na escola do campo: O contexto da casa familiar rural Santo Agostinho	Luci T M dos Santos Bernardi; Nadia Cristina Picinini Pelinson; Rosemeri Santin	2014	UFSC; UNOCHAPECÓ; PROSUP.
Revista Brasileira de Educação do Campo - ARTIGO	Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola	Andrêssa Paula Fadini de Sousa; Rita Márcia Vaz de Mello; João Assis Rodrigues	2016	IFES; UFRV; UFES
Cadernos de Agroecologia - ARTIGO	O papel desafiador de um monitor educador na casa familiar rural de Gurupá Pará	Josimar Cunha Vasconcelos; Alex Paulo Martins do Carmo; Larissa da Costa Brito; Carlos Anderson Souza de Carvalho; Acácio Tarciso Moreira de Melo	2018	Instituto Federal do Pará
Revista Brasileira de Educação do Campo - ARTIGO	Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo	Wiama de Jesus Freitas Lopes; Emanuela Alves da Silva	2018	UFMG; UFRN

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**APÊNDICE D – QUADRO 2 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO
TEMA: CONDIÇÕES DE TRABALHO**

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES
GT: Educação Fundamental /n.13 Poster - ANPED	Os significados da docência na formação em alternância - a Perspectiva dos profissionais das Escolas Famílias Agrícolas.	Lourdes Helena da Silva	2004	UFV
Trabalho & Educação - ARTIGO	Contradições na relação trabalho- educação do campo: a Pedagogia da Alternância	Marlene Ribeiro	2008	UFGS
Tese	Profissionalidade docente na educação do campo	Wiama de Jesus Freitas Lopes	2013	UFSCAR
Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores - ARTIGO	Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação.	Tatyanne Gomes Marques	2014	UNEB
Jornada - ARTIGO	Saúde do professor no campo: estudo das condições de trabalho e sua relação com a saúde dos professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga	Gladson Rosas Hauradou; Lidiana Filgueira Ribeiro; Luziene Batalha Lima; Silneide Lima Portela	2015	UFMA

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**APÊNDICE E - QUADRO 3 - PRODUÇÕES ENCONTRADAS A RESPEITO DO
TEMA: FORMAÇÃO**

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES
Cadernos de Educação - ARTIGO	Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado	Flávia Sarti	2013	UFPEL
Tese	Sentido da formação docente para a profissionalização – na Voz do Professor do Campo	Janinha Gerke de Jesus	2014	UFES
Dissertação	A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades	Leticia Cristina Antunes	2016	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Revista Brasileira de Educação do Campo - ARTIGO	Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância	Andreia Aparecida Detogni; Yolanda Zancanella	2016	UNIOESTE
Educação & Linguagem - ARTIGO	Educação do campo, Pedagogia da Alternância e formação do educador.	Ramofly Bicalho dos Santos; Marília da Costa Mello Bueno	2016	UFRRJ.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.